

**DENGELİ OKUMA YAZMA YAKLAŞIMININ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANMASI:
İLKÖĞRETİM 5. SINIFTA BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Serap CAVKAYTAR
DOKTORA TEZİ

ESKİŞEHİR, 2009

**DENGELİ OKUMA YAZMA YAKLAŞIMININ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANMASI:
İLKÖĞRETİM 5. SINIFTA BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Serap CAVKAYTAR

DOKTORA TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Şefik YAŞAR

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ekim 2009

DOKTORA TEZ ÖZÜ

DENGELİ OKUMA YAZMA YAKLAŞIMININ TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANMASI: İLKÖĞRETİM 5. SINIFTA BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Serap CAVKAYTAR

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman: Prof. Dr. Şefik YAŞAR

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede dengeli okuma yazma yaklaşımının etkilerini incelemektir. Araştırma, dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulanma sürecini ortaya koymayı amaçladığı için eylem araştırması olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın uygulaması, 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde, 13.02.2008 - 04.06.2008 tarihleri arasında, Eskişehir Ticaret Borsası İlköğretim Okulu 5/A sınıfı öğrencileri ile Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öğretim uygulamaları sınıfın tümüne yönelik gerçekleştirilmiş; ancak üçü kız, üçü erkek, toplam 6 öğrenci odak olarak belirlenmiş ve bulguların sunulmasında yoğun olarak bu öğrencilerin verilerinden yararlanılmıştır. Araştırmada dengeli okuma yazma yaklaşımının benimsediği öğretim modellerinden etkileşimli öğretim ve yazma süreci modellerinden yararlanılmıştır. Araştırma verileri “video kayıtları”, “yarı-yapılandırılmış görüşme”, “yansıtıcı günlük”, “sınıf öğretmeni günlüğü”, “okuma anlama testi”, “kompozisyon testi” ve “dengeli okuma yazma yaklaşımı ders değerlendirme aracı” olmak üzere farklı nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Verilerin analizi, verilerin toplanma sürecindeki analizler ve veriler toplandıktan sonra yapılan analizler olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde “SPSS for Windows” paket programından yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizi ise betimsel analizlerle gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analiz sürecinde kodlama aşamasında Nvivo 8 programından da yararlanılmıştır.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel analizleri sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde nitel verilerden elde edilen bulgular, öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin etkileşimli bir ortamda, dengeli okuma yazma bileşenlerinden yararlanarak aşamalı öğretimsel destekle öğretimin öğrencilerin tahmin etme, netleştirme, soru üretme/yanıtlama ve özetleme becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Yazılı anlatım becerilerinin gelişimde nicel verilerden elde edilen bulgular öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ancak, nitel veriler bu sonucu desteklememiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin “dış yapı” boyutunda gelişim göstermesine karşın yazılı anlatımda “iç yapı” ve “dil ve anlatım” boyutlarında dış yapı boyutuna göre gelişimlerinin sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde nitel verilerden elde edilen bulgular, öğrencilere yazma süreci modelinin etkileşimli bir ortamda, yazma süreci modeli dengeli okuma yazma bileşenlerinden yararlanarak aşamalı öğretimsel destekle öğretiminin öğrencilerin yazmaya hazırlık, taslak, düzeltme ve paylaşma aşamalarını kullanma durumlarında gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Dengeli okuma yazma yaklaşımı kapsamında değerlendirme boyutunda ürün ve süreç değerlendirmeye dönük farklı değerlendirme araç ve biçimlerinden yararlanılmasının etkili olduğu gözlenmiştir. Öz değerlendirme araçlarının değerlendirmede kullanımı, öğrencilerin çalışmalarını gözden geçirmelerine ve hatalarını düzeltmelerine katkı sağlamıştır. Akran değerlendirme yoluyla öğrencilerin yapıcı eleştiri becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Değerlendirme sürecine öğrencilerin de katılması, öğretme-öğrenme sürecinde kendilerinden beklenenleri görmeleri açısından öğrenme ürünlerinin niteliğini olumlu etkilemiştir.

Dengeli okuma yazma bileşenlerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin derse katılımlarını olumlu etkilediği gözlenmiştir. Dengeli okuma yazma yaklaşımı kapsamında etkileşimli öğrenme ortamının öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.

Dönem sonunda, öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerinin benimsendiği derse karşı olumlu tutum sergiledikleri ortaya konmuştur.

ABSTRACT

APPLICATION OF BALANCED LITERACY IN TURKISH EDUCATION: AN ACTION RESEARCH WITH 5TH GRADE

Serap CAVKAYTAR

**Department of Primary School Education Ph.D. Program
Andolu University Graduate School of Educational Sciences
Advisor: Prof. Dr. Şefik YAŞAR**

The purpose of this study is to investigate the efficiency of balanced literacy in improving reading comprehension and written expression (composition) skills of 5th grade students in primary education. The research was designed as an action research since it aimed to put forth the application process of the balanced literacy approach.

The study was conducted through the 2007-2008 education year, the spring term between 13.02.2008 and 04.06.2008 in Eskişehir Ticaret Borsası Primary School, in Turkish course with 5th grade students.

The teaching application of the study was provided to the whole class. However, a total of 6 students, three girls and three boys were focused on and in the presentation of the findings, the data of these students were made use of intensively. In the study, reciprocal teaching and process approach, which balanced literacy appreciates were made use of. The data of the study were collected through “video records”, “semi-structured interviews”, “reflective diaries”, “teacher diaries”, “reading comprehension tests”, “composition tests”, and “balanced literacy control forms” via quantitative and qualitative data collection tools. The analysis of the data was conducted in two phases as the analysis during data collection and the analyses after data collection. In the analysis of quantitative data, the “SPSS for windows” package program was used. In the analysis of qualitative data a descriptive method was used. In the process of analyzing qualitative data, during the coding phase, the Nvivo8 program was used.

At the end of the quantitative analysis, it was observed that students showed progress in reading comprehension skills. In the improving of reading comprehension skills, the

findings which were obtained from qualitative data showed that students improved in predicting, clarifying, questioning, and summarizing skills by making use of balanced literacy in an interactive environment.

The findings obtained from quantitative data in improving writing expression skills showed that students improved in written expression skills. However, qualitative data did not support this result. While students showed improvement in the “outer structure” dimension of written expression, in the “inner structure” and in language and expression dimension of written expression this improvement was observed as limited compared to “outer structure” dimension.

Results from the qualitative data revealed that, during the improvement of written expression skills, the teaching writing process through balanced literacy components in an interactive teaching environment makes progress in these skills.

It was observed that in the scope of balanced literacy, making good use of different assessment tools and methods related to product and process evaluation in evaluation dimension is efficient. (Using self-evaluation tools allowed the students to revise their studies and correct their mistakes.) It was observed that constructive criticism skills of students improved through peer evaluation. Students’ participation in the evaluation process affected the students positively in understanding what was expected from them in the teaching and learning process and this affected the quality of learning outcomes?

It was also observed that the usage of balanced literacy components in reading comprehension and written expression affected students’ class participation positively. Moreover, it was seen that the interactive teaching environment helped students in improving intellectual skills.

According to the findings which were obtained from the ideas of the students at the end of the school term, students showed positive attitudes towards the lesson in which the balanced literacy approach principles were used.

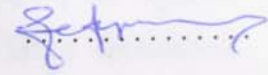
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Serap CAVKAYTAR'ın "Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim Beşinci Sınıfta Bir Eylem Araştırması" başlıklı tezi 16.10.2009 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Şefik YAŞAR



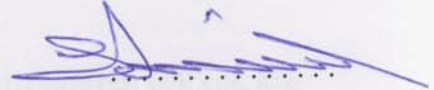
Üye : Prof.Dr.Sedat SEVER



Üye : Prof.Dr.Mustafa SAĞLAM



Üye : Prof.Dr.Selahattin DİLİDÜZGÜN



Üye : Doç.Dr.Mehmet GÜLTEKİN



Prof.Dr.Esmahan AĞAOĞLU
Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

21. yüzyılda toplumlar endüstriye dayalı sistemlerden daha karmaşık teknolojik ve analitik bir sisteme doğru kaymaktadır. Bunun doğal sonucu olarak, okullar da öğrencilerini, eleştirel düşünebilme, problem çözme, analiz ve sentez yapabilme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirme zorunluluğu ile karşı karşıya kalmaktadır. Yaşadığımız çağın gereği olarak çözümleme düzeyinde okur yazar olmak yeterli görülmemektedir. Eğitimli bireylerden, okuduğunu eleştirel olarak değerlendirebilmesi, kendini sözlü ve yazılı olarak açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilmesi, bilimsel ve ussal neden sonuç ilişkileri kurabilmesi, ilerlemeleri izleyebilmesi ve ekip içinde etkin iletişim kurabilme becerilerine sahip olması beklenmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlaması ve yazılı anlatımda yetkin bireyler olarak yetişmesi anadili öğretiminde temel hedefler arasındadır. Bunu başarmak için farklı öğretimsel uygulamalardan yararlanılmaktadır. Bu çalışmada da bu amaçla çağdaş dil öğretim yaklaşımlarından dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerinin Türkçe derslerinde uygulanması ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan bu araştırma ile elde edilen bulguların Türkçe dersini dengeli okuma yazma yaklaşımına göre işlemek isteyen öğretmenlere yol göstereceği umulmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde desteklerini ve katkılarını esirgemeyen pek çok kişi olmuştur. Öncelikle doktora çalışmam boyunca akademik katkılarıyla beni destekleyen, tüm yoğunluğuna rağmen vakit ve emek ayıran tez danışmanım Prof. Dr. Şefik Yaşar'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez izleme komitemde yer alma inceliğini gösteren, değerli görüş ve öneriyle araştırmama önemli katkılar sağlayan hocalarım Prof. Dr. Sedat Sever'e ve Doç. Dr. Mehmet Gültekin'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde değerli görüşleri ile beni aydınlatan, araştırma dışında da manevi desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Yıldız Uzuner'e çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecinde geçerlik toplantıları aşamasındaki emekleri ve değerli önerileri için Yard. Doç. Dr. Ali Ersoy'a ve Yard. Doç. Dr. Ş. Dilek Belet'e çok teşekkür ederim.

Veri araçlarının ve verilerin güvenilirlik analizlerindeki katkılarından dolayı sevgili arkadaşlarım Yard. Doç. Dr. Nil Duban'a, Araştırma Görevlisi Sibel Dal'a ve Araştırma Görevlisi Ruhan Karadağ'a, araştırmanın video kayıtlarının ve görüşme kayıtlarının güvenilirliklerindeki katkılarından dolayı Yard. Doç. Dr. Sema Batu'ya çok teşekkür ederim.

Uygulama sürecinde yararlandığım materyal ve metinleri inceleyip önerilerde bulunan sınıf öğretmeni Haydar Keleş'e ve Filiz Peker'e çok teşekkür ederim.

Tezimde yer alan şekil ve çizelgelerin son düzenlemelerinde katkıda bulunan, tezi biçimsel yönden inceleyen ve düzeltmelerde bulunan Yard. Doç. Dr. H. Turgay Ünalın'a ve gülyüzlü eşi Sema Ünalın'a yardımları için çok teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan öğrenmeye açık olduğunu her fırsatta belirten 5/A sınıf öğretmenine ve sevgili öğrencilerimize, araştırmanın yürütülmesinde okulun olanaklarından yararlandırıan ve orada bulunduğum süre boyunca kendi çalışanları gibi davranan Ticaret Borsası İlköğretim Okulu Müdürü A.Kadir Önder'e ve bütün öğretmen arkadaşlara konukseverlikleri için teşekkür ederim.

Dostlarım olmalarından her zaman büyük mutluluk duyduğum sevgili arkadaşlarım Nazan Tezer ve ailesine, Şükran Dedeaoğlu'na dostlukları ve paylaşımları için teşekkür ederim.

Tezin bitmesine benim kadar heyecanlanan sevgili kardeşim Soner Cavkaytar ve eşi Özlem Cavkaytar'a tezi okuyarak yazım ve noktalama hatalarını düzeltmemde bana yardımcı oldukları için çok teşekkür ederim.

Maddi ve manevi desteklerini esirgemeyerek zor zamanlarımda yanımda olan anneme, babama, Sabriye anneme çok teşekkür ederim. Doktorayı bitirmemi göremeyen Cevat babama rahmet dilerim.

Tanıdığım ilk andan beri iyimserliği ve tebessümü ile hayatımı kolaylaştıran ve hiçbir zaman anlayışını esirgemeyen çok sevgili eşim Atilla Cavkaytar'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sabri, olgunluğu ve anlayışı için en büyük teşekkürüm, hayatımı anlamlandıran biricik oğlum ATA'ya...

Eskişehir, 2009

Serap CAVKAYTAR

ÖZGEÇMİŞ

Serap CAVKAYTAR

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Durumu

Yüksek Lisans	2001	Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı
Lisans	1991	Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Lise	1987	Haydarpaşa Sağlık Meslek Lisesi Radyoloji Bölümü

İş Deneyimi

2005	Öğretim Görevlisi Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu
1995- 2005	Okutman Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu
1993-1995	Edebiyat Öğretmeni Vakıf Gureba Sağlık Meslek Lisesi

1992-1993	Türkçe Öğretmeni Fındıkzade İlköğretim Okulu
1991-1992	Türkçe Öğretmeni Çapa İlköğretim Okulu
1989-1993	Röntgen Teknisyeni Bakırköy Devlet Hastanesi
1987-1989	Röntgen Teknisyeni Haseki Devlet Hastanesi

Seçme Yayınlar

- Cavkaytar**, S., Uzuner, Y., Girgin, Ü., Girgin, C., Erdiken, B., Karasu, G., Tanrıdiler, A., Kaya, Z. (2009). The qualitative and quantitative impacts of balanced literacy instruction to hearing impaired youths' literacy development: An action research", EDUCARE, Porto-Portugal.
- Uzuner, Y., Girgin, Ü., Girgin, C., Erdiken, B., **Cavkaytar**, S., Karasu, G., Tanrıdiler, A., Kaya, Z. (2008). Balanced literacy instruction applied to hearing impaired college students. Pensilvania Ethnography Forum, Pensilvania-USA.
- Uzuner, Y., Girgin Ü., Girgin C., Kaya, Z., Erdiken B., Karasu G., **Cavkaytar**, S., Tanrıdiler A. (2008). Page design: Hearing impaired youths' newspaper publication efforts via QuarkXPress. 18-21 Haziran, 2. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı, Marmaris-Türkiye.
- Cavkaytar**, S. ve Uzuner Y. (2005). İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede karşılıklı öğretim modelinin alan yazın incelemesi. 17-19 Kasım, 15. Özel Eğitim Kongresi, Ankara.

Uzuner, Y., Erdiken B., Girgin, Ü., Girgin, C., İçden-Karasu ,G., Kaya Z. N., Tanrıdiler, A., **Cavkaytar**, S. (2006). İşitme engelli gençlere uygulanan dengeli okuma-yazma çalışmalarının incelenmesi", 16-17 Kasım, 16. Özel Eğitim Kongresi, Samsun.

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı :Niğde/ 1968

Cinsiyeti : Kadın

Yabancı Dil : İngilizce

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
DOKTORA TEZ ÖZÜ.....	i
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xviii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xix
FOTOĞRAF LİSTESİ.....	xxi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Dil ve Anadili Öğretimi.....	1
1.2. Türkçe Dersinin İlköğretimdeki Yeri ve Önemi.....	2
1.3. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	5
1.4. Türkçe Dersi Öğrenme Alanları.....	9
1.4.1. Dinleme.....	10
1.4.2. Konuşma.....	11
1.4.3. Okuma.....	12
1.4.4. Yazma.....	18
1.5. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı(DOY).....	21
1.5.1. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Kuramsal Temelleri.....	25
1.5.2. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Bileşenleri.....	30
1.5.3. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Yararlanılan Modeller... ..	36
1.5.3.1. Etkileşimli Öğretim Modeli.....	37
1.5.3.2. Yazma Süreci Modeli.....	48
1.5.4. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Öğretmenin Rolü.....	55
1.5.5. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Değerlendirme.....	59
1.6. Sorun.....	62
1.7. Araştırmanın Amacı.....	64

1.8.	Araştırmanın Önemi.....	65
1.9.	Sınırlılıklar.....	66
1.10.	Tanımlar.....	66
1.11.	Kısaltmalar.....	68
2.	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	69
2.1.	Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	69
2.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	73
3.	YÖNTEM.....	87
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	87
3.1.1.	Eylem Araştırması Süreci.....	90
3.2.	Araştırma Ortamı.....	106
3.3.	Araştırmanın Katılımcıları.....	108
3.4.	Veri Toplama Araçları.....	114
3.4.1.	Video Kayıtları.....	116
3.4.2.	Gözlem.....	118
3.4.3.	Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler.....	119
3.4.4.	Yansıtıcı Günlük.....	120
3.4.5.	Öğrenci Çalışma Örnekleri.....	121
3.4.6.	Öğrenci Görüşleri.....	122
3.4.7.	Sınıf Öğretmeni Günlüğü.....	122
3.4.8.	Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	123
3.4.9.	Kompozisyon Beceri Sınavı.....	124
3.4.10.	DOY Yaklaşımı Ders Değerlendirme Aracı	125
3.5.	Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	126
3.6.	Verilerin Çözümlemesi	130
3.6.1.	Nicel Verilerin Çözümlemesi	130
3.6.2.	Nitel Verilerin Çözümlemesi	130
4.	BULGULAR VE YORUMLAR.....	139
4.1.	Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular.....	139

4.1.1.	DOY Yaklaşımına Göre Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	139
4.1.2.	DOY Yaklaşımına Göre Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular.....	140
4.2.	Nitel Verilerden Elden Edilen Bulgular.....	142
4.2.1.	Doğrudan Öğretim.....	147
4.2.1.1.	Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Doğrudan Öğretimine İlişkin Bulgular.....	147
4.2.1.1.1.	Tahmin Etme Stratejisinin Doğrudan Öğretimine İlişkin Bulgular.....	147
4.2.1.1.2.	Soru Üretme Stratejisinin Doğrudan Öğretimine İlişkin Bulgular.....	156
4.2.1.1.3.	Özetleme Stratejisinin Doğrudan Öğretimine İlişkin Bulgular.....	161
4.2.1.1.4.	Netleştirme Stratejisinin Doğrudan Öğretimine İlişkin Bulgular.....	173
4.2.1.2.	Yazma Sürecinin Doğrudan Öğretimine İlişkin Bulgular.....	176
4.2.2.	Dolaylı Öğretim.....	201
4.2.2.1.	Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Dolaylı Öğretimine İlişkin Bulgular.....	201
4.2.2.1.1.	Tahmin Etme Stratejisinin Dolaylı Öğretimine İlişkin Bulgular.....	202
4.2.2.1.2.	Soru Üretme Stratejisinin Dolaylı Öğretimine İlişkin Bulgular.....	208
4.2.2.1.3.	Özetleme Stratejisinin Dolaylı Öğretimine İlişkin Bulgular.....	215
4.2.2.1.4.	Netleştirme Stratejisinin Dolaylı Öğretimine İlişkin Bulgular.....	226

4.2.2.2. Yazma Sürecinin Dolaylı Öğretimine	
İlişkin Bulgular.....	230
4.3. Öğrencilerin Öğretilen Stratejileri Kullanma Durumlarına	
İlişkin Bulgular.....	237
4.3.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma	
Durumuna İlişkin Bulgular.....	238
4.3.1.1. Öğrencilerin Tahmin Etme Stratejisini Kullanma	
Durumlarına İlişkin Bulgular.....	240
4.3.1.2. Öğrencilerin Soru Üretme Stratejisini Kullanma	
Durumlarına İlişkin Bulgular.....	246
4.3.1.3. Öğrencilerin Özetleme Stratejisini Kullanma	
Durumlarına İlişkin Bulgular.....	254
4.3.1.4. Öğrencilerin Netleştirme Stratejisini Kullanma	
Durumlarına İlişkin Bulgular.....	262
4.3.2 Öğrencilerin Yazma Sürecini Kullanma	
Durumuna İlişkin Bulgular.....	269
4.4. Uygulama Sürecinde DOY Yaklaşımının Bileşenlerinin	
Kullanılma Durumuna İlişkin Bulgular.....	283
4.5. Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım	
Becerilerinin Değerlendirilmesi Sürecine İlişkin Bulgular.....	295
4.6. Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşlerine	
İlişkin Bulgular.....	305
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	309
5.1. SONUÇ.....	309
5.1.1. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımına Göre Uygulanan Öğretimin	
Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine	
İlişkin Sonuçlar.....	310
5.1.2. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımına Göre Uygulanan Öğretimin	
Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisine	
İlişkin Sonuçlar	310
5.1.3. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin ve Yazma Sürecinin	

Öğretimine İlişkin Sonuçlar.....	311
5.1.4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejilerini ve Yazma Sürecini Kullanma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	312
5.1.5. Uygulama Sürecinde DOY Yaklaşımının Bileşenlerinin Kullanılma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	313
5.1.6. Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi Sürecine İlişkin Sonuçlar.....	314
5.1.7. Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	315
5.2. TARTIŞMA.....	315
5.3. ÖNERİLER.....	323
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	324
5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	325
KAYNAKÇA.....	326
EKLER.....	351

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1. Temel Dil Becerileri.....	9
2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenler.....	14
3. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Denge Kavramı.....	25
4. Dengeli Okuma Yazma Bileşenleriyle Sağlanan Destek Düzeyi.....	31
5. Stratejilerin Öğretim Basamakları.....	46
6. Yazma Sürecinin Aşamaları.....	49
7. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Öğretmen Rollerini.....	57
8. Araştırma Sürecinin Genel Görünümü.....	89
9. Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü.....	91
10. Alanyazın Taramasında İzlenen Süreç.....	93
11. Araştırmanın Haftalık Uygulama Döngüsü.....	100
12. Uygulama Öncesi Yerleşim Düzeni.....	107
13. Uygulama Sürecindeki Yerleşim Düzeni.....	108
14. Araştırmanın Veri Analiz Süreci.....	134
15. Nitel Verilere İlişkin Temalar.....	136
16. DOY Yaklaşımına Göre Düzenlenen Öğretim Süreci.....	144
17. Öykü Haritası Örnekleri.....	164
18. Bilgi Verici Metin Haritası Örneği.....	171
19. Yazma Sürecinin Yazmaya Hazırlık Aşaması.....	185
20. Yazma Sürecinin Taslak Aşaması.....	189
21. Yazma Sürecinin Düzeltme Aşaması.....	194
22. Yazma Sürecinin Paylaşma Aşaması.....	200

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1. Etkileşimli Öğretim Modelinde Yer Alan Okuduğunu Anlama Stratejileri....	44
2. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Öğretmen Rollerine.....	56
3. Öğretimde Model Olma Biçimleri.....	58
4. Odak Öğrencilerin Özellikleri.....	109
5. Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi.....	113
6. Araştırmada Yararlanılan Veri Kaynakları.....	114
7. Araştırma Soruları ve İlgili Veri Toplama Araçları.....	115
8. Uygulama Öncesi Süreçteki Video Kayıtları ve Kayıt Amaçları.....	117
9. Gözlem Verilerinin Kaynağı ve Amaçları.....	119
10. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının “t” Testi Sonuçları.....	139
11. Kompozisyon Sınavı(Öykü) Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Bağımlı “t” Testi Sonuçları.....	141
12. Kompozisyon (Bilgi verici) Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı “t” Testi Sonuçları.....	141
13. Uygulama Sürecinde Yararlanılan Metinler.....	146
14. 18. 02. 2008 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci.....	148
15. 22. 02. 2008 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci.....	157
16. 20. 02. 2008 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci.....	163
17. Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Kullandıklarını Söyledikleri Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	239
18. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Tahmin Etme Stratejisini Kullanma Durumları.....	240
19. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinin Başlangıcında Soru Üretme Stratejisini Kullanma Durumları.....	246
20. Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Soru Üretme Stratejisini Kullanma Durumları.....	248
21. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Özetleme Stratejisini Kullanma Durumları.....	255

22.	Uygulama Sürecinin Başlangıcında Öğrencilerin Netleştirme Stratejisini Kullanma Durumları.....	263
23.	Uygulama Sürecinin Başlangıcında Öğrencilerin Netleştirme Stratejisini Kullanma Durumları.....	264

FOTOĞRAF LİSTESİ

Fotoğraf	Sayfa
1. Öğrencilerin Okuma Öncesinde Önbilgilerinin Etkinleştirilmesi Etkinliği.....	154
2. Feza Adlı Öğrencinin 23.03. 2008 Tarihli Özetleme Değerlendirme Yaprağı.	168
3. 04. 04. 2008 Tarihli Türkçe Dersinde Öğrencilerle Birlikte Öykü Yazma....	192
4. Öğrencilerle Birlikte Gazete Haberi Oluşturma	237
5. Uygulama Başlangıcında Öğrencinin Tahmin Değerlendirme Çalışması.....	242
6. Okuma Öncesinde Öğrencinin Tahmin Etme Stratejisini Kullanması.....	244
7. Uygulama Sonunda Öğrencinin Tahmin Değerlendirme Yaprağı.....	245
8. Okunan Öykü ile İlgili Soru Üretme Stratejisini Kullanma.....	250
9. Uygulamanın Başlangıcında Öğrenci Tarafından Yapılan Bilgi Verici Metin Haritası Çalışması.....	257
10. Uygulamanın Başlangıcında Öğrenci Tarafından Yapılan Özetleme Çalışma Yaprağı.....	258
11. Öğrencinin Uygulama Sonunda Öykü Haritasının ve Özetleme Stratejisinin Kullanımı.....	262
12. Öğrencinin 29.02.2008 Tarihli Okuduğunu Anlamayı Kendi Kendine Değerlendirme Formu.....	267
13. Öğrencinin 30.04.2008 Tarihli Netleştirme Stratejilerini Kullanma Durumu Formu.....	268
14. 05.05.2008 Tarihinde Önbilgilerin Etkinleştirilmesine Yönelik Yararlanılan Karikatürlerden Biri.....	276
15. Yazmaya Hazırlık aşamasında Öğrencilerin Önbilgilerini Etkinleştirme Etkinliği.....	277
16. Feyza Adlı Öğrencinin Küresel Isınma ile İlgili Doldurduğu Bilgi Verici Metin Haritası.....	278
17. Küresel Isınma ile İlgili Öğrencinin Yazdıkları Taslak Metin.....	279
18. Küresel Isınma ile İlgili Öğrencinin Yazdıkları Düzeltilmiş Metin.....	281
19. Sesli Okuma Etkinliği Sırasında Araştırmacının Metni Okuması.....	285
20. Öğrencilerle Yansidan Birlikte Okuma Etkinliği	287

21.	02.04.2008 Tarihli Türkçe Dersinde Grup Etkinliği Olarak Öğrencilerin Soru Üretme Çalışması	289
22.	Haftalık Okuma Kaydı Örneği.....	291
23.	Birlikte Öykü Yazma Etkinliği.....	293
24.	Özetleme Öz Değerlendirme Formu.....	302
25.	Bilgi Verici Metin Haritası Oluşturma Öz Değerlendirme Formu.....	302
26.	Okunan Öyküyü Anlatma Formunun Araştırmacı Tarafından Doldurulmuş Biçimi.....	304

1. GİRİŞ

1.1. Dil ve Anadili Öğretimi

İnsan, doğası gereği sosyal etkileşimler içinde bulunan bir varlıktır. Sosyal etkileşimin temel gerekeni ise iletişimdir. İletişim, genel olarak insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınmaktadır (Cüceloğlu, 1997, s.68). İletişimin amacı, anlayan ve anlatan arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır (Açıkgöz, 2000, s.117). İletişim için düşünürken, konuşurken, yazarken, dinlerken sürekli olarak, simgelerden oluşan dili kullanırız. Bu yönüyle dil, karıştırılan bilgileri ayırt etmeye, bireyler arasında iletişim kurmaya ya da etkileşimde bulunmaya yardım eden vazgeçilmez bir araçtır (Clay, 1998, s.11). Farklı toplumlar farklı simgeleri kullanarak ortak bir iletişim sistemi kurmuşlardır. Her toplumun kendi içinde benimsediği dil, o toplumun anadilidir.

Anadili, en başta aileden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan ve bağlı olduğu toplumun geçmişten geleceğe bütün değerlerini kuşaktan kuşağa aktaran dildir (Aksan, 2000, s.51). İnsan, kendini etkileşimde bulunduğu toplumu, kültürü ancak anadili ile tanır, anlar ve yorumlar (Adalı, 2004, s.24). Anadili okul çağına kadar kendiliğinden kazanılan, dilin kurallarının yaşanılan toplum içinde doğal olarak keşfedilip içselleştirildiği bir süreçtir. Okulöncesi dönemde çocuğun dil gelişimi onun ilk etkileşimde bulunduğu sosyal çevre olan evde ve kültürel ortamda gelişir (Combs, 2006, s.13). Aile ortamından toplumsal çevreye doğru genişleyen bir kültür ortamında bireyin doğumundan itibaren kendiliğinden işleyen bu süreç anadilinin edinildiği süreçtir. Bu dönemde edinilen dil, bireyin temel gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir. Okulöncesi dönemde bu temel beceriler üzerine ayrıntıları eklemeye başlar ve ilköğretime başlamasıyla birlikte anadil edinimi yerini anadilini öğrenmeye, geliştirmeye bırakır.

Anadilinin bilinçli olarak, başka bir deyişle, kasıtlı olarak öğretilmesi süreci okulda başlar. Okula başlama, bireyin yaşam boyu öğrenen olma yolunda attığı önemli bir adımdır. Bu yıllarda sağlam temellere dayalı bir anadili öğretimiyle anlama ve anlatma becerileri kazanan bir öğrenci, bu yeterliliğini ileriki yaşamında da etkin olarak

sürdürebilir. Bu nedenle, bireyin kendini gerçekleştirme ve etkili iletişim kurabilme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ilköğretimin ilk yıllarından itibaren anadili öğretiminin büyük önemi vardır.

Demirel (2000, s.12) anadili öğretimini, “bireyin ilk etkileşimde bulunduğu sosyal çevre olan ev ve arkadaş çevresinden doğal olarak öğrendiği dilin, kurallarının ve doğru kullanımlarının okul ortamında belirlenmiş amaçlara göre, kasıtlı kültürlenme yoluyla kazandırılması süreçleri” olarak tanımlamaktadır. Anadilinde yetkinleşme; bireyin sosyal bir varlık olarak toplumda yer edinmesine, gelişmesine, evreni algılama ve yorumlamasına, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmesine, yeni öğrenmelerin gerçekleşmesine ışık tutar. Okullarda dil becerilerinin yeterince öğrenilmesi, bireyin okul dışındaki başarısında da önemli bir etmendir. Yapılan araştırmalar, bireyin anadilindeki yeterliği ile okuldaki akademik başarısı ve çevreye uyum gücü arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Temur 2001; Yılmaz, 2002). Sever (2004), anadili öğretiminin önemini şöyle dile getirmektedir:

“Anadili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Çünkü anadilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, öteki dersleri de büyük ölçüde başaracaktır”

Türkiye’de anadili öğretimi dendiğinde, öncelikle anlaşılması gereken Türkçenin öğretimidir. Okullarda anadili öğretim etkinlikleri Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle anadili öğretiminin gerçekleştirildiği ve dil becerilerinin geliştirilmeye başlandığı yer olan ilköğretim basamağında, Türkçe dersi en temel ve en önemli derslerden biri olarak görülmektedir.

1.2. Türkçe Dersinin İlköğretimdeki Yeri ve Önemi

Eğitim sisteminin temel taşı niteliğindeki ilköğretim, 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir. Türkiye’de ilköğretim, beş yıllık ilköğretim birinci basamak ile üç yıllık ilköğretim ikinci basamaktan oluşan sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz bir temel öğretim dönemidir (Sözer, 2000, s.119).

İlköğretim çağına gelen çocuk, ilk kez planlı, programlı, amaçlı ve bilinçli bir destekli öğretim sürecine girmektedir. Bu yönüyle ilköğretim, bireylere karşılaşacakları sorunları çözmede, toplumsal değerlere uyum sağlamada, toplum kurallarına uymak için temel yeterlikleri kazandırmada, bireyin yetişkin yaşamında alacağı görevlere hazırlanmasında ve üst eğitim basamaklarında kazanılması amaçlanan bilgi ve becerilerin temelini oluşturmada önemli bir işleve sahiptir (Yaşar, Sözer ve Gültekin, 2000, s.453).

Türkiye’de anadili öğretimi ilk okuma-yazma dersi ile başlamakta ve ilköğretimin birinci basamağından ortaöğretime kadar bu dersin adı “Türkçe” olarak adlandırılmaktadır. Bireyin anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin sistemli olarak geliştirilmesi eğitimi de Türk eğitim sistemi içinde yoğun olarak Türkçe derslerinde gerçekleşmektedir.

Çocuklar ilköğretime dinleme ve konuşma becerilerini kazanmış olarak gelirler. Bu becerilere okuma ve yazma becerilerinin eklenmesi ile okur-yazar olma yolunda ilk adım atılmış olur. Çözümleme becerisini edinmiş bir bireyin artık kulaktan duyma bilgilerle yetinmeyip okuma ve yazma becerisini de etkin olarak kullanması beklenir. Bir başka deyişle, Türkçe öğretimi, yalnızca temel dil becerilerinin geliştirilmesi değil; aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi yaşam boyu kullanılacak temel bilişsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır (MEB, 2005a, s.17).

Anadili öğretiminde belirlenen amaçlara ulaşabilmek için uyulması gereken birtakım ilkeler vardır. Bu ilkeler, Winch, Johnston, Holliday, Ljungdahl ve March (2001, ss.13-14) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- Öğrenciye etkileşimde bulunabileceği zengin bir basılı materyal sunulmalıdır. Öğrenciler hem sözlü hem de yazılı dilin kurallarının işlendiği dil etkinliklerine katılmalıdır.
- Gerektiğinde doğrudan açıklamalarla öğrencilere destek olunmalıdır.

- Öğrencilere farklı metinlerle, gerçek amaçlarla okuma ve yazma etkinlikleri sunmalı, bu yolla hem okuma ve yazma akıcılıkları geliştirilmeli hem de bağımsız okuyan ve yazan bireyler olmalarına destek sağlanmalıdır.

Sever, Kaya ve Aslan (2006, ss.21-22) da Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeleri benzer biçimde şöyle sıralamaktadırlar:

- Dil becerilerine yönelik etkinlikler, bütünlük içinde gerçekleştirilmeli ve somut uygulamalarla desteklenmelidir.
- Türkçe öğretimi, yalnızca dersle sınırlandırılmamalı, öğrenciler, okuma alışkanlığı kazandırmanın önemli olduğu gerçeğiyle düzeylerine uygun, nitelikli yazınsal ve bilgilendirici metinleri okumaya ve okuduklarını paylaşmaya isteklendirilmelidir.
- Türkçe öğretiminde çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının ilkelerinden yararlanılmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları öğretimde göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretim aracı olarak kullanılan metinlerin öğrencilere duyma ve düşünme sorumluluğu verecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

Anadili eğitiminde diğer ülkelerin dil öğretim ilkeleriyle örtüşmesi gerektiğini belirten Yıldız (2003, s.9), söz konusu dil öğrenme ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

- Dil öğretimi, öğrenme durumlarında gerçekleşmelidir.
- Dil öğretimi, etkinlikler yardımıyla yapılmalıdır.
- Dil öğretiminde kullanılan her türlü malzemenin içeriği anlamlı olmalıdır.

Bireylerin dil becerilerinde beklenen niteliklere sahip olabilmesi, etkili bir eğitim öğretim ile olanaklıdır. Daha kapsamlı ifade etmek gerekirse öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimlerine katkıda bulunma, dil bilinci ve duyarlılığı oluşturma, dilsel becerilerini geliştirme ve okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirme hedeflerine ulaşmak “Türkçe Dersi Öğretim Programı” yoluyla sağlanmaktadır. Bu durum, genel olarak ilköğretim programının özel olarak da Türkçe dersi öğretim programının bilinmesini gerekli kılmaktadır.

1.3. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

Genel anlamda öğretim programları, eğitimin genel amaçlarında tanımlanmış insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kuramsal ve uygulamalı planlı düzenlemeler olarak tanımlanabilir. Bir eğitim sisteminin odak noktası sayılan (Kavak, 1997, s.11) öğretim programları eğitim sürecinin öğrenci ve öğretmenle birlikte üç temel boyutu arasında yer almaktadır (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005, s.20).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararıyla Türkçe 1-5 Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programları, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Ülke genelinde uygulanan ilköğretim programlarının hazırlanmasında Talim Terbiye Kurulu bazı gerekçelerden söz etmektedir (MEB, 2005a). Buna göre, değişen dünyada bilgi ve bilim kavramlarının hızla değişmesi, bu değişim nedeniyle, küreselleşmenin ekonomik anlamda belirleyici olmakla kalmayıp sosyal ve kültürel alanlarda da etkisini göstermesi, AB'ye uyum süreci, geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kalması, eğitim yaklaşımlarında yeni program oluşturulmasında önemli rol oynamıştır (MEB, 2005a, s.13). Bu gerekçeler bağlamında Türkçe Öğretim Programının yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlardan yararlanıldığı bir anlayışla Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hazırlandığı belirtilmektedir (MEB, 2005a, s.14).

Amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme bölümlerinden oluşan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen amaçlar şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2005a, ss.16-17):

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek
- Türkçeyi sevdirmek, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak
- Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek
- Bilgiyi araştırma, keşfetme yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek

- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişimlerini sağlamak
- Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; milli duygu ve düşüncelerini güçlendirmek
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve Dünya kültürünü tanımalarını sağlamak
- Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan
- Eleştirel ve yaratıcı düşünen
- İletişim, problem çözme, karar verme becerilerine sahip olan
- Araştıran, bilgi teknolojilerini etkin olarak kullanan
- Metinler arası okuma becerileri olan
- Kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

Bu hedefler dikkate alındığında Türkçe öğretimi, yalnızca temel dil becerilerinin geliştirilmesi değil; aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi yaşam boyu kullanacakları temel bilişsel becerilerin geliştirmesi olarak ifade edilmektedir (MEB, 2005a, s.17).

İlköğretim okullarında verilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları, bireyin dil yeterliliğini, duygu ve düşünce evrenini geliştirme doğrultusundadır. Anadili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersinin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dil becerilerini kazandırma, onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2004, s.6).

İlköğretim programının amaçları düşünüldüğünde, temel eğitimi bitirmiş bireylerin okuduklarını ve dinlediklerini doğru anlayabilen, kendilerini sözlü ve yazılı olarak doğru ifade edebilen bireyler olmaları beklenir. Bu durumda Türkçe dersinde içeriğin özenle düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. 2004 Türkçe Öğretim Programı'nda içerik ögesine karşılık, tema kavramı kullanılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriği, *öğrenci ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak tematik bir yaklaşımla* düzenlenmiştir. Tematik yaklaşımda işlenecek

konuların ana temaları belirlenip buna göre sıralama izlenmektedir (Demirel, 2000, s.30). Yeni Türkçe öğretim programında dördü zorunlu, dördü seçmeli olmak üzere toplam sekiz tema belirlenmiştir. Temaların tamamında “içerik önerileri” başlığı altında ilgili konular yer almaktadır. Önerilen temalarda işlenen konuların öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olarak sosyal yaşamla ilgili olma özelliklerine sahip olması beklenmektedir. Seçilecek temalar ve konuların 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygunluğunun dikkate alınması önerilmekte ve temaların her sınıf düzeyinde farklı içerikle ve her temada üç farklı türde (yazınsal, bilgi verici ve şiir) dört metnin işlenmesi vurgulanmaktadır (MEB, 2005a, s.168). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirlenen temaların dışında, Atatürkçülük konusu da Atatürk’ün hayatı ve eserleri, Atatürk’ün kişilik özellikleri, Atatürkçü düşünce sisteminde yer alan konular, Atatürk ve Cumhuriyet eğitimi olarak dört başlık altında verilmiştir.

Programda ilkokuma yazma dışında *öğrenme alanları; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan* oluşmaktadır. Bu öğrenme alanlarının hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içinde ele alınması ve ilişkilendirilmesi vurgulanmaktadır. Ayrıca dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde yer verilmiştir (MEB, 2005a, s.15).

Öğrencilerde istenilen davranışların oluşabilmesi için, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde uygun öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve uygulanması çok önemlidir. 2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak, sahip oldukları bilgi ve düşüncelerden yeni düşünceler üretebilecek, eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurarak yeni bilgiler oluşturabilecekleri yapılandırmacı bir anlayışın benimsendiği belirtilmektedir (MEB, 2005a, ss.151-153). Programda, Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmalar; *hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve ölçme ve değerlendirme* olmak üzere beş aşamada ele alınmakta ve önerilen tüm etkinliklerde bu beş aşamanın dikkate alınması vurgulanmaktadır (MEB, 2005a, ss.155-166).

Hazırlık aşamasında, ön hazırlık yapma, zihinsel hazırlık yapma, önbilgilerini harekete geçirme, anahtar sözcüklerle çalışma, tahmin etme, metni tanıma, amaç, yöntem ve

teknikleri belirleme etkinlikleri yer almaktadır. *Anlama* aşamasında, dinleme, okuma, görsel okuma, metni anlama ve söz varlığını geliştirme etkinlikleri bulunmaktadır. *Metin aracılığı ile öğrenme* aşamasında, üzerinde çalışılan metnin günlük hayatla, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin metinden hareketle bir konuyu araştırması gibi etkinliklere yer verilmektedir. *Kendini ifade etme* aşamasında, öğrendiklerini uygulama, konuşma, yazma, görsel sunu/drama yapma gibi etkinlikler üzerinde durulmaktadır. *Ölçme ve değerlendirme* aşamasında, değerlendirme çalışmaları iki biçimde ele alınmaktadır. Birincisi öğrencinin kendini değerlendirmesi, diğeri ise öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ve öğrenme sürecini değerlendirmesi ile kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesidir.

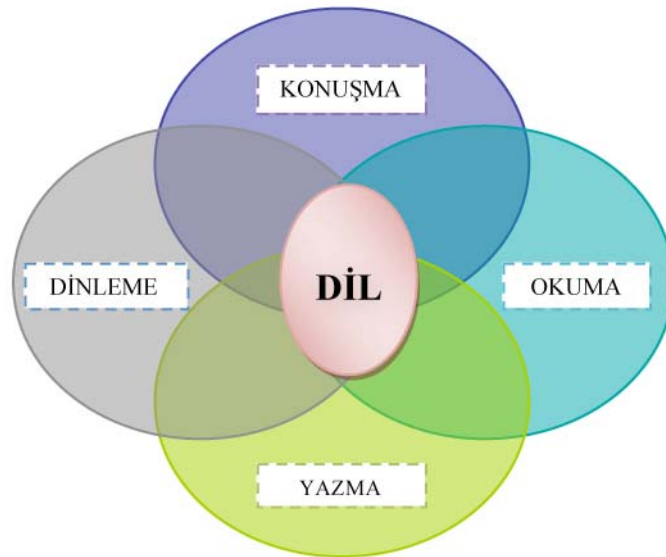
Tüm derslerde olduğu gibi, Türkçe dersinde de kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini yoklamak gerekmektedir. Eğitimde farklı amaçlarla ölçme değerlendirmeler yapılmakla birlikte genel olarak ölçme değerlendirmenin amacı, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve buna dayalı olarak not verilmesi ile ilgilidir (Gültekin, 2001, s.242). Ölçme değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesinde olduğu kadar, öğrenme gereksinimlerinin, hazırbulunuşluk durumlarının belirlenmesinde de öğretmene önemli veriler sağlamaktadır (Can, 2001, s.218).

Türkçe Dersi Öğretim Programı değerlendirmeyi, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Değerlendirmeyi, öğrenmenin önemli bir parçası olarak görmekte, yalnızca öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bilinen ölçme değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir (MEB, 2005a, s.386). Bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerden yararlanmanın yanı sıra, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem formları, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, çalışma dosyaları gibi yöntemler önerilmektedir (MEB, 2005a, ss.386-389).

2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üzerinde durulan bir diğer konu öğrenme alanlarıdır. *Öğrenme alanı*, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği ve öğrenmeyi organize eden yapılar olarak ifade edilmektedir. Program öğrencinin, dili öğrenme ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştıracak; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine temellendirilmiştir (MEB, 2005a, s.17). Aşağıda Türkçe dersi öğrenme alanlarından dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanları ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

1.4. Türkçe Dersi Öğrenme Alanları

Türkçe dersinde anadili öğretimi, birbiriyle örüntülü olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine dayanır. Birey, çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu okuma ya da dinleme yoluyla algılar. Kendi bilgi, düşünce, duygu ve isteklerini de başkalarına konuşma ya da yazma yoluyla iletir. Dinleme ve konuşma sözel iken okuma ve yazma yazılıdır. Öte yandan, yazma ve konuşma aktarıcı dili gerektirirken okuma ve dinleme alıcı dili gerektirir. Şekil 1'de temel dil becerileri yer almaktadır.



Şekil 1. Temel Dil Becerileri

1.4.1. Dinleme

Dil becerileri içinde ilk gelişen beceri, dinleme becerisidir. Bireyin doğumdan sonra ilk dilsel iletişim yolu dinlemedir. Birey bütün duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturur. Dinleme, işitsel simgelerin duymaya, anlamaya ve hatırlamaya dikkat vermenin seçici bir süreci olarak tanımlanmaktadır (Yangın, 1999, s.60). Bu anlamda dinleme, sesleri anlamaya çalışmaktır. Zaman zaman dinleme kavramının yerine kullanılan işitme, dinlemeden farklı; ancak dinlediğini anlamada temel gerektirir (Akyol, 2006, s.6). İşitme, istem dışı gerçekleşirken; dinleme, iletilen iletiyi anlamak ve yorumlamak için çaba harcamayı gerektirir (Demirel, 2000, s.36).

Sesleri işitmekten daha karmaşık bir beceri olan dinleme ya da dinlediğini anlama, bir süreçtir. Bu süreç, bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve dikkatini yoğunlaştırmasıyla başlayıp belli imleri tanınması ve hatırlamasıyla sürer ve iletiyi anlamlandırmasıyla da sona erer. Dinlediğini anlamak ve eleştirel olarak değerlendirmek, etkin dinleyen bireyler olmak için gereklidir (Akyol, 2006, s.13).

Dinleme becerisinin gelişiminde ilk ortam aile ortamıdır. Bu becerinin de diğer dil becerileriyle birlikte çocuğun okula başlamasıyla birlikte sistemli olarak okulda geliştirilmesi beklenir. Araştırmalar ilköğretimdeki çocukların sınıftaki zamanlarının neredeyse yarısını dinleme ile geçirdiklerini belirtmektedir (Norton, 2004, s.117). Tompkins (2002a, s.26) dinleme öğretiminin genellikle okulda ikinci plana atılıp ihmal edildiğini belirtmektedir. Bunun gerekçesi olarak da öğretmenlerin, öğrencilerin dinlemeyi öğrenerek okula geldiklerini düşünmeleri ve buna bağlı olarak da öğretimsel zamanı ve etkinlikleri okuma ve yazma becerilerine ayırmalarını göstermektedir.

Dinlemenin okuma yazma gibi okulda geliştirilmesi gereken bir beceri olmadığını düşünenler olsa da araştırmalar, dinlediğini anlama konusunda doğrudan eğitim verilen öğrencilerin, dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilebileceğini göstermektedir (Yangın, 1999, s.33). Demirel'e göre (2000, s.37) öğrenciler bir ders süresinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmek için üç kat daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Dinlediğini anlamak, dinlediklerinden anlam oluşturmayı gerektirir. Bu da sınıflandırma, karşılaştırma, tanımlama, tahminde

bulunma, çıkarsama yapma, sonuç çıkarma, neden sonuç ilişkisi kurabilme gibi üst düzey düşünme becerilerini gerektirir (Norton, 2004, s.117).

Tompkins (2002a, s.26) dinlediğini anlama öğretiminde öğretmenlerin aşağıdaki ilkeleri bilmesinin önemli olduğunu belirtmekte ve bu ilkeleri şu biçimde sıralamaktadır:

- Dinleme, dil becerilerini geliştirme sürecinin bir parçasıdır.
- Öğrencilerin dinlemeleri, dinleme amaçlarına göre farklılık gösterir.
- Öğrenciler yaşlarına ve ilgilerine uygun öyküleri daha zevkle dinlerler.
- Öğrenciler daha etkili dinlemek için kendi anlamalarını izleyip dinleme stratejileri kullanabilirler.

Günümüz dünyasında teknolojik gelişmelerin bir uzantısı olarak televizyon, radyo, telefon gibi araçlardan yararlanıldığı ve günlük yaşamda bilgi alışverişinin önemli bir kısmının dinleme yoluyla gerçekleştiği dikkate alınırsa, dinleme becerisinin önemi daha da artmaktadır. Bu bağlamda etkin dinleme becerilerinin geliştirilmesi için ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak öğretme-öğrenme sürecinde dinleme becerisine büyük önem verilmelidir.

1.4.2. Konuşma

Konuşma duygu, düşünce ve bilgilerin sözlü dil aracılığı ile başkalarına aktarılması (TDK, 2009, [http:// www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)) olarak tanımlanmaktadır. Benzer biçimde Sever (2004, s.20) konuşmayı, zihinde tasarlanan bir konunun karşımızdakilere sözel olarak iletilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Taşer (2000, s.18) konuşmada yalnızca birtakım sözcükleri ses aracılığıyla başkalarına aktarmadığımızı, gerçekte tüm benliğimizle konuştuğumuzu vurgulamaktadır.

En eski iletişim aracı olan konuşma ve dinleme, birbiriyle doğrudan ilişkili becerilerdir. Çocuklar konuşmayı çevrelerindeki dinleyerek öğrenirler. Çocuklar ilköğretime bu becerileri edinmiş olarak gelirler; ancak, onların ilköğretim düzeyinde, sistemli bir eğitimle konulara ve durumlara uygun açık, etkili ve güzel konuşma becerilerini geliştirmeleri beklenir (MEB, 2005a, s.9).

Çocukların dinleme ve konuşma becerilerini kazanmış olarak okula geldiklerini varsayan öğretmenler bu becerilerin kazandırılması ya da geliştirilmesi konusunda daha özensiz davranabilmektedirler (Tompkins, 2002a, s.26). Araştırmalar (Heath, 1983; Akt. Akyol, 2006, s.21) ilköğretim okullarında sınıf içi konuşmaların, dil öğretim sürecinin önemli bir ögesi olduğunu ortaya koymuştur:

Tompkins (2002a, s.26) okullarda konuşma becerisini geliştirebilmek için öğretmenlerin aşağıdaki ilkeleri bilmelerinin yararlı olacağı görüşündedir:

- Dil becerilerinin öğretiminin önemli bir parçası da konuşmadır.
- Öğrenciler konuşmayı hem sanatsal hem de gereksinimlerini karşılamak için kullanırlar.
- Öğrenciler okuduklarıyla ilgili görüş bildirirken konuşmadan yararlanarak arkadaşlarıyla etkileşime girerler.
- Öğrenciler sözlü raporlar ve tartışmalar için sözel sunum yaparlar.
- Drama, rol oynama, öykü anlatma öğrenme için değerli kaynaklardır ve konuşma becerilerinin gelişmesinde yararlanılabilecek etkili araçlardır.

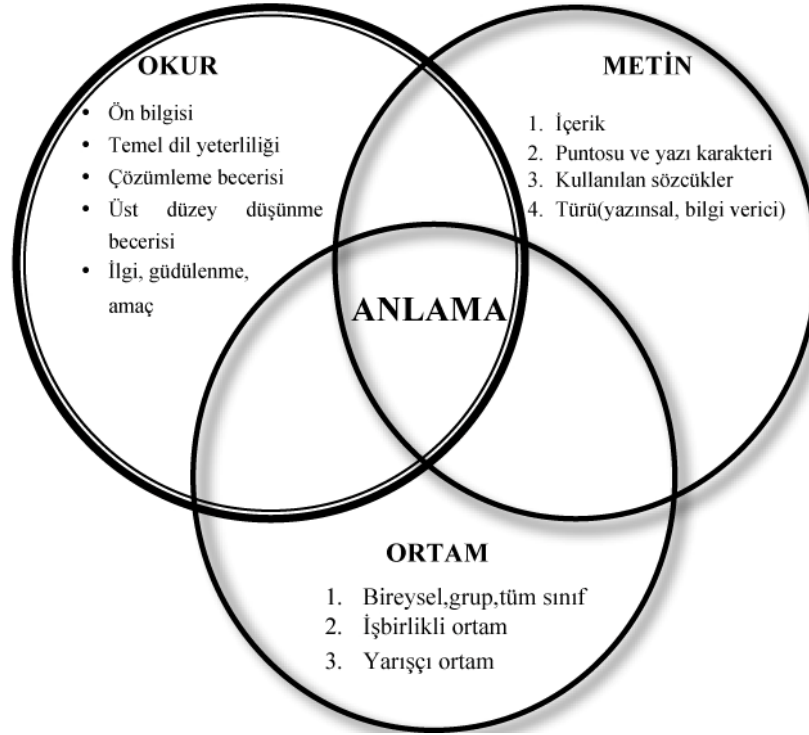
Konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi etkileşime önem verilmelidir. Sınıf içi etkileşimin ya da konuşmanın temel amacı öğrencilerin dili etkin bir biçimde kullanmalarına olanak sağlamaktır (Akyol, 2006, s.23).

1.4.3. Okuma

Okuma eyleminin temel amacı, okuduğunu anlamaktır. Bu çalışmada da okuma becerisi, okuduğunu anlama olarak ele alınmaktadır. Alanyazına bakıldığında okuduğunu anlama ile ilgili pek çok tanıma rastlanmaktadır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e göre (2004, s.41) okuma "bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir." Demirel (2000, s.59) okumayı "bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı simgelerden anlam çıkarma etkinliği" olarak tanımlamaktadır.

The National Reading Panel, (NRP, 2000, s.13), RAND Okuma Grubu, (2002, s.11) ve Pardo (2004, s.272) okuduğunu anlamayı etkileşimle ilişkilendirmekte ve “Bireyin önbilgilerini, deneyimlerini metindekilerle, yani okuduklarıyla birleştirerek anlamı yapılandırması süreci” olarak tanımlamaktadır. Gunnig (2003, s.266), okuduğunu anlamayı, onu etkileyen etmenleri kullanarak “okur, metin ve bağlamı içeren üç etmenin etkileşimiyle gerçekleşen anlam oluşturma süreci” olarak tanımlamaktadır. Duke (2003) bu tanıma ‘okuduğunu yönlendirme’ ve ‘yorumlama’yı da eklemektedir. Duke’a göre bir okur aslında metinden hareketle yolunu bulur, metnin kişisel tercihlerine uygun olup olmadığını değerlendirir ve sonunda da kendi seçtiği noktaya ulaşır. Cooper (1997, s.11) okuduğunu anlamamanın stratejik bir süreç olduğunu belirtmekte ve okuduğunu anlamayı okurun önbilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak bir metinden anlam oluşturmaya çalıştığı stratejik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Tanımlarda da görüldüğü gibi okuduğunu anlama bir süreç işidir. Bu süreç, okuma eylemi başlamadan önce başlar ve okuma eylemi bittikten sonra da devam eder. Örneğin, anlam oluşturma sürecinde okuma eylemi öncesinde, bireyin okuyacağı metinle ilgili tahminlerde bulunması ya da okuma bittikten sonra anladıklarını özetlemesi, anlamamanın yazılı sembolleri doğru bilmenin ötesinde, başka bir deyişle, çözümleme becerisinin ötesinde becerileri gerektirdiğini göstermektedir.

Okuduğunu anlamak; okur, metin ve ortam olmak üzere temelde üç etmenden etkilenmektedir. Bu etmenler Şekil 2’de görüldüğü gibi kendi içinde de çeşitlenmektedir.



Şekil 2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenler

Bir okur anlamı yapılandırırken pek çok etmenden etkilenir ve okuma etkinliğine farklı yeterliklerle katılır (Gunning, 2003, s.266). Bu farklılıkların en önemlilerinden biri, okurun sahip olduğu önbilgilerdir (Owocki, 2003, s.3). Yetkin okurların önbilgilerini etkin bir biçimde kullandığı bilinmektedir (Diehl, 2005, s.17). Okur, okuyacağı metne ilişkin ne kadar önbilgiye sahip olursa, okuduklarını anlamlandırması da o kadar etkili olmaktadır (Cooper, 1997, s.10; Blair-Larsen ve Vallance, 1999, s.38). Önbilgilerin harekete geçirilmesiyle öğrenci konuya ilişkin yeni şemalar geliştirir ve okurken bu şemalardan yararlanarak daha iyi anlar (Tompkins, 2002a, s.94). Bu nedenle öğretimde öğrencilerin önbilgilerini kullanmalarını sağlayıcı etkinlikler öğretimin temel gerekenlerinden biri olarak görülmektedir (Diehl, 2005, s.18).

Okuduğunu anlama, bilişsel olduğu kadar sosyal ve kültürel bir süreçtir. Öğrenciler arasındaki okuduğunu anlama farklılıkları, genellikle öğrencilerin yaşadığı ve okumayı öğrendiği farklı sosyal ve kültürel çevreleri de yansıtır. Bir çocuğun okumaya karşı edindiği ilk tutumlar, ailesiyle yaşadığı deneyimler, içinde bulunduğu ya da etkileştiği dil ve kültürel etkinliklerden etkilenir. Tüm bu etmenler okurun okuduklarını

yorumlamasında ve okuduğu metne bakış açısında etkilidir (Tompkins, 2002, s.90; Owocki, 2003, s.6).

Okuduğunu anlamanın okur kadar önemli bir parçası da metindir (Reutzel ve Cooter, 2008, s. 250). Metnin türü ve yapısı (içeriğin düzenleniş biçimi), dil özellikleri (sıklıkla kullandığı cümle yapıları, seçilen sözcüklerin kullanım sıklığı), yazarın biçemi, anlatımın açıklığı gibi etmenler okuduğunu anlamayı etkilemektedir (Gunning, 2003, s.266; Fountas ve Pinnell, 2006, s.7). Moser ve Morrison (1998) tarafından yapılan bir araştırmada 4. sınıf öğrencilerine farklı türlerde kitaplardan okumalar yaptırılmış ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Sonuçta farklı türde okumaların okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği görülmüştür. Okullarda, metinlerin yapısal özellikleri öğretilirken öğretmen, öğrencilerin farklı özelliklerde metinler görmelerine olanak sağlayacak hem yazınsal hem de bilgilendirici metinlerden seçilmiş iyi örnekleri görmeleri için ortam yaratmalıdır (Burke, 1999, s.53). Öğretim programında metin türlerinin bir denge içinde olmasına özen gösterilmelidir (Frey ve Fisher, 2006, s.337). Öğretim amaçlı yararlanılacak metin türlerinin, öğrencilerin düzeyine uygun olması gerektiği unutulmamalıdır.

Teknoloji ve gelişen iş gücü, bireylerin hem birçok farklı türdeki, farklı amaçla yazılmış metinleri okumalarını, hem de okudukları metinleri yorumlama ve eleştirme becerilerinin gelişmiş olmasını beklemektedir. Tüm bu beklentiler de öğrencilere farklı metin türlerinin ve farklı metin yapılarının öğretilmesini gerektirmektedir (Duke ve Pearson, 2002, s.217). Williams ve diğerlerinin (2005) 2. sınıf öğrencilerine metin yapılarını öğretirken okuduklarını anlamalarının gelişimine baktığı araştırma sonuçları, metin yapılarını öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlamalarını olumlu etkilediği yönündedir. Bu nedenle öğrencilerin düzeylerine uygun yazınsal örnekler, gazete ve dergiler, karikatürler, görsel işitsel araçlardan yararlanılmalı ve sözlük, yazım kılavuzu, deyimler ve atasözleri kılavuzu gibi başvuru kaynakları her öğrencinin ulaşabileceği uzaklıkta olmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006, s.20). Yazınsal ürünlerin çocukların dil gelişimlerinin yanı sıra sosyal, ahlaki, duygusal ve bilişsel gelişimlerine de katkı sağladığı unutulmamalıdır (Burke, 1999 s.53; Sever, 2003). O halde öğrencilerin çeşitli türde metinle karşılaşacakları öğretim ortamları yaratılmalı ve bağımsız okumaları için düzenli zaman ayrılmalıdır (Biancarosa, 2005, s.19).

Okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer etmen ise ortamdır. Okuma etkinliği öğrencilerin bazen grup içinde bazen de bireysel olarak yaptıkları etkinliklerdir. Okuma amacı ve öğrencinin okumaya katılım düzeyi, okuduğunu anlamayı etkileyen diğer önemli etmenlerdendir (Medina ve Pilonieta, 2006, s.229). Okuma için amaç oluşturma, okurun bir metni neden okumak istediği sorusunun yanıtıdır. Bir okur, bir konu hakkında bilgi edinmek için okuyabilir ya da bir öyküyü, bir şiiri keyif almak için okuyabilir ya da bir konuda ikna olmak için okuyabilir. Amaç çok çeşitlendirilebilir, ancak okuma amacını belirlemek okurun metinle etkileşimini etkiler (Gunning, 2003, s.270). Öğretmenlerin, öğrencilere niçin okumaları gerektiğini etkili bir biçimde ortaya koyması ve amaçlarını anlaşılır bir biçimde açıklaması okuldaki okuma etkinliklerinin veriminin artmasında etkili olabilir (Burns, Roe ve Smith, 2002, s.167).

Okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer önemli etmen de okumaya katılımdır. Okuma amacı her ne olursa olsun okur, okuma sürecine etkin olarak katılmalıdır (Winch, Johnston, Holliday, Ljungdahl ve March, 2001, s.7). Okumaya katılım, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve kavramsal bazı bilgileri kullanmalarını gerektirmektedir (Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart, 1999). Okumaya katılım için öğretmenlerin rehberliği çok önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma düzeylerine ve ilgilerine uygun okuma metinleri ile katılımlarına yardımcı olabilir. Öğrencilere okudukları metinler hakkında konuşmaları için zaman ayırma da onların okuduklarını anlama gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Anderson, 2004).

Okuduğunu anlama, hem bilişsel hem de duyuşsal bir deneyimdir. Okuma sürecinin duyuşsal boyutunu ilgiler, tutumlar ve bireyin kendini algılama biçimi oluşturmaktadır (Burns, Roe ve Smith, 2002, s.11). İlgiler ve güdülenme okurun yazılı bir metinle etkileşiminde ve o metinden anlam oluşturmada önemli etmenlerden biri olarak görülmektedir (Fountas ve Pinnell, 2006, s.7). Güdülenme, bireyin okumaya ilgisinde, okuma amacında ya da okumaya karşı tutumunda doğrudan etkili olmaktadır (Owocki, 2003, s.8). Okumaya karşı güdülenmiş okurlar genellikle okuduğunu anlama stratejilerini daha çok uygulamakta ve daha zor metinlerle çalışmaktadırlar (Pardo, 2005, s. 273).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen etmenler arasında bilişsel ve duyuşsal etmenlerin yanı sıra, öğretimsel etkinlikler de önemli bir yere sahiptir (Lutz, Guthrie ve Davis, 2006, s.4). Araştırmalar, dikkatli biçimde sağlanan destek öğretimle öğrencilerin bağımsız, kendi öğrenmelerini izleyebilen öğrenenler yetiştirilebileceğini göstermektedir. Etkili bir öğretimde, öğrenme öğretme sürecinde yararlanılan öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin beceri düzeylerine göre çeşitlenmesi (Naples-Nakelski, 2003, s.9), öğretmenin çeşitli stratejileri, materyalleri ve öğretim yöntemlerini öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda esnek bir biçimde kullanılmasının önemini vurgulamaktadır (Archer, 2004, s.11).

Burns, Roe ve Smith, (2002, s.11) okuduğunu anlamayı “okurun yazılı metinden anlam çıkarmak için çeşitli stratejileri kullanmasını gerektiren etkin bir düşünme süreci” olarak tanımlamaktadırlar. Yetkin okurlar, okudukları metni daha iyi anlamak için çeşitli okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanırlar. McGee ve Richgels (1990), araştırmalarında, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmede, beceri öğretiminden çok okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminden yararlandıklarını belirtmektedirler (Akt. Fox-Stanford, 2001, s.18). Acat (1998) tarafından yapılan araştırma sonucunda da okuduğunu anlama stratejilerine sahip olma, okuduğunu anlamamanın ön koşulu olarak ifade edilmektedir.

Okuduğunu anlama stratejileri, insanların okuduklarını daha iyi anlamaları için kullandıkları bilişsel ve davranışsal etkinliklerdir (Van den Broek, Kremer, 2000). Allen’a (2003, s.321) göre okuduğunu anlama stratejileri, okurun etkin olarak okuduğunu anlaması ve bunu sürdürebilmesi için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleştirdiği bazı bilişsel etkinliklerdir. Pearson ve diğ. (1992), stratejileri, okurların okuduklarını hatırlamalarına ve anlamalarına yardım eden kasıtlı planlar olarak nitelemektedir (Akt. Allen, 2003, s.321).

Araştırmacılar, yaptıkları çalışmalarda yetkin okurlardan okurken, sesli düşüncelerini isteyerek okudukları metni anlamada kullandıkları stratejileri belirlemeye çalışmışlardır. Yetkin okurların kullandığı okuduğunu anlama stratejilerine bakıldığında; önbilgilerin etkinleştirilmesi, bireyin kendi okuduğunu anlamasını izlemesi yani okuduğunu anlamasının ne durumda olduğunu bilmesi, okuduğu metinle ilgili soru üretmesi ve

ilgili soruları yanıtlaması, çıkarsamada bulunması, metin yapılarını belirlemesi, özetleme stratejilerinin yoğun olarak kullanıldığı ifade edilmektedir (NRP, 2000; Pressley, 2006). İlköğretim öğrencilerine öğretilebilecek en uygun okuduğunu anlama stratejileri olarak şu stratejiler belirtilmektedir (<http://www.teachforamerica.org> Elementary Literacy, s.119). Kendi okuduğunu anlamasını izleme, bağ kurma, metin yapılarını okuduğunu anlamayı geliştirme için kullanma, tahminlerde bulunma, okuduklarıyla ilgili soru üretebilme ve yanıtlama, özetleme, görselleştirme, çıkarımda bulunma.

1.4.4. Yazma

Yazma eyleminin temel amacı, bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesidir. Dolayısıyla bu çalışmada da yazma kavramı yazılı anlatım olarak düşünülmektedir. Yazma, düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın, başka bir deyişle başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin yollarından biridir (Sever, 2004). Reimer'e (2001) göre yazma, düşüncelerin yazılı iletişime dönüşmesi sürecidir. Yazma becerisi öğrencilerin dil gelişimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu beceri de okuma, konuşma ve dinleme becerileri ile birlikte dengeli bir biçimde gelişmelidir.

Günlük yaşamda yazılı anlatım, pek çok amaçla kullanılır. Bir olayı ya da bir konuyla ilgili görüşleri yazılı olarak kaydetmek ve bunları başkalarıyla daha sonra paylaşmak için yazılı anlatım seçilebileceği gibi, alışverişe çıkarken listeleme yapmak ya da duyguları paylaşmak için de yazıdan yararlanılabilir. Bütün bunlar birey için yazmaya amaç ve anlam kazandırır (Buhrke ve diğerleri, 2002). Yazılı anlatım, eleştirel düşünme (Demirel, 2003) ve problem çözme ile doğrudan bağlantılıdır. Yazılı anlatım yoluyla öğrenciler kendi bakış açılarını etkin bir biçimde yapılandırabilirler (Calhoun ve Haley, 2003, s.6).

Yazılı anlatımın temel amaçlarından biri, bilgiyi toplamaktan çok onu aktarmaktır. Yazılı anlatım etkinliklerinde öğrencinin önbilgileri ve deneyimleri işe koşulduğunda öğrenmenin daha anlamlı olduğu belirtilmekte ve öğrencilerin kafalarında yazılmayı bekleyen bu deneyimleri, ilgileri ve düşünceleri öğretmenlerin, yazılı olarak ortaya çıkarabilmeleri için gerekli öğretimsel ortamı yaratmalarının gereği vurgulanmaktadır

(Marchisan ve Alber, 2001, s.156). Araştırmalara göre yazma eylemi öğrenciler için ne kadar anlamlı olursa, yazma eylemine de o kadar etkin katılmakta ve yazmayı değerli ve yararlı bir beceri olarak görmektedirler (Atwell, 1987; Calkins, 1994; Graves, 1983). Nitekim yazılı anlatım çalışmalarının öğrenci için anlamlı ve gerçekçi olması onların yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır (Troia ve Graham, 2003). Öğrencilerin yazmayı zor ve karmaşık görseler de yazılı anlatımın öğrenme ve kendilerini ifade etmede önemli bir yol olduğunu yazdıkça, öğrenebilecekleri savunulmaktadır (Graves, 1983). Okuduğunu anlama gibi, yazılı anlatım da stratejik bir süreçtir. Bu süreçle ilgili olarak Tompkins (2002a, s. 27) şu saptamalarda bulunmaktadır:

- Yazılı anlatım süreci, geri dönüşleri olan tekrarlı bir süreçtir.
- Bu tekrarlı süreçte; yazmaya hazırlık, taslak, içeriği ve yazımı gözden geçirme ile paylaşma aşamaları vardır.
- Öğrenciler farklı yazılı anlatım türlerini deneyerek yazma becerilerini geliştirirler.
- Anadili dersinin dışında yapılan yazılı anlatım çalışmaları yazma akıcılığını artırır.

Yazılı anlatım pek çok alt beceriyi gerektiren çok yönlü, karmaşık ve zor bir süreçtir. (Evans, 2001, s.1). Bunun nedeni bir metni oluştururken birçok bilişsel, dilbilimsel ve fiziksel işlemle birlikte metnin nasıl yazılacağı (metin yapısı), kime yazılacağı (hedef kitle) ya da niçin yazılacağı ilişkilendirilerek bir kompozisyon oluşturulmaya çalışılmasının zorluğudur. Bütün bu işlemler planlama, taslak oluşturma, içeriği kontrol etme, yazım kurallarına bakma ve tekrar yazmayı içerir. Birey için bu sürecin öğrenilmesi, özveri isteyen bir uğraştır. Yazılı anlatım becerileri, yalnızca öğrenen için değil; konuya ilişkin yeterince bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için de öğretilmesi zor bir beceridir (Harris, Graham ve Mason, 2003).

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde amaç, öğrencileri yazmaya karşı güdülenmek, yazılı anlatım becerilerini kendi kendilerine değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri bağımsız olarak yapabilen bireyler olarak yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmada öğretmenler öğrencilere en yoğun öğretimden başlayarak giderek azalan bir

destek sağlamalıdır (Bryson, 2003, s.1). Bu desteğin arkasındaki dayanak öğrencinin yardımıyla yapabildiğini zamanla bağımsız olarak yapabilir hale gelmesine kadarki süreçte sağlanan ve giderek azaltılan bir destektir. Bu süreçte öğretmen desteği giderek azalırken öğrenci sorumluluğunun da giderek artması beklenir. Yazılı anlatım becerilerinin hem gelişimsel özellik gösteren bilişsel bir süreç olduğu hem de sosyal bir davranış olduğu pek çok kuramın savunduğu bir gerçektir (Pritchard ve Honeycutt, 2007, s.29).

Çocukların bazıları okula pek çok yazma etkinliği ile uğraşarak gelirken; bazılarının bu konudaki deneyimleri çok azdır. Yazılı anlatım becerileri ile ilgili ilk adımlar, birinci sınıfta ilk okuma-yazma çalışmalarıyla başlar. Yazı yazmanın öğrenilmesi, doğru cümle kurmayı öğrenme ve bunu yazı ile gösterebilme, bu sınıfın en önemli çalışmalarıdır. Birinci ve ikinci sınıfta yazılı anlatım etkinlikleri, öğretmenin rehberliğinde tüm sınıfın ortak çalışması olarak yürütülür. 3. sınıftan itibaren, başlarda ortak yazma çalışmaları yapılır. Bu çalışmalarda öğrencilerden yazısına ayrı bir bilgi ve görüş eklemeleri beklenir. Bu eklemeler, bireysel yazmalara geçiş için birer adımdır. Bunu, 5-6 cümlelik anlatım çalışmalarının yaptırılması izler. Bu cümlelerde, yazım kuralları ve noktalamaya dikkat edilir. 4. ve 5. sınıfta ortak yazmadan bireysel yazma çalışmalarına geçilir. Bu sınıflarda, her türlü fırsatlar değerlendirilerek sık sık yazma çalışmaları yapılır. Bu çalışmalar sonucunda 5. sınıfta öğrencinin, okunan ya da dinlenen 200-300 sözcükten oluşan bir yazıyı özetleyebilmesi, yaşanan ve izlenenleri kısaca 3-4 paragrafla anlatacak kadar bir yazılı anlatım becerisi kazanmış olması beklenir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995, ss.61-67).

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde anahtar kavramlardan biri, yazılı anlatım öğretiminin aşamalı bir süreçte ele alınmasıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazılı anlatım çalışmalarında, öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmektedir. Program, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Yazma becerisini geliştirmek için programda yazma süreci üzerinde durulmaktadır (MEB, 2005a, s.22).

Yaşamın ayrılmaz bir parçası olan yazılı anlatım, yeterli yazma becerilerine sahip olmakla üstesinden gelinebilecek bir beceridir. Bu becerinin temelleri ise, ilköğretim

döneminde yoğun olarak anadili öğretiminin gerçekleştiği Türkçe derslerindeki yazılı anlatım etkinlikleri yoluyla atılmaktadır. Çağınlar ve İflazoğlu (2002) tarafından yapılan, ilköğretim birinci basamakta yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin öğretiminde yapılan çalışmaların ne olduğu ve ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik araştırma sonuçları, yazılı anlatım çalışmalarında planlı bir gelişimin izlenmediği, etkin bir uygulama tekniğinin bulunmadığı, yazılı anlatım çalışmalarının düzenli yapılmadığını göstermiştir.

Temur (2001) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyi ile okul başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonucuna göre, öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Yazılı anlatım becerisiyle akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki bulunmasına karşın okullarda yapılan yazılı anlatım çalışmaları amacına ulaşmamaktadır.

Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma bir ölçüde okul dışında edinilebilir. Ancak, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması örgün eğitimin işidir. Bu beceriler ilköğretim kurumlarında Türkçe dersleriyle kazandırılmaya başlanır. Okullarda öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması anlama ve anlatma becerilerinde yetkin bireyler yetiştirmenin önemini daha da artırmaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersinde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde, Türkçe öğretiminde yenilikler ve değişiklikler yapmaya ya da çağdaş yaklaşımlara ve bu yaklaşımların benimsediği öğretim yöntemlerine gereksinim duyulmaktadır. Bu noktadan hareketle aşağıda son yıllarda dil öğretiminde yararlanılan ve bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan dengeli okuma yazma yaklaşımı açıklanmaktadır.

1.5. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı

Dengeli okuma yazma yaklaşımı bazı kaynaklarda “program” (Cunningham, 1999), bazı kaynaklarda “felsefe” (Fountas ve Pinnell, 1996; Fitzgerald, 1999), bazı kaynaklarda da “yaklaşım” (Batzle, 1994; Spiegel, 1998, 1999) olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada “yaklaşım” ifadesi benimsenmiştir.

Dengeli okuma yazma yaklaşımı, öğretmenin stratejilere, sürece ve becerilere model olmasını gerektiren öğretmen merkezli öğretimle öğrenci merkezli etkinliklerin birlikteliğini savunan bir yaklaşımdır (Snow ve dğr. 1998, akt. Deweese, 2008). Frey ve arkadaşlarına göre (2005, s.272), dengeli okuma yazma yaklaşımı, çoklu ortamlarda, farklı öğretim yaklaşımlarını kullanarak farklı düzeyde öğretmen desteğiyle okuma ve yazma becerilerinin geliştirileceğini varsayan felsefi bir uyarlamadır. Batzle (1994, s.17) dengeli okuma yazma yaklaşımını, sesli okuma, birlikte okuma, rehberli okuma ve bağımsız okuma ile modellen yazma, etkileşimli yazma, rehberli yazma ve bağımsız yazma bileşenlerinden oluşan çerçeve bir dil öğretim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Tanımlara bakıldığında öğretimsel destek dengesinin yaklaşımın özünü oluşturduğu görülmektedir.

Fitzgerald (1999) dengeli okuma yazma yaklaşımının temel üç dengesi olarak şunları vurgulamaktadır:

- İlk olarak, öğretmenler öğrencilerin dil gelişimlerini desteklerken hem çözümleme hem de anlama becerilerini desteklemelidirler. Öğretmenler, öğrencileri hem bilişsel (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım stratejilerini kullanma) hem de duyuşsal (okuma ve yazma sevgisi kazandırma) açıdan desteklemelidirler.
- İkinci olarak, öğretmenler öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda bazen öğretimsel yaklaşımların ilkeleri birbirinden farklı da olsa öğretimde farklı yaklaşımlardan yararlanmalıdırlar.
- Son olarak, öğretmenler, öğrencilerini farklı metin türleri ile karşılaştırmalı ve öğretimde yalnızca ders kitaplarına bağlı kalmamalıdırlar.

Spiegel (1998, ss.114-124; 1999, s.8-23) dengeli okuma yazma yaklaşımının genel özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Araştırmalarla desteklidir.
- Esnek bir yaklaşımdır.
- Yaklaşım göre anlama hem okuma hem de yazma yoluyla yapılandırılır. Bu bağlamda okuma yalnızca sözcükleri tanıma değildir; ancak sözcükleri

tanıma, okuduğunu anlamının ön gereğidir. Okur farklı amaçlarla okuma etkinliklerinde bulunmalıdır. Yazan da düşüncelerini açıkça ve anlamlı olarak aktarabilmelidir.

- Yazma, yalnızca yazım kuralları ve noktalama değildir; ancak bunlar etkili yazmanın önemli öğelerindendir.
- Öğretimde temel amaç, öğrencilerin yaşam boyu okuyan ve yazan bireyler olarak yetişmeleridir.

Rief ve Heimburge (2007, s.2) ise dengeli okuma yazma yaklaşımının benimsediği temel özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenciler için etkili olan stratejileri doğrudan öğretmek ve öğrencilere stratejilerin kullanımında model olmak
- Öğrencilere okuma ve yazma çalışmalarını paylaşımları için fırsatlar sağlamak
- Nitelikli yazınsal ve bilgilendirici metinleri gerektiğinde öğrencilere okumak ya da bağımsız okutmak
- Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler düzenlemek
- Öğrencilerin okuma akıcılıklarını ve sözcük dağarcıklarını geliştirici etkinlikler düzenlemek
- Yazınsal ve bilgi verici metinlerle okuma ve yazma deneyimleri kazandırmak
- Öğrencilerin sınıf içi katılımlarını artırıcı etkinlikler düzenlemek
- Öğretimi düzenlemek için öğrencileri farklı değerlendirme yöntemleri ile değerlendirmek

Araştırmalar, her öğretim yönteminin her öğrencide aynı etkiyi yaratmadığını göstermektedir (Askew ve diğerleri 1998; Delpit, 1988, akt. Spiegel, 1999, s.10). Aynı şekilde, her öğrenciye her şeyi aynı sürede öğretmek de olanaklı değildir. Bu nedenlerle her öğrencinin farklı düzeyde desteğe gereksinimi bulunabilir. Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan öğretimde, etkili tek bir yöntemden ve öğretimsel kaynaktan söz etmek olanaklı değildir. Her yaklaşımın ya da öğretim programının hem olumlu hem de olumsuz yönleri vardır. Bu nedenle pek çok öğretmen kendiliklerinden sınıflarında hem geleneksel olarak adlandırılan öğretmen merkezli yaklaşıma uygun

bazı teknikleri hem de çağdaş yaklaşım olarak ifade edilen öğrenci merkezli yaklaşıma uygun bazı teknikleri bir arada kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum dil öğretimde dengeli okuma yazma yaklaşımının benimsenmesinde temel etmenlerden biri olmuştur (Burns, Roe ve Smith, 2002, s. 22).

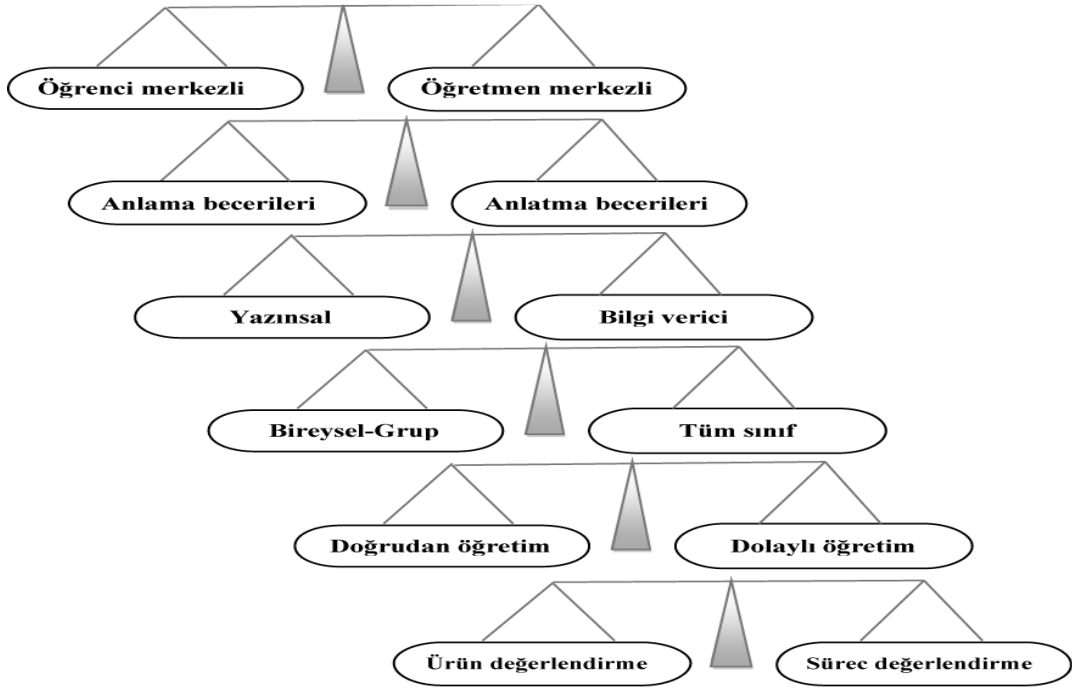
Öğretmenler, öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmelerinde yararlanacakları dil öğretim yaklaşımlarının özelliklerini bilmeli ve bu yaklaşımlardan yararlanırken esnek olmalıdırlar (Asselin, 1999, s.69). Esneklik her şey, her öğrenci için yapılabilir olarak anlaşılmamalıdır. Esneklik, öğretmenin ne yapacağını bilmesi ve öğrencilerin gereksinimlerini, ilgilerini bilip buna uygun öğretim ortamı yaratması olarak düşünülmelidir (Spiegel, 1999, s.10).

Ivey, Baumann ve Jarrard'a göre (2000, s.291) denge kavramı, genellikle bireyin okur yazarlık deneyimleriyle, okuma ve yazma çalışmaları, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile stratejilerinin öğretimindeki dengeyi içermektedir. Bu dengelere Fitzgerald ve Cunningham (2002, s.359), öğretmen ve öğrencilerin kararları arasında denge kurmayı da eklemektedir.

Ivey, Baumann ve Jarrard (2000, s.291) dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerinin uygulandığı bir sınıfta; okuma ve yazma çalışmalarının gerçek yazınsal metinlerle, sesli okuma, bağımsız okuma ve yazma, sözlü dönütler, yazılı dönütler gibi etkinliklerle gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretimin de gerçek okuma metinleri ve yazma çalışmalarıyla öğretmen rehberliğinde, okuduğunu anlama stratejilerinin ve yazılı anlatım sürecinin öğretimi şeklinde olmasının önemine dikkat çekmektedirler.

Cooper (1997, ss.7-10) ve Au, Carroll ve Scheu (1997, s.4), öğretimde dengenin iyi anlaşılmasının önemi üzerinde durmakta ve özellikle öğretimde duyuşsal ve bilişsel dengenin iyi kurulması gerektiğinin altını çizmektedirler. Cooper'ın (1997, ss.7-10) üzerinde durduğu bir diğer denge de dil becerilerinin öğretiminde anlama ve anlatma öğretimine ayrılan sürenin dengeli olması ve bu becerilerin geliştirilmesinde işe koşulan etkinliklerin olabildiğince bütünleştirilmiş bir biçimde öğretilmesidir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri anlam oluşturmada birbirleriyle harmanlanmış bir biçimde işe koşulduğunda öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminin daha anlamlı olduğu vurgulanmaktadır (Rief ve Heimburge, 2007, s.3).

Araştırmaların vurguladığı bir başka önemli boyut, öğretimin öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda gerekli yardım düzeyinin dengelenmesidir (Fountas ve Pinnell, 1996; Fox- Stanford, 2001, s.1). Au, Carroll ve Scheu (1997), başarılı bir dengeli okuma yazma programı için öğretmen merkezli öğretim ile öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinin bütünleştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Dengeli okuma yazma yaklaşımında denge kavramı, Şekil 3'te özetlenmeye çalışıldığı gibi, anlama ve anlatma arasındaki dengeyi, öğretmen merkezli etkinliklerle öğrenci merkezli etkinlikler arasındaki dengeyi, doğrudan öğretimle dolaylı öğretim arasındaki dengeyi ve süreç ile ürün arasındaki dengeyi vurgulamaktadır.



Şekil 3. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Denge Kavramı

1.5.1. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Kuramsal Temelleri

Dengeli okuma yazma yaklaşımı bilişsel gelişim kuramı, yapılandırmacılık ve sosyal etkileşim kuramlarının ilkelerinin, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda işe koşulmasını benimseyen bir öğretim yaklaşımıdır. Dengeli okuma yazma yaklaşımı ile ilişkili olarak bu kuramlardan söz etmekte yarar görülmektedir.

1960'lara kadar öğrenmede davranışçı yaklaşım ve bunun uzantısı olarak da öğretimde yoğun olarak öğretmen merkezli yaklaşımlar etkiliydi. 1960'lardan sonra öğrenciyi merkeze alan ve bilişsel yaklaşımların benimsenmesi öğretimsel düzenlemeleri de derinden etkilemiştir. Dil becerilerinin okullarda geliştirilmesine yönelik öğretimsel düzenlemeler de bu durumdan etkilenmiştir.

Dengeli okuma yazma yaklaşımının dayandığı temel kuramlardan biri, Piaget'nin bireyin anlamı kendisinin yapılandığı görüşüne dayanan bilişsel gelişim kuramıdır (Reutzel ve Cooter, 2008, s.235). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, kavram gelişimine ilişkin görüşleri de kökten değiştirmiştir. Bilişsel gelişim kuramı, davranışçı yaklaşımdan farklı bir çerçeve sunarak kavram öğrenmeyi, öğrenenin çevreyle etkileşiminin bir uyarlaması sonucu bilişsel yapılarındaki değişiklik olarak tanımlamaktadır (Tompkins, 2002a, s.4). Piaget'ye göre çocuklar dille ilgili kendi bildiklerini, dil öğrenmeye etkin katılımı ile yeniden yapılandırırlar. Bu bakış, çocukların dili etkin katılımı ile daha iyi öğrenebileceğini vurgular. Araştırmalara göre, dil edinimine Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından bakıldığında çocukların okuma ve yazmaya ilişkin kavramları, yetişkinleri basit olarak taklit etmekten çok, gelişimsel düzeylerine uygun dilsel etkinliklere katılmalarıyla daha çok biçimlenmektedir (Fox- Stanford, 2001, s.17).

Bilişsel gelişim kuramına göre, okurun metinle etkileşimi çok önemlidir. Çünkü her okur farklı deneyimlerle dolayısıyla da farklı önbilgilerle metinle etkileşime girer ve bunun doğal sonucu olarak da farklı yorumlar ortaya çıkabilir (Clagnaz, 2006, s.21). Bilişsel gelişim kuramı, okurun okuduğu metni nasıl anlamlandırdığını açıklamaya çalışır. Kurama göre okur, metinle etkileşimi sürecinde önbilgileri, deneyimleri ve var olan kavramsal bilgisine göre okuduklarını anlamlandırır. Bireyde var olan bilişsel şemalar, metindekilerle bağ kurmasına ve metni anlamlandırmasına olanak sağlar (Norton, 2004, s.176). Bu nedenle öğrencilerin okuduklarını en iyi biçimde anlamaları için okuma öncesinde önbilgilerin etkinleştirilmesi önemlidir. Benzer biçimde yazma eylemini gerçekleştiren bireyler de önbilgilerini ve deneyimlerini kullanarak metni anlamlı bir biçimde oluşturmaya çalışırlar. Eğer önbilgiler yetersizse, öğretimsel etkinlikler ve öğretmenin model olması yoluyla metni anlamlandırmaya yardımcı olunmalıdır. Öğrenciler bildikleriyle okuyacakları metni birleştirmeleri için

cesaretlendirilmelidirler. Önbilgilerin etkinleştirilmesi, anlama ve hatırlama için bir ön gerektir (Reutzel ve Cooter, 2008, s.248). Öğretmen özenli, yapılandırılmış sorularla ve tartışmalarla öğrencileri bildiklerini okuyacaklarıyla ya da yazacaklarıyla birleştirmeleri için ortam yaratmalıdır.

Dengeli okuma yazma yaklaşımının dayandığı ikinci kuram yapılandırmacılıktır. Günümüzde öğrenmeye bakışı şekillendirmede etkili olan yapılandırmacı kuramı destekleyen temel görüşler John Dewey'in etkin öğrenenler kavramı ve Piaget'nin bireyin anlamı kendisinin yapılandığı görüşüne dayanan bilişsel gelişim kuramıdır. Yapılandırmacılık kuramına göre öğrenme, bireyseldir. Yani öğrenme bireye sunulduğu gibi değil, zihinde yapılandırıldığı biçimde oluşur (Yaşar, 1998, s.69). Dengeli okuma yazma yaklaşımının dil öğretimine bakışında da önemli bir yere sahip olan yapılandırmacılık, çocukların okuduklarını anlamlandırmalarında önceki öğrendikleriyle bağ kurmasının önemine inanmaktadır. Anlam da bu bağ kurmalar yoluyla yapılandırılmaktadır (Clagnaz, 2006, s.21). Sınıf ortamında öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak buna uygun seçenekler sunmak ve yönergeler vermek durumundadır (Yaşar, 1998, s.72).

Dengeli okuma yazma yaklaşımının dayandığı bir diğer önemli kuram, sosyal etkileşim kuramıdır. Öğrenmede dilin ve iletişimin önemini vurgulayan ve öğrenmeyi, öğrenenin yaşadığı toplumun ve kültürün bir yansıması olarak gören Vygotsky'e göre dil, düşünceleri düzenlemeye yardım eder. Çocuklar, dili deneyimlerini başkaları ile paylaşmak ve iletişim kurmak için kullanmalarının yanı sıra öğrenmek için de kullanırlar (Au, Carroll ve Scheu, 1997, s.14). Buna bağlı olarak geliştirilen Vygotsky'nin sosyal etkileşim kuramına göre bilişsel gelişim içselleştirme, yakınsal gelişim alanı ve destekleme gibi üç temel kavramla açıklanmaktadır (Scala, 2001, s.14). Kurama göre birey, dili sosyal ortamdaki öğrenmelerine göre geliştirmektedir. Dil ve biliş aynı zamanda gelişmekte ve birbirlerinden etkilenmektedir (Tompkins, 2002a, s.4).

Vygotsky, çocuğun sosyalleşmesinde ve öğrenmesinde dilin önemli bir kolaylaştırıcı olduğunu belirtmektedir. Sosyal etkileşim, öğrencilerin görüşlerini paylaşmalarını ve birbirlerinin görüşleri hakkında düşünmelerini yüreklendirmektedir. Sosyal bağlamda öğrenciler, birbirlerinin okuma deneyimlerini paylaşarak, diğerlerinin okumaya

bakışlarını genişletecek fırsatlar yaratırlar ve bu yolla bir metnin yorumundaki farklılıkları görürler. Vygotsky, çocukların yeni öğrendikleri kavramları anlamaları ve kullanmaları için onları gerçek bağlam içinde konuşmaları gerektiğine inanmaktadır. Bir kavramın bir bilenle, yetişkinle tartışılması süreci sonucu çocuk, giderek azalan yetişkin ya da akran desteği ile öğrendiklerini içselleştirir ve bağımsızlaşır (Fox- Stanford, 2001, s.18).

Dengeli okuma yazma yaklaşımında öğretmenlerin, öğretim etkinliklerini buna göre planlamaları beklenir (Tompkins, 2002a, s.4). Çocuklar kendi kendilerine öğrenemeyecekleri bazı bilgileri arkadaşlarıyla ya da yetişkinlerle etkileşerek öğrenebilirler (Tompkins, 2002a, s.8). Okullarda öğretmenler, çocuklara bulundukları düzeyden daha üst bilgi düzeyine çıkarken onlara model olur ve desteklerler. Vygotsky, çocukların bulundukları düzey ile ulaşmaları beklenen düzey arasını “yakınsal gelişim alanı” olarak adlandırmaktadır (Au, Carroll ve Scheu, 1997, s.15). Vygotsky’e göre öğretim de bir denge işidir. Öğrenci, sürekli olarak çabalamalıdır; ancak bu arada öğretmen de öğrenciye öğrenmesine yardımcı olmak için sağlayacağı desteğin dengesini kurmalıdır (Wren, 2001). Dengeli okuma yazma yaklaşımının benimsediği temel ilkeler arasında öğretimde yakınsal gelişim, doğrudan öğretimle dolaylı öğretim arasındaki dengede gözlemlenebilir. Bu bağlamda, dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde önemli bir yere sahip olan “destek” kavramını biraz daha ayrıntılı olarak ele almak gerekmektedir.

Vygotsky’e göre problem çözme yeterliğinin üç düzeyi vardır. İlk aşamada öğrenci karşılaştığı problemi tek başına çözebilir. Bu aşama bireyin bağımsızlık aşamasıdır. İkinci aşamada öğrenci karşılaştığı problemi yardımla da çözemez. Son olarak öğrenci bilen birinin yardımıyla karşılaştığı problemi çözebilir. Bu aşama öğretimsel aşamadır ve öğrenme bu alanda gerçekleşir. Vygotsky bu alana yakınsal gelişim alanı demektedir. Bruner, çocukların öğrenmesinde yetişkinin model olmasının önemini belirtmekte ve çocuklara öğretim sürecinde giderek azalan destek sağlanmasını savunmaktadır. Bu süreç de gerektiğinde gerektiği kadar destekleme (scaffolding) olarak adlandırılmaktadır (Bruner, 1985, Akt. Evans, 2001, s.2).

Destek, öğrenenin bilişsel gelişimini desteklemeye yardım eden esnek bir kavramsal çerçevedir (Clark ve Graves, 2005, s.571). Bu kavram son yıllarda eğitimciler ve araştırmacılar tarafından bir iskelet kurmaya benzetilmekte ve öğretmen, aile ya da yetkin bir yetişkin tarafından sağlanan yardımı betimlemektedir. Amaç, çocukların yakınsal gelişim alanları içinde öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Buna göre öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini iyi bilmeleri, öğretimsel desteğin uygunluğu açısından çok önemlidir (Teele, 2004, s. 63). Destekte, öğretmenlerin rolü bir yandan öğrencilere deneyimleriyle destek olurken diğer yandan da onlara bağımsız öğrenen bireyler olma yolunda daha fazla sorumluluk vermektir (Teele, 2004, s.63). Dengeli okuma yazma yaklaşımında destek, öğretmen merkezli yaklaşımdan, öğrenci merkezli yaklaşıma doğru giderek azalan bir biçimde sağlanmaktadır. Etkileşimli öğretim modelinin özünü oluşturan etkileşim, destek sağlanmak amacıyla oluşturulan sosyal ortam olarak görülmektedir.

Destek ile vurgulanan, öğrenenin bağımsızlığını elde edene dek sürdürülmesi amaçlanan destektir (Cooper, 1997, s.34). Bu destek, yakınsal gelişim alanı içinde değerlendirilmekte ve öğrenme-öğretme sürecinde ilk zamanlar öğretmenin, belli bir stratejinin öğretiminde ya da becerinin kazandırılmasında açıklama, model olma ya da sesli düşünme yoluyla öğrencilere sağladığı yoğun desteği belirtmektedir (Mazzoni ve Gambrell, 2003, s.16). Bu aşama, geçici desteğin öğretmen merkezli aşamasıdır ve burada öğretmen etkindir. Daha sonraki aşamada öğretmen ve öğrenciler birlikte çalışırlar ve sorumluluğu birlikte paylaşırlar. Bu aşamada öğrenciler öğrendikleri strateji ya da beceriyi uygulamaya çalışır ve öğretmen de öğrencilere dönütlerle destek sağlar. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin öğretilenleri farklı durumlarda kullanmaları için yardımcı olur, hatalarını öğretim amaçlı kullanır ve olumlu dönütlerle öğrenciyi öğrendiklerini kullanması için cesaretlendirir. Desteğin üçüncü ve son aşamasında sorumluluk öğrencidedir. Bu aşamada, öğrencinin öğrendiği stratejiyi ya da beceriyi bağımsız olarak yapabilmesi beklenir. Bu aşama, öğrenci merkezli aşama olup öğretimde ulaşılmak istenilen son aşamadır (Mazzoni ve Gambrell, 2003, s.15).

Sosyal etkileşim kuramına göre öğrenme, öğretme ve öğrenen arasında sosyal etkileşim olduğunda gerçekleşir. Öğretmenin bu süreçteki rolü öğrencileri yakından gözlemek ve bireysel gereksinimlerinin farkında olarak destek sağlamaktır. Ayrıca öğretilen

becerilerin içselleştirilebilmesi için yeterli zamanın verilmesi ve etkileşime katılımın sağlanması sosyal etkileşim kuramında önemli bir ilkedir (Clagnaz, 2006, s.20). Sosyal etkileşim kuramında yalnızca öğretmen öğrenci etkileşimi değil akran etkileşimi de önemlidir. Forman ve Cazden (1994) tarafından akran etkileşiminin etkilerine bakılan bir araştırmada öğrencilere, akademik kavramların kazandırılmasında akran etkileşiminin etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle sınıf ortamında öğrencilerin birbirleri ile etkileşim içinde olabilecekleri bir ortam yaratılmalıdır.

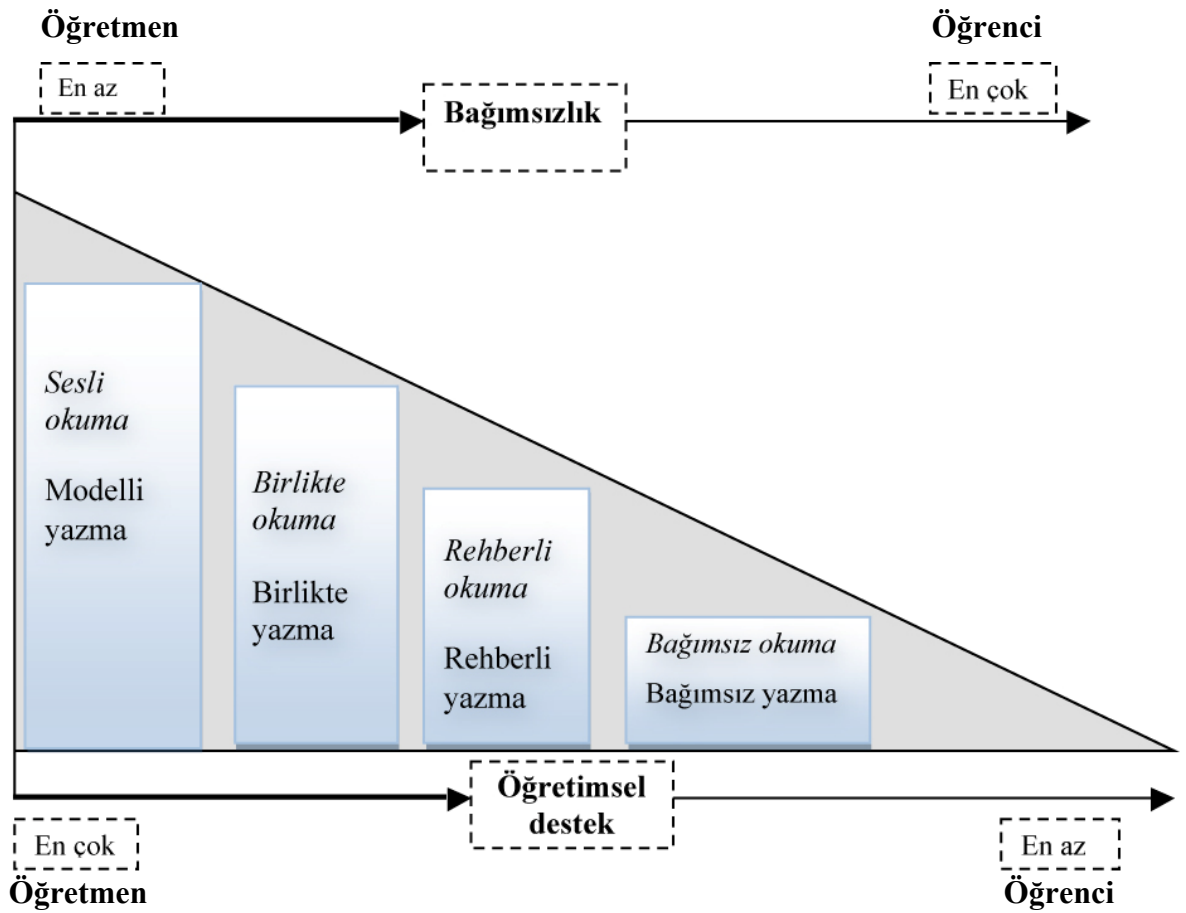
Bu çalışmanın kuramsal alt yapısını oluşturan dengeli okuma yazma yaklaşımının dayandığı Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, yapılandırmacılık ve sosyal etkileşim kuramlarının temel görüşleri özetle şöyle sıralanabilir (Tompkins, 2002a):

- Öğrenciler öğrenmeye etkin olarak katılırlar.
- Öğrenciler yeni bilgiyi önbilgileriyle ilişkilendirerek öğrenirler.
- Öğrenciler yeni bilgileri var olan şemaları içinde düzenlerler.
- Öğretim, öğretmen merkezli öğretim ile öğrenci merkezli öğretim arasında sağlanan denge üzerine yapılandırılır.
- Öğrenciler öğrendikçe becerileri kendiliğinden ve stratejileri bilinçli olarak kullanırlar.
- Öğrenciler, arkadaşları ve öğretmenleriyle sosyal etkileşimler yoluyla öğrenirler.
- Öğretmenler, öğrencilerine geçici destekle bağımsız okuyan ve yazan bireyler olmalarında yardımcı olurlar.

1.5.2. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Bileşenleri

Dengeli okuma yazma yaklaşımı, öğretimde bütün dil becerilerinin öneminin farkında olarak, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda, öğretimsel uygulamalara dengeli bir biçimde yer veren ve onların yakınsal gelişim alanlarında öğretmen desteğinin öneminin farkında olunması gerektiğini savunan bir dil öğretim yaklaşımıdır. Yaklaşım, temelde; *sesli okuma, birlikte okuma, rehberli okuma, bağımsız okuma, model olunan yazma, birlikte yazma, rehberli yazma, bağımsız yazma* bileşenlerinden oluşmaktadır.

Dengeli okuma yazma yaklaşımı içindeki her bir bileşen ya da etkinlik, farklı düzeydeki öğrencileri destekler ve bağımsız okur-yazar olma yolunda gittikçe azalan öğretmen/yetişkin desteğini gerektirir (Fountas ve Pinnell, 1996, s.25). Bu yaklaşımla öğretmenler, farklı gereksinimleri olan öğrencilerin farkında olarak öğretimin zenginleşeceği uygun öğretim ortamı yaratabilirler (Fountas ve Pinnell, 1996, s.35). Bu yönüyle dengeli okuma yazma yaklaşımı öğretimi planlamaya ve düzenlemeye yardımcı olan kavramsal bir çerçevedir (Butler, 2007). Şekil 4'te dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde yer alan bileşenler ve bu bileşenlerle öğrencilere sağlanan destek düzeyleri görülmektedir.



Şekil 4. Dengeli Okuma Yazma Bileşenleriyle Sağlanan Destek Düzeyi

Sesli okuma: Öğrencilerin dinleme ve okuduğunu anlama becerileri ile sözcük dağarcıklarını geliştirme amacıyla öğretmenin, metni sınıfa sesli olarak okumasıdır. Sesli okuma, dengeli okuma yazma yaklaşımının temel bileşenlerinden biridir. Sesli

okuma için seçenekler sonsuzdur. Bu süreçte öğretmen, bütün sınıfa bir öykü, bir şiir, bir makale, bir gazete haberi okuyabilir (Scala, 2001, s.14). Sesli okuma bileşeni öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde de etkili bir etkinliktir (Adago, 2004, s.27). Sesli okuma, dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde öğretmen merkezli bileşenlerden biridir. Burada amaç çeşitli anlama stratejilerinin kullanımını öğrencilere sesli düşünerek göstermektir. Öğretimin her düzeyinde ve öğrenci hangi sosyo-ekonomik düzeyde olursa olsun sesli okuma etkinliğinin olumlu etkileri bulunmaktadır (Popp, 2005, s.54). Etkili bir sesli okuma bileşeninin çeşitli öğretimsel amaçları vardır. Bu amaçlardan en önemlileri şunlardır (Au, Carroll ve Scheu, 1997; Gatsakos, 2004; Hammond, 2004; Adago, 2004; Combs, 2006):

- Okulöncesinde öğrencilere okuma davranışları kazandırmada model olmak (Örneğin; kitabın nasıl tutulacağı, okumaya nereden başlanacağı gibi).
- Birinci sınıfta sözlü ve yazılı dilin farkındalığını öğrencilere kazandırmak
- İleriki sınıflarda (3., 4., 5. sınıflardan itibaren) düzgün ve akıcı okumaya model olmak
- Bütün sınıflarda okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında çeşitli sorularla öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerini geliştirmek, sözcük dağarcığını zenginleştirmek
- Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak

Birlikte okuma: Dengeli okuma yazma yaklaşımının önemli bileşenlerinden biri olan birlikte okumada, öğretmen ve öğrenciler aynı metni okurlar. Öğretmen sesli okumadaki kadar merkezde değildir; öğrencilerin birlikte okuma etkinliğini tek başlarına okumakta zorlanacaklarını düşündükleri metinlerle yaparlar (Tompkins, 2004b, s.93). Öğretmen, öğrencilerin arasında okur ve gerektiğinde öğrencilerin okumalarını destekler (Combs, 2006, s.176). Birlikte okuma sınıfın sosyal bir ortam olarak algılanmasında etkili bir uygulamadır (Fountas ve Pinnell, 1996).

Birlikte okuma sırasında, öğrencilerle amaçlı tartışma ortamları yaratılmalıdır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilere metinle ilgili konuşmaları, soru üretmeleri ve görüşlerini paylaşmaları için fırsat yaratmalı ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları için ortam oluşturmalıdır (Scala, 2001, s.78). İlköğretim 3. sınıftan sonra gerçekleştirilen

birlikte okumanın amaçları şöyle sıralanabilir (Adago, 2004, s.56; Tompkins, 2004b, s.93; Allen, 2000, s.60):

- Öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmek
- Okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında öğrencilere temel yeterliklerini öğretmek okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmak
- Öğrencilere yazılı dilin kurallarını görme olanağı yaratmak

Rehberli okuma: Rehberli okumada öğretmen desteği önceki iki bileşende sağlanandan daha azdır. Bu tür okumada öğrencilerin okuma düzeylerinin daha yüksek olması beklenir. Rehberli okuma, benzer gereksinimi olan öğrencilerden oluşan küçük gruplarla uygulanır.

Rehberli okuma etkinliği düzenlenirken öğrencilerin okuma ve gelişimsel düzeyleri göz önüne alınmalıdır. Akıcı okuyan öğrenciler, rehberli okuma sırasında daha az desteğe gereksinim duyarlar. Bu öğrencilere kitap tanıtımları kısa olmalıdır. Okumalar, öğrencilerin ilgilerini çekecek türden olmalıdır. Ayrıca ön bilgilerini kullanmaları için fırsat verilmelidir. Akıcı okurlar, sessiz okuyabilirler; ancak öğretmenin değerlendirmesi için sesli okuma da yaptırılabilir. Öğrenciler, okuma sonunda okuduklarıyla ilgili tartışmaya katılmalı ve okuduklarıyla ilgili görüşlerini yansıtacak etkinliklerde yer almalıdırlar (<http://www.teachforamerica.org> Elementary Literacy). Rehberli okuma, öğrencilerin gereksinimlerine bağlı olarak şu amaçlara hizmet eder (Comb, 2006, s.228; Iaquina, 2006, s.414; Allen, 2000, s.95):

- Öğrencilerin okurken karşılaştıkları anlamı bilinmeyen sözcüklerin, kavramların ya da karmaşık cümle yapılarının üstesinden gelmede onlara yardım edecek okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımını öğretmek
- Öğrencilerin okuma sürecine etkin katılımlarını sağlayarak, onların bu süreci keşfetmelerine yardımcı olmak ve kendi okuduklarını anlamalarını izlemelerine olanak sağlamak

Bağımsız okuma: Yaklaşımda yer alan son bileşen, bağımsız okumadır. Bağımsız okuma sırasında, öğrenci okuyacağı metni kendi belirler ve okur (Combs, 2006, s. 266).

Bu etkinlik sırasında öğretmen, öğrencilerle birebir görüşmeler yaparak formal ve informal değerlendirmeler yapmalı ve öğrencinin gelişimini gözlemeli, okuduğu kitapları değerlendirmelidir. Öğretimde de bu değerlendirmelerden yararlanmalıdır. Öğrencilerle yapılacak birebir görüşmeler, öğrencilerin çözümleme becerileri, okuma akıcılığı, anlama yeterliliğini değerlendirmede etkili olduğu kadar, öğrencilerin okuma ilgilerini, okumaya karşı tutumlarını belirlemede de yararlanılacak fırsatlar olarak düşünülmelidir (<http://www.teachforamerica.org>. Elementary Literacy). Bağımsız okuma temelde şu amaçlara hizmet eder (Cooper ve Kiger, 2008, s. 199; Scala, 2001, s.49):

- Okuma akıcılığını geliştirir.
- Öğrencilerden okuduklarıyla ilgili yazmalarını ve düşüncelerini isteyerek anlamalarını artırır.
- Okuma stratejilerini bağımsız olarak uygulama olanağı sağlar.
- Öğrencinin çeşitli metin türleriyle etkileşimine olanak sağladığı için okuma becerilerini artırmaya destek olur.
- Sözcük dağarcığının gelişimine katkıda bulunur.

Dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi kadar, yazılı anlatım becerilerinin gelişimi de önemlidir. Bu amaçla yazılı anlatım çalışmaları, okuduğunu anlama çalışmalarında olduğu gibi öğretmenin model olmasından öğrencinin bağımsız yazılı anlatım çalışmaları yapabilmelerine doğru gittikçe azalan bir destekle yapılandırılır. Aşağıda dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde yer alan yazma bileşenlerine değinilmiştir.

Modelli yazma: Modelli yazma; öğretmenin, öğrencilerin görebileceği şekilde, sesli düşünme yoluyla öğrencilere yazma sürecini göstermesidir (Anderson, 2004, s.68). Öğretim sürecinde öğretmenin model olması, çağdaş dil öğretim yaklaşımlarının vazgeçilmez ögesidir. Modelli yazma bileşeninde öğretmen etkindir. Öğretmen, öğrencilerin tümünün görebileceği biçimde yazma çalışması yapar, yazılı metni oluşturur. Tompkins (2006, s.16) modelli yazmanın amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

- Akıcı yazmayı göstermek

- Yeni öğretilecek yazma stratejilerini göstermek
- Yeni bir yazma etkinliğinin uygulanışını göstermek
- Yazmanın kurallarını göstermek

Burada temel amaç, öğretmenin yazarken kullandığı beceri ya da stratejilerin sesli düşünme yoluyla öğrencilere gösterilmesidir. Bu yolla öğrencilere yazma sürecine eşlik eden düşünme sürecini görmelerine, duyumsamalarına olanak sağlanır. Öğrencilerin yazma sürecinin karmaşıklığını özümseyebilmeleri ve kendi bilişsel süreçlerine aktarabilmeleri için öğretmenin, sürecin her aşamasına model olması gerekmektedir (Buhrke ve diğerleri, 2002). Bu aşamada öğretmen sesli düşünme yoluyla konunun seçimi, içeriğin gözden geçirilerek tekrarların çıkarılması, yazım ve noktalama yönünden de düzeltilmesi gibi konularda model olabilir (Anderson, 2004, ss.68-69; Reutzel ve Cooter, 2008, ss.313-314).

Birlikte yazma: Birlikte yazma, öğrencilerin ve öğretmenin yazacakları metni birlikte düşünüp öğretmenin öğrencilerin görebilecekleri biçimde yazmasıdır (Frey ve Fisher, 2006, s.50; Anderson, 2004, s.69). Bazı kaynaklarda bu bileşen “kalemi paylaşma” olarak adlandırılmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2008, s.315). Öğretmen burada da sesli düşünme yoluyla yazma sürecinde öğrencilere destek olur; ancak birlikte yazma bileşeninde öğrencilerin de yazma sürecine düşünme boyutunda katılımları sağlanır (Comb, 2006, s.295; Cooper ve Kiger, 2008, s.199). Bu öğretimsel destek, öğrencilerin düşüncelerini yazılı dile aktarmalarını pekiştirir ve öğretmenlerini izlerken bazı yazılı dile ait kavramları pekiştirmelerine olanak sağlar. Birlikte yazma bileşeninden öğretimin her düzeyinde yararlanılabilir (Au, Carroll ve Scheu, 1997, s.226).

Rehberli yazma: Rehberli yazmada, öğretmen benzer gereksinimleri olan öğrencileri küçük gruplara ayırır ve onlara belirlenen bir konu hakkında yazmalarında rehberlik eder. Burada öğretmen, yazma süreci yoluyla öğrencilere rehberlik eden yapılandırılmış bir ders sunarken öğrenciler yazılı anlatım çalışması yaparlar. Öğretmen, gruptaki öğrencilere yakından destek sağlar. Rehberli yazma, her bir öğrenciye kendi yazma sürecini yaşaması için olanak sunar. Bu yolla belli bir strateji, beceri ya da sürecin öğretilmesinde öğrenciler desteklenir. Rehberli yazmada öğretmenin rolleri şöyle belirtilmektedir (Tompkins, 2004a):

- Öğrencilerin yazma becerilerini gözlemek ve değerlendirmek
- Benzer gereksinimleri olan öğrencileri küçük gruplarda toplamak
- Etkin biçimde öğrencilerin yazma becerilerine rehberlik etmek, yol göstermek ve onları yazmaya özendirmek
- Bir okur olarak öğrencilere yazdığı metinle ilgili görüşlerini bildirmek
- Açık uçlu sorularla öğrencileri süreçte düşündürmek
- Bağımsız olarak yazmalarını desteklemek

Bağımsız yazma: Bağımsız yazma, öğrencilerin yazma sürecini kullanarak herhangi bir konuda ve herhangi bir türde yazılı anlatım çalışmaları yapmalarıdır (Frey ve Fisher, 2006, s.50; Anderson, 2004, s.76). Öğretmenin en az etkin olduğu bileşendir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin gelişmelerini izler ve öğrencilerle birebir görüşmelerle öğrencilere, ilerlemelerine yönelik dönütler verir. Bu yönüyle, bağımsız yazma aslında ürüne odaklıdır ve ürün üzerinden öğrencinin yazılı anlatım becerisi değerlendirilir. Bağımsız yazma etkinliğinin amaçları, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini içselleştirmelerine olanak sağlamak ve yazma amacına göre kullanabileceği metinlere ilişkin bilgi sahibi olmalarına yardımcı olmaktır (Cooper ve Kiger, 2008, s.199).

1.5.3. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Yararlanılan Modeller

Dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde; etkileşimli öğretim modeli (reciprocal teaching)(<http://www.education.vic.gov.au/studentlearning/teachingresources/english/literacy>), yazma süreci modeli (writing process method), dil deneyimi yaklaşımı (language experience approach), yazma çalıştayı (writing workshop), okuma çalıştayı (reading workshop), yönlendirilmiş okuma etkinliği (directed reading activity) (Schirmer, 1999) gibi farklı öğretim modellerinden yararlanılabilmektedir. Bu araştırmada bu modellerden etkileşimli öğretim modeli ve yazma süreci modellerinden yararlanılmıştır. Aşağıda araştırmada yararlanılan her iki modele ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

1.5.3.1. Etkileşimli Öğretim Modeli

Etkileşimli öğretim modeli (reciprocal teaching), okuduğunu anlamayı diyalog yoluyla geliştirmek amacıyla Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilmiş bir öğretimsel modeldir (Oczkus, 2004). Hacker ve Tenent'e (2002, s.699) göre etkileşimli öğretim modeli, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ve okuduklarını anlamalarını izlemelerini geliştirmek için gerektiğinde gerektiği kadar öğretimsel destekle gerçekleştirilen öğretim yöntemidir. Etkileşim kavramı, öğretmen ve öğrenciler ile öğrencilerle öğrenciler arasındaki etkileşimin diyalog temelinde olduğunu betimlemektedir (Palincsar, David ve Brown, 1989, s.5; Hacker ve Tenent, 2002, s.700). Bu yönüyle model Vygotsky'nin sosyal etkileşim kuramını temel almaktayken; öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmada önbilgilerini etkinleştirip metinle bağ kurmalarının önemini vurgulamasıyla da Piaget'in bilişsel gelişim kuramının etkileşimli öğretim modelinde etkili olduğu görülmektedir (Allen, 2003, s.4).

Rosenshine and Meister (1994) tarafından yapılan bir araştırmada etkileşimli öğretim modeli, yöntem ve sonuçları açısından incelenerek okuduğunu anlamayı geliştirmeye etkilerine bakılmıştır. Bu amaçla 16 araştırma incelenmiştir. Araştırma sonuçları, etkileşimli öğretim modelinin okuduğunu anlamayı geliştirdiğini göstermiştir. McLaughlin (2003), etkileşimli öğretim modelinin dengeli okuma yazma yaklaşımının bir parçası olarak kullanılması durumunda çok etkili bir model olabileceğini belirtmektedir. Ancak bu modelin okuduğunu anlama ve tartışma ortamı yaratmada çok etkili olmasına karşın, yazılı anlatım becerileri ve sözcük dağarcığı gibi alanların geliştirilmesinde farklı öğretim modelleriyle birlikte kullanılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Keene, 2002; Oczkus, 2003). Bu araştırmada da bu amaçla etkileşimli öğretim modeli yazma süreci modeli ile desteklenmiştir.

Etkileşimli öğretim modeli başlangıçta bilgi verici metinler kullanılarak geliştirilmesine karşın günümüzde hem bilgi verici metinlerle hem de yazınsal metinlerle kullanılabilir (Reutzel ve Cooter, 1999, s.201). Model, *tahmin etme, soru sorma, netleştirme ve özetleme* olmak üzere temelde dört strateji üzerine yapılandırılmıştır. Aşağıda bu stratejiler ele alınmıştır.

Tahmin etme: Etkileşimli öğretim modelinde yer alan tahmin etme stratejisi, adından da anlaşılacağı gibi metinde neler olacağına ilişkin bir öngörüdür. Tahmin etme, bağ kurma ve çıkarımda bulunmayla ilişkili bir düşünme biçimidir. Okurun konuya yakınlığı, okuduğunu anlamasını doğrudan etkilemektedir. Okur metnin içeriği ile ilgili ne kadar çok şey bilirse anlamlandırması da o kadar hızlı ve kolay olmaktadır (Keene ve Zimmerman, 2007). Tahmin ile okurdan metnin türüyle, karakterleriyle, yapısıyla, yazarla ya da sonuyla ilgili düşünceleri ve bildiklerini kullanmaları beklenir (Duke ve Pearson, 2002, s.212). Okurlar, okumaya başlamadan önce ve okuma sırasında tahminlerde bulunurlar. Öğrencilerden tahminde bulunmalarını istemek, hem onların anlamlandırma sürecine katılmalarına hem de okumadan hoşlanmalarına yardımcı olmanın (Salinger, 1993, s.171) yanı sıra, okuma için bir amaç belirlemelerine de katkıda bulunmaktadır (Oczkus, 2003).

Tahminde bulunmayı pek çok yetkin okur doğal olarak yapar. Ancak okullarda öğrencilerden, okuduklarıyla ilgili tahminlerinin arkasındaki düşüncelerini açıklamalarını isteyerek eleştirel düşüncelerini gerektiren üst düzey tahminlerde bulunmalarına özendirme önemlidir.

Öğrencilere, tahminde bulunmanın yetkin okurların kullandığı önemli bir strateji olduğu da açıkça öğretilmelidir. Okuma öncesinde ve okuma sırasında durup öğrencilerden tahminlerde bulunmaları istenmeli ve öğrenciler, bildiklerini gözden geçirmeleri ve okuma metni ile ilişkilendirmeleri için yüreklendirilmelidir. Bu yolla üst düzey düşünme becerileri harekete geçirilmelidir ([http// www.teachforamerica.org](http://www.teachforamerica.org), Elementary Literacy, s.124). Örneğin, sınıfla birlikte bir öykü okurken öykünün metin yapısını tartışmak yoluyla öğrencilere tahminlerde bulundurulabilir. Öykünün öğeleri gözden geçirilebilir. Okumaya başlamadan önce, eğer bir kitapsa, kitabın adına ya da bir öyküyse, öykünün başlığına öğrencilerin dikkatlerini çekerek konusuna ilişkin onların görüşleri alınabilir. Bu tür öğelerin tahmin etmede bir ipucu olarak kullanıldığını görmeleri sağlanabilir. Eğer okunan metin bilgi verici bir metinse, metnin başlığı, varsa ilgili resmi ya da öğrencilerin tahminde bulunmalarına yardım edecek bir özelliği (çizelge, harita gibi) tartışılabilir. Burada amaç, öğrencilerin metinde ne okuyacaklarına ilişkin düşüncelerini sağlamaktır. Okuma sırasında belli aralarla durarak öğrencilere

ipucu toplamaları ve metnin okunan bölümü ile okuyacakları arasında bağlantı kurmaları için düşündürücü sorular sorulabilir (Houtveen ve van de Grift, 2007, s.175).

Tahmin etme stratejisi öğrencilerin metni amaçlı okumalarına, okuduğunu anlamalarını izlemelerine yardım edecek bir stratejidir. Bu strateji öğrencilerin metinle daha çok etkileşime girmesine olanak sağlayacak biçimde öğretimde kullanılabilir.

Soru üretme: İyi okurlar için okudukları metinle ilgili soru üretmeleri önemli bir stratejidir. Bir metnin okunması sırasında yetkin bir okur okuduğunu anlayıp anlamadığını kontrol etmeye, okuduklarında önemli öğelerle ayrıntıları ayırt etmeye, bilmediği sözcükleri ya da anlamadığı yerleri anlamak için tekrar okuyarak bağlamdaki ipuçlarından yararlanmaya ve bütün bunlar için okuduğunu anlamasına ilişkin sorular üretmeye gereksinim duyar (Houtveen ve van de Grift, 2007, s.175).

Bir okurun ön bilgilerini yalnızca okuma öncesinde tahminlerde bulunmak için değil, okuma süresince de kullanması beklenir. Soru sormak, düşünmenin temelidir. Ancak ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için soruyu biçimlendirmek zor ve karmaşık bir iştir (Cooper, 1997; Palincsar ve Brown, 1986). Bu nedenle okullarda soru sorma, okuduğunu anlamalarına yardım edecek bir strateji olarak öğrencilere öğretilmelidir.

Öğrenciler bir metni okumaya başlamadan önce metinle ilgili bir soru düşünmeleri gerektiğini bilirlerse metindeki anadüşüncenin de farkında olmaya çalışarak okurlar. Bu da bir metni okuduklarında okuduğunu anlamalarını, anlama sürecini, metni yorumlamalarını, ön bilgileriyle bağlantı kurmalarını ve sonuçta soru üretme becerilerini geliştirir (Lubliner, 2004). Öğrenciler soru üreterek edilgen gözlemciler olmaktan etkin katılanlar olmaya dönüşürler (Gunning, 2003, s.296). Ayrıca öğrencilerin okudukları metinle ilgili sorular üretmeleri metnin ayrıntılarından çok, anadüşünceye yoğunlaşmalarına yardımcı olur (Takala, 2006, s.2).

Etkileşimli öğretim sırasındaki etkileşim süresince öğrencilerden arkadaşlarına okudukları metinle ilgili sorular sormaları, yeni sorular üretmeleri istenebilir. Ancak öğrencilerden soru üretmelerini istemeden önce onlara farklı soru türleri olduğu açıklanmalı ve gösterilmelidir. Burada önemli olan, öğrencilerin farklı türde sorular üretmelerine olanak sağlamaktır. Başlangıçta üretilen sorular, yanıtları metinde olan,

yani bilgi düzeyindeki sorular olabilir. Pek çok öğrenci başlangıçta önemsiz ayrıntılarla ilgili sorular sorarlar; ancak öğretmenin soru üretmeye model olmasını sürdürmesiyle, öğrencilerin de ürettikleri soruların niteliği gelişir. Süreç içinde öğretmen üst düzey düşünme becerilerini geliştirici çıkarsama ve anadüşünceyi bulmaya yönelik soru üretmeye model olmalıdır. Öğretmen başlangıçta “kim, ne, nasıl, ne zaman, niçin, nerede...” gibi soru sözcüklerini, başka bir deyişle yanıtı metinde bulunan soruları sormaları için öğrencileri cesaretlendirmelidir (Salinger, 1993, ss.170-172).

Sorular okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında etkin olarak kullanılabilir. Öğretimde sorulardan, okuma öncesinde ön bilgileri etkinleştirmede, okuma sırasında okuduklarını netleştirmede, okuma sonrasında da sonuç çıkarmada ve anlamayı geliştirmede yararlanılabilir (Gunning, 2003, s.328).

Etkileşimli öğretim modeliyle öğrenciler, bir metnin anadüşüncesiyle, önemli yan düşünceleriyle ilgili sorular üretmeyi öğrenir, metinle ilgili çıkarsamalarda bulunabilir ve böylece de okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilir. Üstbilişsel açıdan bakıldığında da öğrencilerin kendi sorularını kendilerinin sormalarına olanak vermek hem okuduğunu anlamalarını kolaylaştırmakta hem de bağımsız okur olma yolunda ilerlemelerine katkıda bulunmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2008). Brualdi (2000) üst düzey soruları, bireyin daha üst düzey düşünme ve sonuç çıkarma becerilerini kullanmasını gerektiren sorular olarak tanımlamakta ve bu tür soruların öğrencilerin yalnızca okuduklarında var olan bilgileri hatırlamalarını değil aynı zamanda ön bilgilerini de kullanarak okuduklarını çözümlemeyi ve değerlendirmeyi gerektirdiğini belirtmektedir. Bu nedenle soru üretme stratejinin okullarda öğrencilere öğretilmesinin önemini vurgulamaktadır. Okuma metni ile ilgili soru üretme ve yanıtlama stratejisine ilişkin temel dayanaklar şöyle sıralanabilir ([http:// www.teachforamerica.org](http://www.teachforamerica.org) Elementary Literacy, s.124):

- Yetkin okurlar, okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra okuduklarıyla ilgili sorular sorarlar.
- Sorular farklı amaçlardır. Bazıları, okudukları metnin anlaşılmayan bir kısmını netleştirmeye yönelik sorular üretirken, bazıları daha sonra ne olacağını merak eder ve buna yönelik sorular sorar. Bir başkası da yazarın

metni yazma amacını, yazım biçimini ya da içeriği sorgulayan sorular üretebilir.

- Bazı soruların yanıtları doğrudan metin içinde yer alırken bazılarının yanıtları okurun çıkarım yapmasını gerektirir.
- Yetkin okurlar, metnin en önemli bölümünü yani anadüşüncesini anlamaya odaklanırlar ve anlamakta zorlandıklarında da anlamalarına yardımcı olacak stratejileri kullanırlar.

Aslan ve Polat (2008) tarafından yapılan araştırmada, ülkemizde 2004 Türkçe Öğretim Programı'na uygun anlayışla hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık sorularının nitelikleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre kitaplardaki hazırlık sorularının çoğunun yalnızca bilgi düzeyini ölçmeye yönelik sorular olduğu; üst düzey düşünme becerilerini gerektiren değerlendirme ve çözümleme yapma kategorisine giren soruların bulunmadığı görülmüştür. Sorular, Türkçe dersinin öğretiminde öğrencilerin düşünme, dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanmalarında, iletişim becerilerini geliştirmelerinde ve aynı zamanda anlamayı kontrol etmede başvurulacak önemli bir tekniktir (MEB, 2005a, s.378). Özellikle ilköğretimde 3. sınıftan başlayarak öğrencilerle eleştirel düşüncelerine yönlendirici çıkarsama, karşılaştırma, sentez, çözümleme, değerlendirme düzeyinde sorularla çalışılmalıdır. Öğrencilere aşamalı bir biçimde üst düzey soru sorma ve yanıtlama stratejileri öğretilmelidir. Öğrenciler soru sorup yanıtlamanın, okuduklarını anlamlandırmada etkili bir strateji olduğunu kavramalıdır (http// www.teachforamerica.org Elementary Literacy, s.125).

Netleştirme: Bir metni okuduktan sonra onu anlayıp anlamadığına bakma yetkin bir okur için çok önemlidir. Öğrencilere bir metinde anlamını bilmedikleri sözcükleri belirlemeleri kolayca öğretilmesinin ve bunlarla çalışılabilmesine karşın; bazı öğrencilerin belirsiz cümleleri ya da paragrafları anlamaları daha zordur. Bazı öğrenciler, metindeki her sözcüğü okuyabilmelerine karşın metnin anadüşüncesini belirlemede zorlanabilmektedirler. Netleştirme stratejisi, öğrencilerin okudukları metni anlamalarını zorlaştıran sorunu belirleyerek kendi anlamalarını izlemelerine ve sorunu çözmelerine yardımcı olmayı amaçlayan bir stratejidir (Cooper, 1997, s.380).

Netleştirme aşaması öğrenciler için okuma sırasında problem çözmenin daha belirgin olduğu ve anlamı bilinmeyen sözcüklerle açık olmayan kısımların aydınlatıldığı bir aşamadır. Bu aşamada öğrenciler anlamadıklarının farkına varırlar ve bu sorunu ortadan kaldırmak için neler yapabileceklerini düşünürler. Bir anlamda her zaman kullandıkları beceriler yeterli olmadığında netleştirme stratejilerini kullanırlar (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008, s.369). Netleştirme stratejilerine örnek olarak; metni yeniden okumak, metinle ilgili farklı ya da yeni sorular sormak, tahminlerini değiştirmek, bilinmeyen sözcükler için metinden ipucu almak, sözlüğe bakmak ya da başka kaynaklardan yardım almak gösterilebilir.

Etkileşimli öğretim modelinde yer alan bu strateji uygulanırken, öğretmen ve öğrenciler anlamı yapılandırmak için gerekli netleştirme stratejilerini paylaşma olanağına sahiptirler. Diğer stratejilerin öğretiminde olduğu gibi bu stratejinin öğretiminde de öncelikle öğretmenin stratejileri doğrudan anlatması ve model olması çok önemlidir (Palincsar ve Brown, 1984). Örneğin, sesli okuma sırasında durarak “Ben burayı okudum ama anlamakta zorlandım, bu okuduklarım bana pek anlamlı gelmedi, sanırım daha iyi anlamak için durup bir şeyler yapmalıyım.” gibi sesli düşünme yoluyla öğrencilere yol gösterilmelidir. Ardından öğrenciler farklı stratejileri kullanmaları için özendirilmeli, stratejiyi uygun kullanan öğrenciler pekiştirilmelidir. Öğretim küçük gruplarla yapılabileceği gibi tüm sınıfla da uygulanabilmektedir (Oczkus, 2003). Öğrencilere anlamlandırmada zorlandığı sorunu belirlemelerinde rehber olunmalıdır. Bu amaçla örneğin, anlaşılmayan yere dönülüp yeniden okuma yolu öğrencilere gösterilebilir.

Etkileşimli öğretim modelinde yer alan stratejiler, öğrencilerin metinle etkileşimlerini yoğunlaştırarak onların anlamalarına yardımcı olur (Palincsar ve Brown, 1984, s.120). Özellikle ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere bu stratejilerin öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrencilerin kendi kullandıkları eleştirel okuma stratejilerinin farkında olmaları onların okul başarılarını da artırmaktadır (Williams, 2002, akt. Joseph, 2006, ss.33-39). Ayrıca kendi okuduğunu anlamalarını izleyip geliştirebilen, okurken bir sorunla karşılaştığında bilinçli bir biçimde onarıcı stratejiler kullanabilen öğrencilerin başarıya karşı güdülenmiş ve daha özgüvenli oldukları belirtilmektedir (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008, s.370).

Özetleme: Özetleme, bir metnin en önemli öğelerini belirleyip okuyanın kendi cümleleri ile kısaltması sürecidir (Cooper, 1997, s.383). Pek çok strateji ve becerinin kullanımını gerektiren (Duke ve Pearson, 2002, s.221) özetleme stratejisi, okuduğunu anlama ve bunları yazılı olarak ifade etme bağlamında çok etkili bir okuduğunu anlama stratejisidir (Cooper, 1997, s.364). Okuduğunu anlama stratejileri içinde en önemli stratejinin hangisi olduğunu belirlemeye yönelik bir araştırmada (Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick ve Kurita, 1989, akt. Gunning, 2003, s.283) ilk sırayı özetleme stratejisinin aldığı görülmüştür.

Öğrencilerin, öğretimin başlangıcında özetleme stratejisini kullanmakta zorlanmaları doğal karşılanmalıdır. Öğrencilere bir metnin nasıl özetleneceği öğretilirken; farklı özetlemeler gösterilerek kendi özetlemeleri için ortamlar sağlanmalı ve daha yetkin okurlar olmalarına yardım edecek fırsatlar sunulmalıdır. Özetleme, öğrencinin bir metni anlayıp anlamadığına ilişkin öğretmene önemli veriler sağlar. Öğretmen bu verileri öğretim amaçlı değerlendirmelidir.

Etkili bir özet yapmak için öğrenci metni hatırlamalı ve yalnızca metindeki önemli olayları aktarmalıdır. Özetleme metnin türüne göre farklılık gösterir. Bir öyküyü özetlerken öykünün öğelerinin tam olarak anlatılması gerekirken; bilgi verici metnin özetinde önemli olaylar ve mantıksal sırasının belirlenmesi önem kazanır. Özetleme becerilerinin kazandırılmasında metin türlerine göre, öykü haritası çıkarma ya da bilgi verici metin haritası oluşturma gibi farklı grafiksel düzenlemelerden yararlanılabilir (Dymock, 2007, s.161).

Klingner ve Vaughn (1996) pek çok öğrencinin bir metnin anadüşüncesinin nasıl bulunacağını bilmediğini belirtmekte ve bu öğrencilerin anadüşüncüyü bulmak yerine ya metnin tümünü anlattıklarını ya da hiç bir şey anlatamadıklarını belirtmektedirler. Özetlemede öğrencilere önemli olanın, en önemli bilgiyi saptamak ve bunu kendi sözcükleriyle kısaca anlatmak olduğu öğretilmelidir. Öğretmenler bu süreçte, öğrencileri metindeki alt başlıkları, varsa görsel ipuçlarını ya da ipucu ifadeleri kullanmaları için cesaretlendirmelidirler. Diğer stratejilerin öğretiminde olduğu gibi burada da öğrencilere model olmalıdırlar (Gunning, 2003, s.283).

Buraya kadar ayrıntılı olarak ele alınan etkileşimli öğretim modeli içinde yer alan stratejilerin tanımı ve kullanım durumu Çizelge 1’de özetlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 1. Etkileşimli Öğretim Modelinde Yer Alan Okuduğunu Anlama Stratejileri

STRATEJİLER	TANIMI	KULLANIM DURUMU		
		<i>Okuma öncesi</i>	<i>Okurken</i>	<i>Okuma sonra</i>
Tahmin etme	Bildiklerini kullanarak metinle ilgili, metnin ilerisine ya da ne öğrenebileceğine yönelik kestirimde bulunmaktır.	x	x	
Netleştirme	Okuduğunu anlayıp anlamadığını değerlendirmek, gerekiyorsa yeni stratejileri kullanabilmek ve okuma süreciyle ilgili sorunlarını çözebilmektir.		x	x
Soru üretme ve yanıtlama	Okunanlarla ilgili anlamı netleştirmeye ve belirginleştirmeye yardımcı olacak metinle ilgili çeşitli düzeylerde soru sorup bunları yanıtlamaktır.	x	x	x
Özetleme	Metindeki en önemli bilgiyi okuyanın kendi ifadesiyle kısaca aktarmasıdır.		x	x

Etkileşimli öğretim modeli hem bilişsel hem de üstbilişsel becerileri gerektirmektedir. Öğrencilerin stratejileri kullanmaları bilişsel boyutu içerirken, okuduklarını anlayıp anlamadıklarını sorgulamak ve gerektiğinde uygun stratejiyi belirlemeleri üstbilişsel bir farkındalığı gerektirmektedir. Etkileşimli öğretim modelinde yer alan stratejilerin kullanılması ve öğretilmesi mutlaka belli bir sıra izlemek zorunda değildir. Bu durum,

metne ve okura göre değişiklik gösterebilir. Bazen öğrencilerle bir metni okurken durulur ve bir sonraki bölümde neler olacağına ilişkin kestirimlerde bulunulur. Bir başka zaman metni özetlemeden önce metindeki ipuçları kullanılarak metin netleştirilmeye çalışılır. Bir başka zaman kestirimlerde bulunmadan ya da metinle ilgili sorular sorulmadan özetleme yapılabilir. Modelin uygulanmasında sınıfın çoğunlukla küçük gruplara ayrılması önerilmekle birlikte, birebir ya da bütün sınıfla da çalışmanın olanaklı olduğu belirtilmektedir (Duke ve Pearson, 2002, s. 225).

Palincsar ve Brown (1984) bu dört stratejinin, yetkin okurlar tarafından sürekli ve doğal olarak işe koşulduğu için seçildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu stratejileri yetkin okurların okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında bütünleştirdikleri etkinlikler olarak göstermişlerdir.

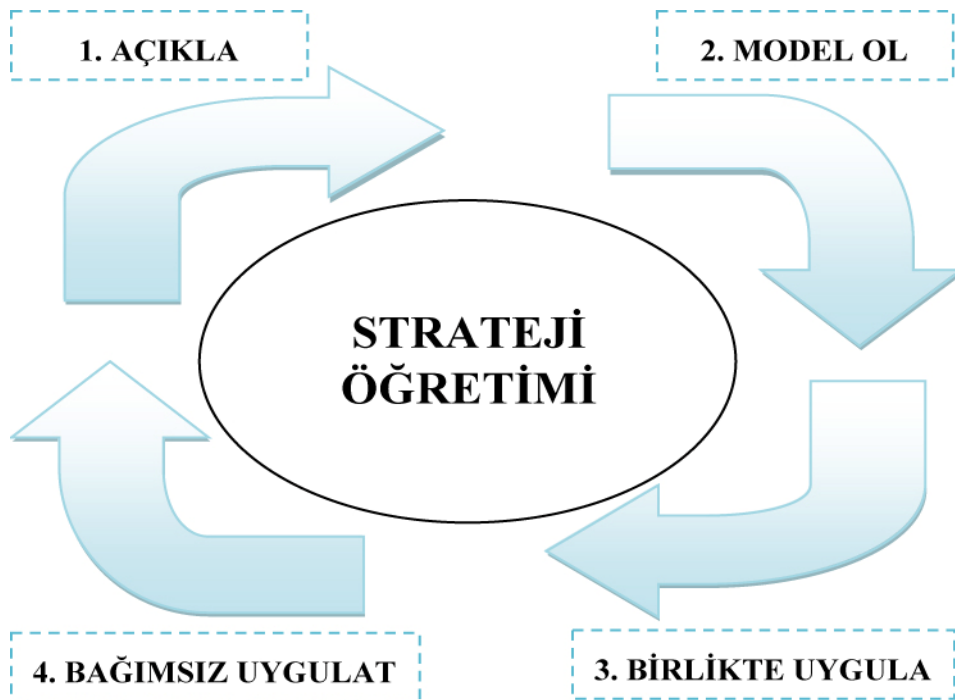
Okuduğunu anlama kavramı eğitim araştırmalarında çok sık rastlanılan bir kavramken, okuduğunu anlamayı öğretme kavramı ancak son yıllarda araştırmacıların dikkatlerini yoğunlaştırdıkları bir kavramdır. 1990’lardan beri yapılan araştırmalar, yetkin okurların davranışlarında gözlenen stratejilerin, okullarda öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için öğretilmesi gerektiği konusunda birleşmektedirler (Graves, 1994; Rosenshine ve Meister, 1997; Pressley, 2006; Duke ve Pearson, 2002).

Dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde stratejilerin öğretimi çok yönlü okur yetiştirmenin temel gerekenlerinden biri olarak görülmektedir. Stratejilerin öğretiminde öğretmen başlangıçta stratejiyi açıklar, kullanımına model olur ve gittikçe azalan destekle sorumluluğu öğrencilere verir. Bu destek öğrencinin bağımsız olarak stratejiyi kullanabilmesine kadar sürer (Pressley, 2006). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi sırasında öğretmenin öğrencileri farklı düzeylerde desteklemesi, öğrenen için çok önemlidir. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin doğrudan ve öğretmenin model olması, öğretimin her düzeyinde ve uzun süreli olması gerekmektedir (Pressley, 2006; RAND, 2002).

Okuduğunu anlama stratejileri bireysel ve grup öğretiminin yanı sıra tüm sınıfa birlikte de öğretilir (Pressley, 2002). Araştırmalar, etkileşimli öğretim modelinin etkili olması için okuduğunu anlama stratejilerinin öğretim basamaklarını şu biçimde sıralamaktadırlar (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008, s.370; Duke ve Pearson, 2002,

s.209; Frey ve Fisher, 2006, s.5; Lehr, Osborn ve Hiebert-Elfrieda, 2005, s.26; Rosenshine ve Meister, 1997):

- *Açıklama*: Stratejinin tanımı yapılır, ne zaman ve nasıl kullanılabileceği sınıf ortamında tartışılır.
- *Model olma*: Öğretmen uygulama sürecinde stratejinin nasıl kullanıldığını sesli düşünme yoluyla öğrencilere gösterir.
- *Birlikte kullanma*: Öğretmen öğretilen stratejiyi öğrencilerle birlikte kullanabilecekleri ortam hazırlar. Bu süreçte öğrencilerin hataları öğretim amaçlı kullanılır ve öğretmen rehberlik eder. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere stratejiyi kullanmaları için giderek daha fazla sorumluluk verir.
- *Bağımsız kullandırma*: Öğretmen, öğrencilere bağımsız okumalarında strateji kullanmalarını özendirir ve ders dışındaki okumalarında da kullandırmaya yönelik etkinlikler düzenler.



Şekil 5. Stratejilerin Öğretim Basamakları

Şekil 5'te özetlenmeye çalışılan bu dört aşama boyunca öğretmenin desteği öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma doğru giderek azalan bir destektir. Her iki uç arasındaki denge, sosyal etkileşim kuramındaki yakınsal gelişim alanı ile yakından ilişkilidir (Houtveen ve van de Grift, 2007, s.177). Stratejilerin öğretiminde öğretmen, öğreteceği stratejiyi belirledikten sonra öğrencilere tanıtır. Bu stratejinin ne olduğunu ve okuduğunu anlamada neden önemli olduğunu açıklar. Metni okurken, sesli düşünme yoluyla öğrencilere model olarak stratejinin nasıl ve ne zaman kullanıldığını gösterir. Daha sonra öğrencilerin stratejiyi kullanabilecekleri öğretimsel düzenlemeler yapar. Öğretmen gerektiğinde dönütler vererek öğrencilerin stratejileri kullanmalarına destek olur. İlerleyen derslerde öğrencilerden öğretilen stratejiyi kendi okudukları metinlerde kullanmalarını ister (Palincsar ve Brown, 1984).

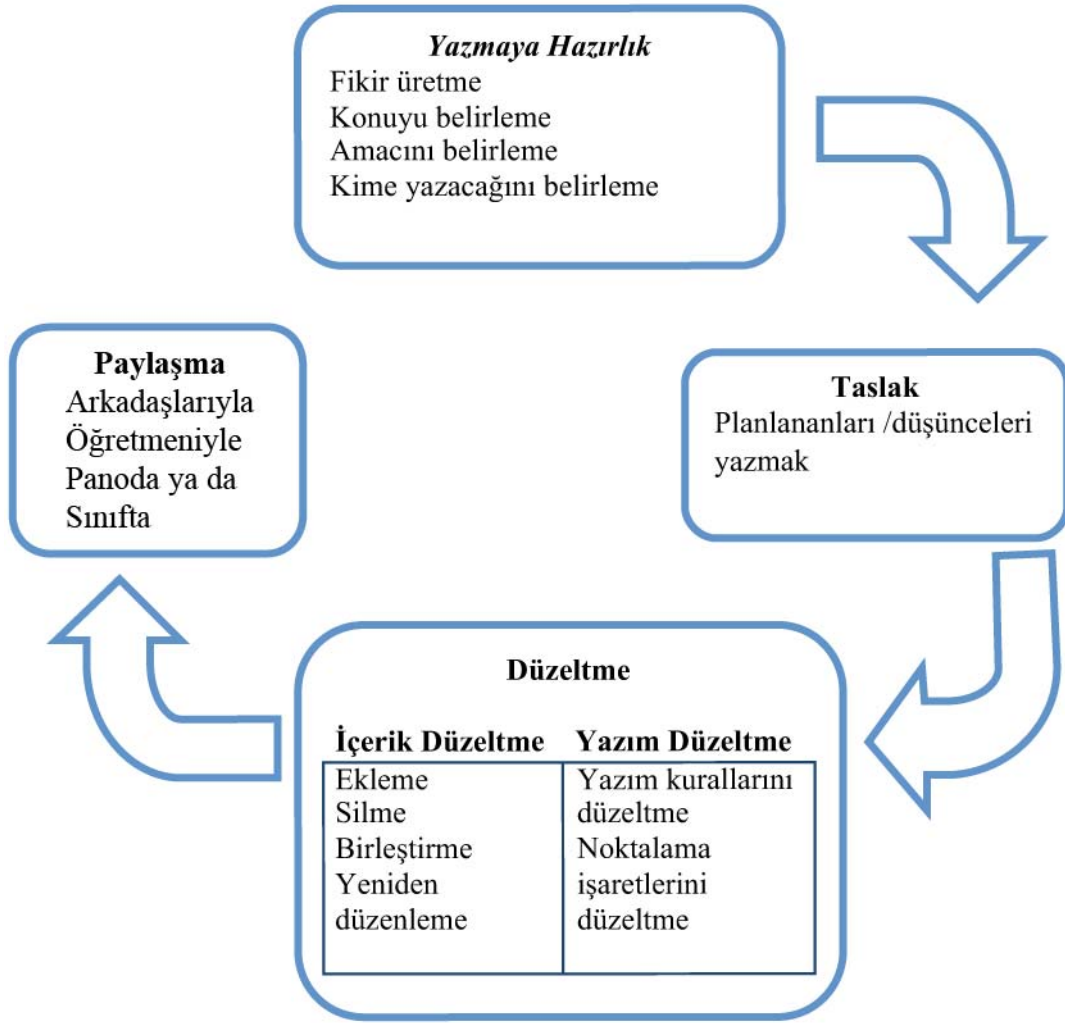
Okullarda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan, odaklı ve ilköğretim yıllarından itibaren öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir (Biancarosa, 2005, s.16; Johnson, 2002). Stratejilerin kullanımında güdülenmişlik önemli bir etmen olarak görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini onların anlamalarını geliştireceğine inanırlarsa, stratejileri kullanma sıklıklarının da artacağı savunulmaktadır (Pressley, Borkowski, Forrest-Pressley, Gaskins ve Wile, 1993; Gaskins, 1998). Bu nedenle öğretmen öğretim sırasında, stratejiyi kullandırmalı ve öğrencilere kullandıkları stratejileri tartışmaları için ortam yaratmalı, strateji kullanmaları için öğrencileri desteklemelidir (Gaskins, 1998; Duke ve Pearson, 2002, s.229).

Okuduğunu anlama becerisi ilköğretimin ilerleyen yıllarında önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğrenmelerin temeli okuduğunu anlamaya dayanmaktadır. Okuduğunu anlamakta zorlanan ya da okumayı sevmeyen öğrenciler için akademik olarak ilerleme de sınırlı olmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar okuduğunu anlamanın öğretilebileceğini değil; öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Reutzel ve Cooter, 2008, s.13). Biancarosa (2005, s.16), okuduğunu anlama öğretiminin öğrencinin okul yaşamı boyunca, özellikle 4. sınıftan itibaren yapılmasının uygun olduğunu belirtmektedir. Pearson ve Duke (2002) ise öğrencilere okuduğunu anlama öğretiminin çözümleme becerilerinin kazanılmasının hemen ardından 3. sınıftan itibaren sistemli bir biçimde öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Görüldüğü gibi ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere okuduğunu anlamayı öğretmek, onların sonraki öğrenim yaşamlarındaki başarıları için son derece önemlidir. Okullarda öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin kendi gelişimleri için ne kadar önemli olduğu ve bu becerinin başarılı ve üretken bireyler olmalarındaki rolü kavratılmalıdır. Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretime ilköğretimin ilk yıllarından başlanması önerilirken, okuduğunu anlamanın öneminin kavratılmasına okulöncesinden itibaren başlanmasının ve bunun için de öğretmenlerin bilinçli olmalarının önemi vurgulanmaktadır (Pardo, 2004, s.279).

1.5.3.2. Yazma Süreci Modeli

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde en çok benimsenen öğretim modellerinden biri yazma süreci modelidir (writing process method) (Zampardo, 2008; s.32). Yazma süreci modeli gerek yazınsal türde, gerekse bilgi verici metin türlerini yazmada etkileri pek çok araştırma ile incelenmiş bir öğretim modelidir (Marchisan ve Alber, 2001, s.155). Yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başladığı andan ürünü çıkarana kadarki süreçte ne düşündüklerinin ve ne yaptıklarının izlendiği bir yol haritasıdır (Tomkins, 2004, s.9). Bu harita öğrencilere yazma konusunda bir yapı sunar (Reimer, 2001, s.11). Yazma süreci, gerçek yazarların nasıl yazdığı düşüncesine dayalı beş aşamalı bir süreçtir. Bu süreç, öğrenciye nasıl yazılacağını öğretmek için yararlanılan bir dayanaktır. Yazmayı geliştirmek de okumayı geliştirmek gibi tekrarlanarak yapılan bir beceridir. Öğrenciler bu süreci yaşarken farklı stratejiler yoluyla problem çözme becerilerini de geliştirirler. Öğretmenlerin yazma sürecini bilmeleri eğitim ortamlarında öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerinde ve uygun stratejileri öğretmelerinde yardımcı olacaktır (Kapka ve Oberman, 2001). Şekil 6'da yazma sürecinin aşamaları ve bu aşamaların içeriği özetlenmektedir.



Şekil 6. Yazma Sürecinin Aşamaları

Yazma süreci boyunca bir aşamanın atlanması geri dönüş olmadığı anlamına gelmez. Yazma sürecinin yazmayı *planlama*, *taslak*, *içeriği gözden geçirme*, *dilbilgisel yönden gözden geçirme* ve *paylaşma* olmak üzere beş aşaması vardır (Tomkins, 2004). Bu süreçlerden 3. ve 4. aşama bazı kaynaklarda düzeltme olarak tek bir aşama olarak ele alınmaktadır (Lehr, 1995; Marchisan ve Alber, 2001, s.154). Aşağıda yazma sürecinde yer alan beş aşama da ayrı ayrı ele alınmakta; ancak araştırmanın uygulama boyutunda Şekil 6’da görüldüğü gibi 4. ve 5. aşamalar “düzeltme” olarak tek bir aşamada ele alınmıştır.

Yazmayı planlama: Yazmayı planlama, yazmaya hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler yazma konularını belirlerler. Konularını belirlemede zorlanan öğrencilere, öğretmen, grafiksel düzenlemeler, serbest yazma, çağrışımlı yazma gibi çeşitli

stratejileri kullanarak yardımcı olabilir (Kapka ve Oberman, 2001). Bu aşamada öğrencinin yazma amacını, kim için yazacağını ve hangi metin yapısını kullanacağını belirlemesi beklenir (Marchisan ve Alber, 2001, s.154). Konularını belirleyen öğrenciler bununla ilgili bilgi toplama, sınıf arkadaşlarıyla görüşme, gerekli kitapları okuma gibi etkinlikleri de bu aşamada yapar. Bu aşamada öğrencilere; metni yazma amacı, kime yazacağını ve yazacağı metnin yapısını belirleme becerisini kazandırmak yazılı anlatım öğretiminin en önemli noktalarından biridir. Planlama ya da yazıya hazırlık aşamasında öğrenciler konu belirlemede zorlanıyorlarsa başlangıçta öğretmen desteğinin yoğun olması önemlidir (Kapka ve Oberman, 2001).

Taslak: Taslak aşaması, öğrencinin düşündüklerini gelişigüzel kağıda aktardığı aşamadır. Taslak aşamasında, öğrencilerin planlama aşamasında yaptıkları düzenlemeyi kağıda geçirmesi beklenir. Bu aşamada yazılan metnin yazım kurallarına bakılmaz. Öncelikli olarak öğrenci, bu aşamada içeriği oluşturmaya çalışır (Marchisan ve Alber, 2001, s.154). Yazdığı metnin üzerine “taslak metin” diye yazabilir. Bu etiketleme arkadaşları, öğretmeni ve ailesi için bir işarettir; çünkü bu şekilde öğrenci yazdıkları üzerinde henüz çalıştığını belirtmektedir. Öğrenci bu aşamada birçok taslak oluşturabilir.

İçeriği gözden geçirme: Bu aşama, öğrencinin yazdığı taslağı yeniden okumasını, sınıfta oluşturulan bir yazma grubunda yazdığı taslak metni paylaşmasını ve yazma grubundaki arkadaşlarından gelen dönütleri de göz önünde bulundurarak içeriğin yeniden düzenlemesini içerir. Bu aşamada öğrenci, metni yeni fikirlerle genişletebilir ya da gereksiz gördüğü yerleri metinden çıkarabilir. İçeriğin gözden geçirilmesi öğrenciler için zor bir aşamadır (Kapka ve Oberman, 2001). Bu aşamada yazma grubu oluşturulabilir. Yazma grubu, öğrencinin sınıf arkadaşlarından oluşan küçük bir gruptur. Öğrenci bu gruba yazdıklarını sesli olarak okur, diğer öğrenciler bu arada notlar alırlar ve okuma bittikten sonra üzerinde tartışılır. Dinleyenler önerilerini sunarlar. Yazan öğrenci bütün bunların sonucunda metni yeniden oluşturur.

Dilbilgisel yönden gözden geçirme: Bu aşamaya kadar içeriğe yoğunlaşılırken, bu aşamada yazmanın mekanik yönü olarak adlandırılan yazım kuralları ve noktalama işaretlerine bakılır. Öğrenci, yazdıklarını başkalarıyla paylaşmadan önce, son kez

gözden geçirir ve en okunabilir hale getirmek için uğraşır. Bu aşamada istenirse yazım hatalarını gösteren bir kontrol listesi de hazırlanabilir. Böylece, öğrenci ileriki öğrenmelerinde de bu kontrol listesinden yararlanabilir. Öğrencilere 3. ve 4. aşamaların öğretiminde farklı değerlendirme araçlarından yararlanılabilir. Bu amaçla öğrencilerle birlikte değerlendirme aracı geliştirilebileceği gibi var olan değerlendirme araçları kullanılabilir (Marchisan ve Alber, 2001, s.158).

Paylaşma: Yazma sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamada öğrenci yazdığı metni, ilk aşamada belirlediği okuyucusu ile paylaşır. Gerçek okuyucusu, sınıf arkadaşları, ailesi, dergi, okul gazetesi, tanınmış bir yazar, bir politikacı olabilir. Burada önemli olan, öğretmenin, yazmayı öğrenci için anlamlı hale getirmesidir. Yazılanların paylaşılması öğrenciler için yazmanın etkili bir iletişim aracı olarak görülmesi için iyi bir yol olmanın yanı sıra öğrencileri yazmaya karşı güdülemekte de etkili olduğu belirtilmektedir (Lehr, 1995).

Yazma süreci modelinde öğretmenin; önbilgilerin harekete geçirilmesi, düşüncelerin düzenlenmesi, görselleştirme, özetleme, ilişkilendirme, anlamın gözden geçirilmesi, izleme, dil oyunlarını kullanma, genelleme ve değerlendirme gibi temel yazma stratejilerini öğretmesi beklenir. Bu stratejiler, öğrencilerin stratejik bir yazar olarak gelişmelerini sağlamak; böylece kendi düşüncelerini planlayabilme, değerlendirebilme ve düzenleyebilme yeteneği kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla öğretilir (Tompkins, 2004a).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin farklı metin türlerine ve metin yapılarına ilişkin bilgi sahibi olmaları öğrencilere metin hakkında düşünmeyi ve yazmayı öğretmek için kullanılan önemli bir araçtır. Yazma etkinliği sırasında sınıf ortamındaki etkileşimler metnin yapısı üzerine oluşturulabilir. Etkileşimlerin metin yapısı üzerine kurulması, hem öğrencilerin metni anlama ve yorumlamalarına, hem metin hakkında sohbet edebilmelerine, hem de kendi yazıları için bir yapı oluşturmalarına olanak sağlar. Metin yapısı ile ilgili yapılan araştırmalar, başarılı bir yazma performansı için metin yapısı bilgisinin önemini doğrulamaktadır. İlköğretim çağındaki öğrencilerle çalışmak için birçok yazı türü, dolayısıyla da birçok

farklı metin yapısı vardır. Genel olarak metin türleri, bilgi verici metinler ve yazınsal metinler olarak iki temel grupta toplanmaktadır (Tompkins, 2004a).

Bilgi verici metin: Öğrenciler bu metin türünü, bir konuda bilgi sahibi olmak ve bunu başkaları ile paylaşmak için kullanırlar. Geniş bir okuyucu kitlesi vardır. Bilgileri sunmak için de pek çok yoldan yararlanılabilir. Bilgi verici metin yazmayı kullanan öğrenci, tanımlamalardan, zamansal sıralamalardan, karşılaştırmalardan, neden-sonuç ilişkilerinden yararlanarak metnini oluşturabilir. Ancak, diğer bütün metin türlerinde olduğu gibi burada da yazma süreci içinde öğretmenin süreçte gerekli bilgileri sunması çok önemlidir.

Öykü (Yaratıcı yazma): Öğrenci eğlenmek amacıyla kurgular yaratır. Öykü yazma diğer yazma türlerinden farklıdır. Öğrencilere öncelikle öyküyü oluşturan öğeler iyice öğretilmelidir. Öğretmen bunun için sınıftaki ya da dışarıdan getirilmiş farklı öykü örnekleri üzerinde öykü yapısını anlatmalıdır. Bunu yaparken dolaylı öğretim stratejilerini işe koşabilir. Örneğin, öyküyü sesli okumak ve öğrencilerden de kendi seçecekleri çeşitli öyküleri okumalarını istemek gibi. Unutulmamalıdır ki, yazmanın geliştirilmesi için dil becerileri bütünsel olarak çalışmalıdır. Okuma ve yazma becerilerinin öğretiminin bütünselliğini Cullinan (1993) “ öğrencilere yazma olmadan okumayı öğretmek, onlara tek eli arkada bağlı yüzmeyi öğretmek gibidir.” sözleri ile özetlemektedir.

Calkins (1983), Graves (1983) ve Tomkins (2002) yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinin gelişimsel bir süreç olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu süreç çocuğun zengin okuma-yazma etkinliklerine doğrudan katılmasıyla geliştirilebilir (Geist 2002). Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesini çocukların gereksinimlerine ve öğretimsel amaçlarına göre destekleyebilirler. Öğretmen yazma sürecini, deneyimli yazarların nasıl yazdıklarına sesli düşünme yoluyla model olabilir ya da öğrencilere yazılı metinlerdeki hataları düzeltirken rehberlik yapabilir (Kapka ve Oberman, 2001). Öğretmen, başka bir zaman da yeni bir metni öğrencileri ile birlikte oluşturabilir. Sınıf ortamında, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimleriyle öğrencilerin yazma sürecini anlamalarına olanak sağlanmalıdır (Zampardo, 2008).

Yazma sürecinin öğretimi temelde şu aşamaları içermektedir (Flower ve Hayes, 1980, akt. Pressley, 2002; Cooper, 1997):

- Öğrencilere yazmaya başlamadan yazma süreci hakkında bilgi vermek
- Yazılı anlatım sürecine model olmak ve öğrencilere bu süreçte olanları göstermek
- Öğrencilerin yazma çalışmalarını yapılandırmalarına yardımcı olacak sınıf ortamı hazırlamak ve yazılı anlatım çalışmaları yapmalarını desteklemek
- Yazdıkları taslakları içerik ve yazım kuralları yönünden gözden geçirip düzenlemelerini öğretmek
- Öğrencilerin yazdıklarını paylaşmalarına olanak sağlamak

Öğretmenin yazılı anlatım öğretimi sırasında öğrencilere model olması çok önemlidir (Kapka ve Oberman, 2001; Marchisan ve Alber, 2001; Reimer, 2001). Öğretmen öğrencilere yazma sürecini öğretirken farklı biçimlerde model olabilir. Bunlar arasında; belli bir konu ya da yazı türünde yazmaya yönlendirmeden önce o konu ya da yazı türünü tanıtmak üzere öğrencilerle konuşmak, onlara örnekler okumak (Tompkins, 2000), örnek bir yazılı anlatım yazmak, kendi yazılı anlatımını gözden geçirip düzeltmek, öğrencilere kendi yazılı anlatımlarını okuduklarında yazılarıyla ilgili sorular yönelterek diğer öğrencilere model olmak sayılabilir (Calkins, 1994). Öğretmenin çeşitli şekillerde yazılı anlatıma model olması, öğrencilere kendi yazılı anlatımlarını oluşturmalarında yol göstermektedir (Tompkins, 2004a).

Öğretmen, yazma süreci içinde yazma stratejileri ve metin yapısı bilgisini kullanmaya model olurken aynı zamanda yüksek sesle düşünür. Öğretmenin yazma stratejileri hakkında kendi düşünce ve stratejilerini örnek vermesi, yazma süreci içinde gözle görülemeyen planlama, taslak hazırlama, düzeltme gibi bilişsel süreçleri gözle görülür hale getirmesi bakımından önem taşır (Tompkins, 2004a).

Yazılı anlatım öğretimi sırasında öğretmenlerin öğrendiklerini uygulaması, öğrenciye yazısının içerik ve düzenlemesiyle ilgili soru yöneltmesi, diğer öğrencilere de model olması bakımından önem taşır. Öğrenciler de yazının içerik ve düzenlemesiyle ilgili nasıl soru sorulacağını öğretmeni izleyerek öğrenir ve bu tür soruları birbirlerine

yöneltirler. Öğrencilerin birbirlerine yazıları hakkında soru yöneltmeleri, okuyan öğrenci (yazar) ile dinleyen öğrencinin (hedef kitle) anlamı paylaşması bir başka deyişle, yazarın anlatmak istediği ile okuyucunun anladığının ne oranda uyduğu görülmesine olanak sağlar. Böylece, öğrenciye, yazmanın amacının iletişim kurmak olduğu, karşısındaki kişiye aktarmak istediklerini doğru ve net bir biçimde anlatabilmenin önemini gözlemlene fırsatı sağlanmış olur.

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yukarıda özetlenen öğretim tekniklerinin her birinin önemli rolleri vardır. Fakat bunların her biri için geçerli temel etmen, etkileşimli bir ortamda gerçekleştirilmesi gereğidir (Tompkins, 2004a). Dengeli okuma yazma yaklaşımını savunanların inandığı temel varsayım; öğrencilerin etkin olduğu etkileşimli bir ortamda, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik yazılı anlatım çalışmalarına daha fazla zaman ayrılmasının gerekli olduğudur (Graves, 1983; Calkins, 1994; Tompkins, 2004a; Troia ve Graham 2003).

Yazma öğretiminde öğrencilere yazma sürecini içselleştirebilmeleri için yeterli sürenin ayrılması gerekliliği, alanyazında sıklıkla vurgulanan öğelerden biridir. Bridge, Compton-Hall ve Cantrell'e (1997) göre öğrencilerin yazma becerilerini sentezleme sorunları bulunmaktadır. Öğrenciler kendi kompozisyonlarını yaratmada gereksinimleri olan düşünme ve bilgiyi çözümüleme, yanıtlar yaratma ve karar vermek için bilgiyi kullanmada yeterli tekrardan yoksundurlar. Bu nedenle okullarda yazmaya ayrılan sürenin artırılması gerekmektedir. Babacan (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin temel yazım kurallarını bilmedikleri belirtilmekte ve bu sonucun, öğrencilerin ortaöğretimde belli temel bilgileri almadıklarını ve yeterince yazılı ve sözlü uygulama yapmadıklarını gösterdiğini ifade etmektedir. Oysaki öğrenciler, yazma becerilerinde yetkinleşebilmeleri için uygulamaya gereksinim duyarlar. Akıcı yazabilmeleri için öğrencilerin hem serbest yazma çalışmaları hem de yapılandırılmış yazma çalışmalarına gereksinimleri vardır (Buhrke ve diğerleri, 2002).

Etkili yazılı anlatım aynı zamanda dilin mekanik yönü olarak görülen yazım kuralları ve noktalama imlerinin de doğru ve yerinde kullanılmasını gerektirir. Aşıcı ve Mataracı'nın (1998) ilköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde işlenen yazım ve noktalama işaretleriyle ilgili bilgi ve beceri düzeylerini ortaya

koymayı amaçlayan araştırmalarında öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarını kullanmalarına ilişkin yetersizliklerinin olduğu belirtilmektedir. Türkçe dersinin bilgi vermekten çok beceri kazandırmaya, ezberletmekten çok uygulamaya dayandığı ilkesi göz önüne alındığında; yazılı anlatım öğretiminin bir parçası olan dilbilgisi öğretiminin ayrı olarak değil; öğrencilere uygulama içinde öğretilmesinin gerekliliği de önem kazanmaktadır. Bütün bunlar da yazılı anlatım öğretiminde öğretmenlerin iyi yetişmelerini gerektirmektedir (Bryson, 2003, s.1).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, eğitimin en önemli sorumluluklarından biridir. Öğretmenler yazılı anlatım becerilerini geliştirici, öğrencinin seçme şansının olduğu, risk alabildiği ve kendisine yazdıklarına ilişkin dönüt sağlandığı ve yazdıklarını paylaşabildiği bir ortam yaratmalıdırlar (Buhrke ve diğerleri, 2002). Yazma, bilgiden çok beceri gerektirmektedir. Ancak, bu beceriler gelişigüzel biçimde değil; bir süreç içinde ve her yönü düşünülerek birey için anlamlı etkinliklerin sınıf ortamında kullanılmasıyla etkili olarak kazandırılabilir. Buhrke ve diğerlerine göre (2002) öğretmenler, öğrencilere hem yazınsal hem de bilgi verici türlerden farklı türlerde yazma fırsatı sağlamalıdır. Bu amaçla seçkin yazın örneklerinde bulunan etkili yazma tekniklerini öğrencilerle paylaşan ve tartışan öğretmenler, öğrencilerine bir yazar gibi düşünme, söyleme ve yazmayı görme fırsatını da yaratmış olurlar. Seçkin örnekler öğrencilere kişisel deneyimleri ile yazdıklarını bütünleştirmelerine de yardımcı olur.

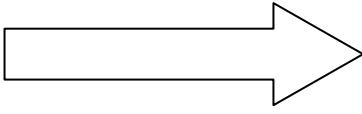
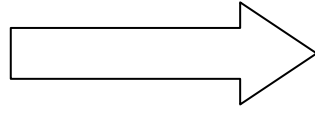
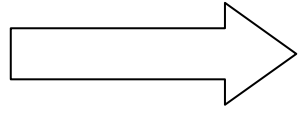
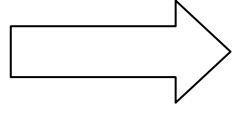
1.5.4. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Anlama ve anlatma becerileri bireyin gerek bireysel gerekse toplumsal yaşamı için son derece önemlidir. Bu becerilerin geliştirilmesi için okullarda öğretmenler olarak neler yapıyoruz sorusu da bu beceriler kadar önem taşımaktadır. Çünkü okullar bu becerilerin kazandırılabilceği, geliştirilebileceği en temel ortamlardır ve okullarda öğretim ancak öğretmenle olanaklıdır. Bu durumda öğretmenler bir programın başarısında temel rol oynayan bireylerdir. Bu bağlamda da “Öğrencilere en iyi nasıl öğretilir?” sorusunun yanıtı öğretmenin sınıf içindeki rolünün belirlenmesini gerektirmektedir.

Araştırmacılar dengeli okuma yazma yaklaşımın benimsemiş öğretmenlerin sınıf içindeki rollerini sosyal etkileşim kuramı çerçevesinde ele almaktalar ve öğretmenin giderek azalan destekle öğrencileri daha etkin katılımlı bağımsız bir duruma gelmesinin

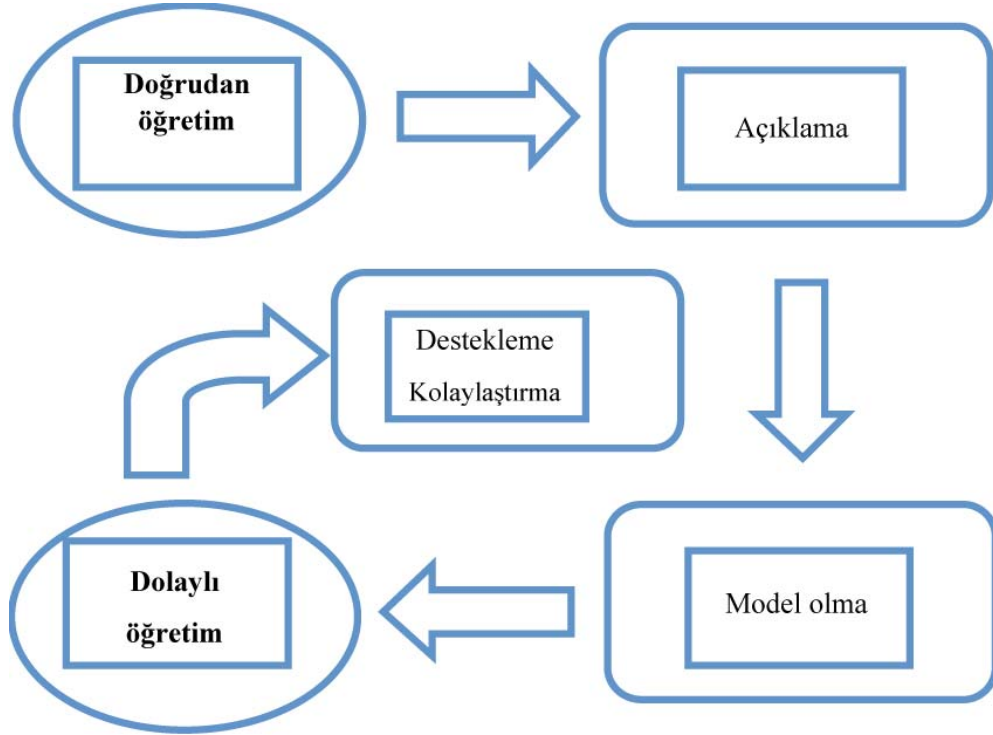
önemini vurgulamaktadırlar (Pearson, Raphael, Benson ve Madda, 2007, s.38). Tompkins (2006) dengeli okuma yazma yaklaşımını benimsemiş öğretmen rollerini okuduğunu anlama ve yazılı anlatım çerçevesinde Çizelge 2’de görüldüğü gibi giderek azalan öğretmen desteğini gösterir biçimde dört grupta ele almaktadır.

Çizelge 2. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Öğretmen Roller

	Okuma	Yazma
Model olma 	Öğretmen, yetkin okurların sergiledikleri davranışları göstermek için okumaya model olur. Bu arada gerektiği yerde durarak açıklamalarda bulunur.	Öğretmen, öğrencilerin tümünün görebileceği biçimde tahtaya sesli düşünme stratejisini kullanarak nelere dikkat ettiğini, hangi yazma stratejilerini niçin kullandığını anlatarak yazılı metin oluşturur.
Birlikte uygulama 	Öğretmen ve öğrenciler aynı metni okurlar. Bazen öğretmenle okuma başlar, bazen de öğrencilerden biri ile okuma başlar. Öğretmen burada yardımcı rolündedir. Öğrencilerin okuma akıcılığına ve stratejileri kullanma durumuna bakar ve gerekli açıklamalarda bulunur.	Öğretmen ve öğrenciler birlikte yeni bir metin oluştururlar. Öğretmen, öğrencilere yazılı metnin oluşmasında yardımcı olur. Öğrencilerin yazma stratejilerini ve yazım kurallarını uygulama durumuna bakar ve gerekli açıklamalarda bulunur.
Rehber olma 	Öğretmen, benzer gereksinimli öğrencileri bir grup içinde bir araya getirerek onlara ortak dersler planlar. Öğrencilere aynı metni okutur ve stratejileri kullanmaları için destek olur.	Öğretmen, benzer gereksinimli öğrencileri bir grup içinde bir araya getirerek onlara ortak dersler planlar. Öğrencilere yazılı anlatım sürecini, stratejileri, yazım kurallarını kullanmaları için destek olur.
Bağımsız Uygulama 	Öğrencilerin kendi seçtikleri kitapları bağımsız olarak okumaları için ortam hazırlar. Bu arada stratejileri kullanma durumlarını değerlendirir ve görüşmeler ya da formlar düzenleyerek öğrencilerin okuduğunu anlamalarını gözlemler ve gerekli desteği sağlamaya çalışır.	Öğrenciler, yazma sürecini kullanarak farklı metin türlerinde yazılı anlatım çalışmaları yaparlar. Öğretmen, öğrencilerin ilerlemelerin farklı değerlendirme biçimleri kullanarak değerlendirir ve gerekli desteği sağlamaya çalışır.

Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the twenty-first century a balanced approach*. (4. baskı) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall. s.16’den uyarlanmıştır.

Au ve Raphael (1998) de benzer biçimde öğretmenin rollerini, doğrudan öğretim içinde, açıklama, model olma; dolaylı öğretim içinde de, destekleme, kolaylaştırma biçiminde sıralamaktadır. Bu sıralamada da benzer biçimde öğretmen merkezli öğrenci merkezliye doğru bir geçiş görülmektedir. Şekil 7’de Au ve Raphael’in (1998, Akt. Pearson, Raphael, Benson ve Madda, 2007) belirttiği dengeli okuma yazma yaklaşımına uygun öğretmen rolleri araştırmacı tarafından şu biçimde gösterilmiştir:



Şekil 7. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Öğretmen Rollerini

Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, etkin olarak kullanmalarını sağlamayı gerektirir. Ancak öğrenciler deneyim kazanırken de bilinçli bir desteğe gereksinim duyarlar. Bilenin bilmeyene, bilmediği bir şeyin nasıl yapılacağını ve uygulanışını gösterme süreci olarak tanımlanan (Combs, 2006, s.375) model olma, önemli bir öğretim desteğidir. Model olmada bir konuda yetkin kişinin yeni öğrenene yol gösterme düşüncesi etkindir. Dil öğretim sürecinde temel olarak doğrudan ve dolaylı model olmak üzere iki türlü model olmadan söz edilmektedir (Combs, 2006, s.376). Çizelge 3’te kısaca bu model olma biçimlerine yer verilmektedir.

Çizelge 3. Öğretimde Model Olma Biçimleri

	Tanımı	Örnek
Doğrudan model olma	Bir süreci doğrudan gösterme ya da anlatma	
Açıkça anlatma	Bir sürecin aşamalarını basamak basamak anlatma	Stratejiyi tanımlama ve ne zaman, neden, nasıl kullanıldığını açıklama
Sesli düşünme	Bir süreci ya da beceriyi kendisinin nasıl uyguladığını sesli düşünme yoluyla gösterme	Bir stratejiyi nasıl kullandığını gösterme
Dolaylı model olma	Süreç içinde açıkça bir açıklama yapmadan uygulama	Sesli okuma ya da birlikte yazma yoluyla süreci yaşatma

Etkili bir anadili öğretmeninin en belirgin özelliklerinden biri okuma etkinlikleri sırasında öğretimsel olarak, öğrencilere uygun okuma davranışlarını kazanmalarında ve yaşam boyu okumayı seven bireyler olmalarında öğrencilerine model olabilmektir (Archer, 2004, ss.19-20). Aynı biçimde yazma becerilerinin öğretimi de model olma ile başlamaktadır.

Doğrudan model olmada öğretilmesi planlanan strateji ya da becerinin açıkça öğretilmesi söz konusudur. Doğrudan model olmada süreci basamaklandırarak anlatma ve sesli düşünme yoluyla süreci gösterme olmak üzere iki öğretim stratejisinden yararlanılmaktadır (Combs, 2006, ss.376-377).

Dolaylı model olmada ise öğretim sürecinde açıkça ifade edilmeden sürece model olma söz konusudur. Walker (2005, s.688) öğretim sürecinde yalnızca açıklama yapmanın yeterli olmadığını, pek çok öğretmenin okuduğunu anlama öğretiminde düşünme sürecini öğrencilere göstermediğini ifade etmekte ve okuduğunu anlama sürecinin öğrencilere sesli düşünme yoluyla iç konuşmanın gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir. Dengeli okuma yazma yaklaşımını benimseyen öğretmenler için sesli düşünme yoluyla model olmak, yararlanabilecek etkili öğretimsel stratejilerden biridir. Bu strateji etkili bir biçimde kullanıldığında öğrencilere okurken anlamı

oluşturmalarında yardımcı olabilir (Walker 2005, s.689). Araştırmalar sesli düşünmenin, öğrencileri metni anlamada önbilgilerini kullanmaları ya da metin içi bağlantılar kurmaları bilincinin gelişmesinde cesaretlendirdiği ve öğrencilerin biliş bilgilerini geliştirmelerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Blair-Larsen ve Vallance, 1999, s.39).

Üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi için ilişkilendirme ve neden-sonuç bağlantısı kurma çok önemli alt becerilerdir. Bu bağlamda dolaylı model olarak nitelendirilebilecek sesli düşünmenin, üstbilişsel ve netleştirme stratejilerinin öğretilmesinde yararlı olduğu söylenebilir. Sesli düşünme stratejisinin bir diğer güçlü yanı da bütün metin yapılarıyla kullanılabilmesidir (Blair-Larsen ve Vallance, 1999, s.39). Öğretmenler, öğrencilere öğretimsel süreçte model olmalarında, okuduğunu anlama sürecini görmelerinde, yetkin okurların bu süreçte kullandıkları stratejileri anlamalarında sesli düşünme stratejisinden yararlanabilirler (Archer, 2004, s.24).

Dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerinin uygulandığı sınıflarda öğretmenlerden öğrencilerini; araştıran, eleştirel düşünen ve problem çözen bireyler olmaları için öğrenme ortamına etkin olarak katılmaları için cesaretlendirmeleri beklenir. Yanıtları zaten metinde olan sorular yerine onları düşünmeye zorlayan çıkarsama, bağ kurma, neden-sonuç ilişkisi kurma, yorumlama, sonuç çıkarma gibi üst düzey düşünme becerilerine yönlendirici sorular sorar. Öğrencilerin hatalarını öğrenme sürecinin bir parçası olarak görür. Bu yolla öğrenciler de hata yapmaktan korkmak yerine hatalarıyla yüzleşerek öğrenmek için çaba harcarlar. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilere kendi öğrenme süreçlerine katılmaları ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yönelik etkinlikler düzenlerler.

1.5.5. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Değerlendirme

Öğretme-öğrenme sürecinin en önemli öğelerinden biri, uygulamalardan elde edilen verimi görmek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirmelerdir. Etkili bir öğretim, öğretime yön verecek güvenilir bir değerlendirmeyi gerektirir. Öğrencilerin dil becerilerinin ne düzeyde olduğunu anlayabilmek, dil öğretim etkinliklerinin amaca ulaşmış olup olmadığını kontrol edebilmek için de farklı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden yararlanmak gerekir.

İlköğretim programlarını incelediğimizde 2004 İlköğretim Programı'ndan önceki programlarda davranışçı yaklaşımın bir uzantısı olarak ürün odaklı değerlendirme süreci benimsenirken, 2004 İlköğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı yaklaşım kapsamında daha çok sürece odaklı değerlendirmenin temele alındığı görülmektedir (Gültekin, 2008). Dengeli okuma yazma yaklaşımının temel ilkelerinden biri, değerlendirmenin hem süreci hem de ürünü yansıtmasıdır. Bu bakış açısından hareketle yaklaşım, dil öğretim etkinliklerinin amaca ulaşp ulaşmadığını kontrol etmek ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin ne düzeyde olduğunu değerlendirebilmek için kimi ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Cooper, 1997; Cunningham, 1998; Duke ve Pearson, 2002; Rief ve Heimborge, 2007; Tompkins, 2006):

- Etkili bir değerlendirme öğrencilerin güçlü yönlerini belirlemeye yöneliktir. Çocuklar bildiklerini, yeni öğrendikleri ile bütünleştirerek anlam oluşturmaya çalışırlar. Bu nedenle öğretime değerlendirme ile başlanmalıdır. Başlangıçta yapılan değerlendirme öğrencileri tanıma amaçlı değerlendirme olmalıdır. Öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesi, dengeli okuma yazma yaklaşımının temelinin oluşturan öğretimsel destek düzeyinin belirlenmesinde önemlidir.
- Değerlendirme, yalnızca bir ölçme aracı değil; öğretimin biçimlenmesine yardımcı olacak bir süreçtir. Bu nedenle değerlendirme öğretim sürecinde sistemli ve düzenli olarak yapılmalıdır. Öğrencilerin ilerlemelerini izlemenin düzenli olarak yapılması, onların belli alanlarda ilerleyip ilerlemediklerini görmenin yanı sıra öğretimsel uygulamanın da etkili olup olmadığına ilişkin önemli veriler sağlar. Buna göre de öğretimde gerekli düzenlemeler yapılabilir. Etkili bir değerlendirme öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır.
- Etkili bir değerlendirme çok yönlüdür. Dengeli okuma yazma yaklaşımında değerlendirme hem süreç hem de ürün değerlendirme olarak algılanır. Bu yönüyle değerlendirme öğrencilerin dil becerilerine ilişkin gerçekleri yansıtacak biçimde yapılmalıdır. Bu amaçla öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını değerlendirmek için farklı ölçme tekniklerinden yararlanılmalıdır. Cooper (1997) bu yönüyle değerlendirmenin güvenilirliğinin de artacağını belirtmektedir.

- İlköğretimin ilerleyen yıllarında değerlendirme, öğrencilerin dil becerilerini kullanma düzeylerini değerlendirmenin yanı sıra dil becerilerinin gelişiminde gerekli stratejilerden yararlanma durumuna bakmak için de yapılmalıdır.
- Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri dil becerilerini geliştirmede etkili olmaktadır. Değerlendirme yalnızca öğretmenin işi olarak görülmemelidir. Öğrenciler değerlendirme sürecine katılmalı ve öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yansıtabilmeleri için olanak tanınmalıdır. Öğrencilerin öğrenme sürecine olduğu gibi değerlendirme sürecine de katılmaları onların sorumluluğu paylaşmaları için de bir fırsat olarak görülmelidir.
- İyi bir değerlendirme için öğrencilerin özgün çıktılarının yansıtıldığından, amacın açıkça ortaya konduğundan, öğrencilerin gelişimsel düzeylerinin göz önünde bulundurulduğundan ölçme araçlarının öğretimi yansıttığından emin olunmalıdır.

Dengeli okuma yazma yaklaşımı, değerlendirmeyi öğrenme ve öğretme sürecinin bir parçası olarak görmektedir. Bu nedenle değerlendirme, öğretimin başladığı andan bittiği ana kadar sürecek etkinlikler bütünüdür (Reutzel ve Cooter, 2008, s.38). Dengeli okuma yazma yaklaşımı iyi bir öğretim için, öğretme-öğrenme sürecinde ve sonunda yapılan öğrenci değerlendirmelerinin önemini vurgulayan bir yaklaşımdır. Yaklaşımına göre öğretmenler öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini izlemelidirler. Bu yolla öğretim süreci biçimlendirilmelidir. Öğretmenler kullanılan stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlamasında etkili olup olmadığını değerlendirmelerle izleyerek öğrenme öğretme ortamını düzenleme olanağı bulabilirler. Değerlendirme yalnızca öğretmenin değil, öğrencilerin de yapmaları gereken bir uygulamadır. Öğrencilere kendilerini değerlendirme olanağı sağlandığında kullandıkları stratejilerin farkında olma olanağı da sağlanmış olur. Bu da öğrencilerin kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine olanak sağlamış olmanın (Duke ve Pearson, 2002, s.212) yanı sıra öğrencilerin kendilerinden bekleneni görmeleri ve neye göre değerlendirildiklerini bilmeleri açısından önemlidir (Reimer, 2001, s.11).

Hiçbir ölçme aracı kusursuz değildir (Cain ve Oakhill, 2006). Ancak, amaca hizmet edecek uygun ölçme araçlarını belirlemek önemlidir. Dengeli okuma yazma yaklaşımı

da değerlendirmelerde yararlanmak için farklı ölçme araçları önermektedir. Bu amaçla, ürün değerlendirmelerde çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma, doğru-yanlış testleri, açık uçlu sınavlar, kompozisyon sınavları kullanılabilirken; süreci değerlendirmek için kavram haritaları, portfolyo değerlendirme, performansa bağlı testlerden yararlanılabilir (Cain ve Oakhill, 2006; Gültekin, 2008). Ayrıca öğrenci çalışmaları, grafiksel düzenlemeler ve okuma günlükleri de birer değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.

Okuduğunu anlamayı ve yazılı anlatımı değerlendirmek için yukarıda belirtildiği gibi birçok değerlendirme aracı bulunmaktadır. Reutzel ve Cooter (2008, s.38) bunlardan biri olarak okunan metni sözlü ya da yazılı olarak anlattırmayı (retelling) önermektedir.

Okunan metni anlattırma, öğrencinin okunan metni anlayıp anlamadığını belirlemek için en etkili değerlendirme yollarından biridir (Tompkins, 2004b; Flynt ve Cooter, 2005). Anlattırma yoluyla değerlendirme için öğretmen kontrol listesi hazırlayabilir ya da çeşitli grafiksel düzenlemelerden yararlanabilir. Öğrencilerden yazılı olarak anlatması da istenebilir. Bunun için öğrencinin grafiksel düzenlemelerden yararlanmasına olanak sağlanmalıdır (Reutzel ve Cooter, 2008, s.40). Sınıf içinde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde gözlem ve kontrol listeleri, öğrenci ürün dosyaları da etkili değerlendirme araçları olarak düşünülebilir.

1.6. Sorun

Eğitimli bireylerden, okuduğunu eleştirel olarak değerlendirebilmesi, kendini sözlü ve yazılı olarak açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilmesi, bilimsel ve ussal neden-sonuç ilişkileri kurabilmesi, ilerlemeleri izleyebilmesi ve ekip içinde etkin iletişim kurabilme becerilerine sahip olması beklenmektedir (Reutzel ve Cooter, 2008, s.13). Ancak araştırmalar, bu becerilerin gelişiminde ülkemizde istenilen düzeye ulaşamadığını göstermektedir.

PIRLS ve PISA araştırmalarının sonuçları Türk eğitim sisteminin durumunu görmek açısından önemlidir. Buna göre, Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (IEA) "Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi" kapsamında yaptığı bir araştırma olan PIRLS'e 35 ülkeden ilköğretim 4. sınıf öğrencileri katılmıştır.

2001 yılında yapılan araştırmaya Türkiye’de 62 ilden 154 ilköğretim okulu ve 5390 öğrenci ile bu öğrencilerin aileleri, sınıf öğretmenlerini ve okul müdürleri katılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin yanı sıra, yakın çevrelerindekiilerin, çocukların okuma süreçlerine desteği de değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye 35 ülke içinde 28. sırada yer almıştır. Araştırmanın sonuçları; aile ortamında okuma etkinliklerine yer ayrılmadığını, evdeki kitap sayısının uluslararası ortalama göre oldukça düşük olduğunu, okuma çalışmalarının yalnızca ders kitaplarında bulunan metinlere dayalı olarak yürütüldüğünü, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu, sınıfta çocuk kitaplarına, gazetelere ve dergilere dayalı etkinliklerin fazla yapılmadığını ve ölçme değerlendirmenin daha çok testlerden oluştuğunu göstermiştir (MEB, 2003). Matematik, fen, sorun çözme ve okuma alanlarında 15 yaş grubunun genel başarısının değerlendirildiği PISA araştırma sonuçlarına göre de, ülkemiz 41 ülke arasından yine son sıralarda yer almıştır (MEB, 2005b).

Bu araştırmaların sonuçları da gözönünde bulundurularak 2004 yılında yeni ilköğretim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan program hizmetiçi eğitim kurslarıyla öğretmenlere tanıtılmıştır. Ancak bu kursların etkili olmadığı ve programın uygulanmasında sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür (Kutlu, 2005; Yaşar, Gültekin, Türkkkan, Yıldız, Girmen, 2005). Benzer biçimde Epçaçan ve Erzen (2008) tarafından Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmanın bulguları, ilköğretim birinci basamaktaki öğretmenlerin, programın uygulanmasında sorunlar yaşadığı ve Türkçe dersi öğretim programı hakkında yeterli biçimde bilgilendirilmediklerini göstermiştir. Programa ilişkin bir diğer eleştiri de tek bir yaklaşım üzerine kurulmasıdır.

Öğretmenlerin öğretimde etkin rol alabilmeleri, programı iyi tanımalarına, benimsemelerine ve programın amaçlarına uygun etkinlikleri gerçekleştirebilmelerine bağlıdır (Kılıç, 2005). Taşkaya ve Muşta (2008) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dörtte biri kendilerini Türkçe öğretiminde yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Bir başka araştırmanın bulguları, ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin, özellikle Türkçe Dersi Öğretim

Programının ölçme ve değerlendirme bölümünde sorunlar yaşadığını göstermektedir (Elvan, 2007).

Yukarıda dile getirilen sorunlar ve bu sorunlara ilişkin araştırma bulguları Türkçe öğretiminde Sever'in de (2001, s.18) dile getirdiği gibi, araştırmalarla desteklenen çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının ilkelerinin işe koşulduğu yeni öğrenme-öğretme modellerini uygulamayı ve sonuçları öğretmenlerle paylaşmayı gerektirmektedir. Yetkin okuyan ve yazan bireylerin yetiştirilmesinde öğretimsel uygulamaların ve bunları uygulayacak öğretmenlerin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu noktada önerilen dil öğretim yaklaşımlarından biri de “dengeli okuma yazma yaklaşımı”dır. Dengeli okuma yazma yaklaşımı, son yıllarda anadili öğretiminde etkileri bilimsel araştırma bulgularıyla desteklenmiş bir dil öğretim yaklaşımı olarak benimsenen bir yaklaşımdır (Pressley, 2006). Dengeli okuma yazma yaklaşımına dayalı program uygulamalarının öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu yönünde araştırmalara rastlanmasına karşın (Carr, 2007; McCladdie, 2006; Takala, 2006; Johnson, Dunbar ve Roach, 2003) Türkiye’de dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulanmasına ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenlerle böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde dengeli okuma yazma (DOY) yaklaşımının uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. DOY yaklaşımına göre uygulanan öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilemektedir?
2. DOY yaklaşımına göre uygulanan öğretim, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilemektedir?
3. DOY yaklaşımının uygulanma sürecinde kullanılan öğretim stratejileri nasıl uygulanmaktadır?
4. DOY yaklaşımının uygulama sürecinde kullanılan DOY bileşenleri nasıl uygulanmaktadır?

5. DOY yaklaşımının uygulama sürecinde öğrencilerin, öğretilen stratejileri kullanma durumları nasıldır?
6. Uygulama sürecinde DOY yaklaşımına göre değerlendirme nasıl gerçekleştirilmektedir?
7. Öğrencilerin DOY yaklaşımına göre Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

1.8. Araştırmanın Önemi

Okullardaki her öğrenci, dil becerilerini yetkin olarak kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmeyi hak eder. Bu nedenle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için yararlanılan öğretim yaklaşımları ve yöntemleri önemlidir. Bu kadar önemli olmasına karşın dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalar ülkemizde çok sınırlıdır. Bu bağlamda, okullarda öğretmenlerin, öğrencilerini geleceğe en iyi biçimde hazırlamalarında ve onları yaşam boyu yetkin okuyan yazan bireyler olarak yetiştirmelerinde araştırmalara dayalı çağdaş ve etkin dil öğretim yaklaşımlarının verilerinden yararlanmaları büyük önem taşımaktadır. Ancak ülkemizde anadili öğretim yaklaşımlarının araştırmalara dayalı uygulanmasına yönelik sınırlılıklar bulunmaktadır.

Bu araştırmada yöntem olarak nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın Türkçe öğretimine yönelik ilk kez gerçekleştirilen eylem araştırması olarak desenlenmesi önemli görülmektedir. Araştırmada, dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde 5. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama ve yazılı anlatım öğretiminin nasıl yürütülebileceğinin belirlenmesi ve bu öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişime etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, okuduğunu anlama stratejilerinin ve yazma sürecinin öğretim aşamalarını yansıtarak öğrencilerin okuma ve yazma yeterliklerini ve öğretim sürecinin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine ne gibi katkı sağladığını görmek ve anlamak açısından öğretmenlere ve araştırmacılara katkı sağlayabilir. Ayrıca dengeli okuma yazma yaklaşımının yararlandığı yöntem ve tekniklerden ülkemizde nasıl yararlanılacağına ilişkin sürecin uygulamalı olarak betimlenmesi araştırmanın diğer bir önemini ortaya koymaktadır.

Türkiye genelinde uygulaması başlatılan 2004 ilköğretim programı kapsamında Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin öğretiminin nasıl uygulandığının betimlenmesi ve sınıf ortamında karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri üretmek eylem araştırmaları ile olanaklıdır. Bu bağlamda araştırmanın ilköğretim okulları öğretim programlarının uygulanmasında yeni bir boyut getirmesi, elde edilecek bulguların okuduğunu anlama ve yazılı anlatım öğretiminde dengeli okuma yazma yaklaşımını etkili bir biçimde kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesine katkıda bulunabilmesi ve ilköğretim okulları öğretim programlarının gerçekleştirilmesinde yeni bir bakış açısı getirmesi umulmaktadır.

Özetle, bu çalışma ile genel olarak dil becerilerinin öğretimde ve daha dar bir çerçevede okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde dengeli okuma yazma yaklaşımındaki öğretimsel uygulamaların ortaya konması ile ilgili yazınsal alana katkı sağlanacağı ve araştırma bulgularının öğretmenlere, ilgili araştırmacılara, eğitim programcılara bir bakış açısı kazandıracağı umulmaktadır.

1.9. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Araştırma bulguları, 2007-2008 Öğretim Yılı Bahar Dönemi, Eskişehir Ticaret Borsası İlköğretim Okulu 5-A sınıfındaki 30 öğrenciden 6 odak öğrenci ile,
- Araştırma bulgularının sunumu, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin verilerden elde edilen bulgular ile,
- Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, etkileşimli öğretim modelinde yer alan tahmin etme, netleştirme, soru üretme ve özetleme stratejileri ile,
- Yazılı anlatım becerilerinin öğretimi yazma süreci modelinde yer alan yazmaya hazırlık, taslak, düzeltme ve paylaşma aşamaları ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada sıkça geçen kavram ve terimlerin kullanılış amacına en uygun düşen tanımlarına yer verilmiştir.

Dengeli okuma yazma yaklaşımı: Sesli okuma, birlikte okuma, rehberli okuma, bağımsız okuma, modelli yazma, birlikte yazma, rehberli yazma, bağımsız yazma bileşenlerinden oluşan, etkileşimli bir ortamda farklı öğretim yaklaşımlarını kullanarak farklı düzeyde öğretmen desteğiyle dil becerilerinin geliştirileceğini varsayan çerçeve bir dil öğretim yaklaşımı (Frey ve diğ., 2005).

Destekleme: Öğrenenin bilişsel gelişimini kolaylaştırmak, öğrendiklerini içselleştirmek ve önbilgileri ile yeni bilgileri yapılandırmak için sağlanan, aşamalı olarak azaltılan öğretimsel destek (Au, Carroll ve Scheu, 1997, s.15).

Okuduğunu anlama: Okurun yazılı metinden anlam çıkarmak için çeşitli stratejileri kullanmasını gerektiren etkin bir düşünme süreci (Burns, Roe ve Smith, 2002, s.11).

Okuduğunu anlama stratejileri: Okurun, etkin olarak okuduğunu anlaması ve bunu sürdürebilmesi için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleştirdiği bazı bilişsel etkinlikler (Allen, 2000).

Etkileşimli öğretim modeli (Reciprocal Teaching): Karşılıklı öğretim; öğretmenin model olmasına, öğrencilerin katılımına ve iyi okurların kullandıkları; tahmin etme, soru sorma, netleştirme ve özetleme stratejilerinin kullanımına dayalı çoklu okuduğunu anlama stratejileri öğretim tekniği (Oczkus, 2004).

Yazılı anlatım: Düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın, başka bir deyişle başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin yollarından biri (Sever, 2004).

Yazma süreci modeli: Gerçek yazarların nasıl yazdığı düşüncesine dayalı olarak öğrencilere nasıl yazılacağını yazmaya hazırlık, taslak, düzeltme ve paylaşma aşamaları ile öğretmeyi amaçlayan bir öğretim modeli (Tompkins, 2004a).

Doğrudan öğretim: Öğretilmesi planlanan strateji ya da becerinin açıkça öğretilmesi (Comb, 2006).

Dolaylı öğretim: Öğretilmesi planlanan strateji ya da becerinin süreç içinde açıkça bir açıklama yapmadan uygulama içinde öğretilmesi (Comb, 2006).

Eylem araştırması: Öğretmenlerin kendi öğretimlerini gözlemlmelerine ve bir problemi ya da bir eylemi sistematik ve sıralı olarak incelemelerine olanak sağlayan bir araştırma süreci (McNiff, Lomax ve Whitehead, 2004).

1.11. Kısaltmalar

DOY : Dengeli Okuma Yazma

GTT : Geçerlik Toplantı Tutanağı

YG : Yansıtıcı Günlük

SÖG : Sınıf Öğretmeni Günlüğü

NRP : The National Reading Panel

PISA : Programme for International Student Assessment

PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde Türkçe öğretimini irdelemek amacıyla yapılan araştırmaların sayısı son yıllarda giderek artmaktadır. Anadili etkinliklerinin bilimsel ölçütler çerçevesinde planlanıp örgütlenecek sunulabilmesi için bilimsel araştırmaların ne tür sorunlara değindiği, ne tür çözüm önerileri getirdiği ve bu çözüm önerilerinden ne şekilde yararlanıldığı gibi sorulara yanıt bulabilmek büyük önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olan okuduğunu anlama ve yazılı anlatım öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalar taranmıştır. Alanyazın taraması için Türkiye’de ilköğretim düzeyinde, 1980-2009 yılları arasında, Türkçe öğretim yöntemleri ilgili yapılmış araştırmalar, yurt dışında ise dengeli okuma yazma yaklaşımının bileşenlerinin, yaklaşımda yer alan ve bu araştırmada yararlanılan etkileşimli öğretim modeli ile yazma süreci modelinin dil öğretimine bakışını temel alan araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan araştırmalara Türkiye’de yapılan araştırmalar ve yurtdışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki bölümde ve yayımlanma yılına göre yer verilmiştir.

2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Alkan (2007) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarını ortaya koymak amacıyla tarama modelinde desenlenmiş araştırmada veriler, 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmaları incelenerek toplanmıştır. Öğrencilere Türkçe öğretim programında yer alan temalara bağlı olarak 3 farklı zamanda yazma etkinliği yaptırılmıştır. Sever (1993) tarafından geliştirilen “Kompozisyon Değerlendirme Aracı”nda yer alan boyutlar temel alınarak geliştirilen ölçekle yapılan inceleme sonucu, öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının uygulama zamanına ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Güneyli (2007) tarafından yapılan araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılarak anadili eğitiminde etkin öğrenme yaklaşımının etkililiği sınanmıştır. Araştırma KKTC’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okulda 14 haftalık bir dönem boyunca 5. sınıf düzeyinde araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenme düzeyleri

ve tutumları değerlendirilmiştir. Veriler Türkçe Okuduğunu Anlama Beceri Testi, Türkçe Yazılı Anlatım Beceri Testi, Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Tutum Ölçeği, Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin çözümünde “t” testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğunu göstermiştir. Etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun akademik başarı düzeyi artmış ve öğrencilerin olumlu tutumlar sergilediği gözlenmiştir.

Temizkan (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları çalışmalar değerlendirilmiştir. Araştırmada, 60 Türkçe öğretmeninden anket yoluyla toplanan veriler sonucunda öğretmenlerin Türkçe derslerini beceri kazandırmak yerine bilgi aktarmak amacıyla kullandıkları, yeni yaklaşım ve yöntemlerden yararlanmadıkları ortaya konmuştur. Araştırmada öğretmenlerin çoğunun sınıfta yapılan yazma etkinliklerinde konuyu kendisinin verdiği ve konuyu verdikten sonra planlama ile ilgili hiçbir uygulamada bulunmadıkları, düzeltme aşamasına öğrenciyi katmadıkları ve düzeltme olarak yazılarındaki yanlışların altını çizerek öğrencilere dağıttıkları ve yalnızca haftada bir kez yazma ödevi verdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Belet (2006) tarafından öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırma, deneme modellerinden kontrol gruplu öntest sontest modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders araç-gereçleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine ilişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu öğrencileri lehine okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının ve sınıf-içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu; öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandıkları; ancak, özetleme stratejisine ilişkin “Okunan metindeki başlığı bulma” ve “Metinde

anlatılmak istenen anadüşünceyi bulma” davranışlarının gözlem sistematığı içinde göreceli olarak daha az kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi incelenmiştir. Araştırma, okuduğunu anlama düzeyi düşük 4 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okumaları Hata Analizi Envanterine göre değerlendirilmiş ve okuma düzeyi belirlenen her bir öğrenciye haftada 4 saat, toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi ile öğretim sunulmuştur. Öğretim 3 ay sürmüştür. Öğretimde ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen 24 öykü kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarındaki ilerlemeleri görmek için 2 haftada bir olmak üzere toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Öğretim sonunda öğrencilerin okuma düzeylerinin 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Anılan (2005) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisine bakılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelle yapılan araştırma beş hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek üzere bir yazılı anlatım değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Güngör (2005) tarafından yapılan araştırmada 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada veriler Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma ilköğretim okullarında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada öğrencilerin soru üretme, tahmin etme, netleştirme, not çıkarma, gözünde canlandırma gibi pek çok okuduğunu anlama stratejisini çok az kullandıkları görülmüştür. Araştırmacı bunun

nedenlerinden biri olarak öğrencilerin sınava hazırlık doğrultusunda eğitim görmelerini ve okumak yerine test çözmenin ağırlık kazanmasının etkili olduğunu belirtmektedir.

Tekşan (2001) tarafından yapılan araştırmada kompozisyon yazmaya, hazırlıksız, klasik, kelime ağı oluşturma (clustering), soru-cevap türü hazırlıklar yaparak başlama ve devam etmenin yazılı anlatımı geliştirmeye olan etkisini sınamaya çalışmıştır. Buna göre, kompozisyon yazmada dış yapı bölümünde hazırlık türlerinin başarıyı etkilemede herhangi bir etkisi görülmezken, iç yapı, dil ve anlatım yönünden en başarılı ön hazırlık çalışmasının birinci derecede kelime ağı oluşturmak olduğu bulunmuştur. Bunun yanında Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere hazırlık yaptırmadan yazma çalışması yaptırmamaları ve öğretmenlerin kendilerinin yapmış olduğu hazırlığın öğrencilerle paylaşılması gerektiği ve öğretmenlerin hazırlık çalışmasında, birinci derecede kelime ağı oluşturmaya, ikinci derecede soru-cevap yöntemine yer vermeleri gerektiği yargısına varılmıştır.

Yangın (1994), ilköğretim öğretmenlerinin Türkçe dersindeki davranışlarını gözlediği araştırmasında, öğretmenlerin sessiz okuma etkinliğinde öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadıklarını kontrol ettiklerini, ancak öğrenmeyi kolaylaştırıcı görsel işitsel araçları öğrenme ve öğretme ortamına sokamadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin, sesli okuma kurallarına uygun örnek okuma yaptıkları ve sesli okuma hatalarını okuma bitiminde düzelttikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte okuma sırasında kullanılacak metnin örnek okuma yapmadan önce öğrenciler tarafından okunmasını engellemedikleri ortaya konulmuştur. Araştırma sonunda öğretmenlerin Türkçe öğretimi sırasında göstermeleri gereken davranışlar için gerekli bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumlar konusunda eksikleri olduğu belirlenmiştir.

Sever (1993) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmada, Türkçe öğretiminde, tam öğrenme kuramı ilkelerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi geleneksel yöntemle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tam öğrenme yönteminin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisinin çeşitli düzeylerdeki davranışları kazandırmada geleneksel yöntemden daha etkili olduğu belirtilmektedir.

2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Spörer (2009) tarafından yapılan araştırmada üç farklı strateji öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerine etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 3. sınıftan 6. sınıfa kadar toplam 210 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. 3 deney grubu ve bir kontrol grubuna uygulama öncesinde ve sonrasında standartlaştırılmış okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinden bir gruba etkileşimli öğretim modelinde yer alan dört okuduğunu anlama stratejisi küçük gruplar olarak, diğerine öğretmen rehberli öğretimle öğretilmiştir. Her üç gruba da öntest - sontest ve izleme testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre her iki deney grubundaki öğrencilerin de okuduğunu anlamada anlamlı biçimde yüksek notlar aldıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarında da artış gözlenmiştir. Araştırma sonucuna göre çoklu okuduğunu anlama stratejilerinin küçük gruplarla doğrudan öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarının gelişiminde çok etkili olduğu görülmüştür. Deney grubunda gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin kendi okuduğunu anlamalarını değerlendirmede de etkili olduğu gözlenmiştir.

Halberstam (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, etkileşimli öğretim modelinin 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin belirlenmesidir. Bu amaçla iki öğretim yılında uygulama yapılmıştır. İlk yıl öğretmenler, öğrencilere geleneksel öğretim yöntemlerini kullanarak okuduğunu anlama öğretimi yapmışlardır. İkinci yıl aynı öğrenciler, okuma yeterlikleri göz önünde bulundurularak iki okuma grubuna ayrılmış ve etkileşimli öğretim modeline göre okuduğunu anlama öğretimi yapılmıştır. Araştırma tek gruplu öntest sontest modele göre yapılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki gelişim, Iowa Temel Beceriler Test Aracı kullanılarak iki yıl ölçülmüştür. Sonuçlar, “t” testi ile istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Buna göre her iki yıl da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişim olduğu görülmekle birlikte etkileşimli öğretim modelinin uygulandığı gruplarda okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimin anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Carr (2007) tarafından yapılan araştırmada dengeli okuma yazma yaklaşımı ile beceriye dayalı dil öğretim yaklaşımının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okumayı öğrenme başarılarındaki etkililiği karşılaştırılmıştır. Yarı deneysel nitelik taşıyan bu araştırmada veriler öntest sontest okuma testi ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak “gelişimsel okuma testi” kullanılmıştır. Her iki sınıfta da temel okuma düzeyi belirlendikten sonra, 6 hafta boyunca deney grubunda dengeli okuma yazma yaklaşımı, kontrol grubunda beceriye dayalı dil öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırma bulguları dengeli okuma yazma yaklaşımının anlamlı düzeyde öğrencilerin okuma düzeyinde artış sağladığını göstermiştir. Ayrıca yaklaşımın öğrencilerin bireysel farklılıklarına yanıt vermede de yardımcı olduğu belirtilmektedir.

Ariail ve Albright (2006) tarafından ilköğretim ikinci basamak öğretmenlerinin derslerinde sesli okuma etkinliğine yer verme durumuna bakılan araştırmanın verileri, ulusal ilköğretim ikinci basamak öğretmenleri kongresine katılan öğretmenlere uygulanan sesli okuma anketine yanıt veren 476 öğretmenden geri gelen anketlerin istatistiksel çözümlenmesi yoluyla toplanmıştır. Buna göre ilköğretim ikinci basamak öğretmenlerinin yarıdan fazlası (% 72.2’si) derslerinde sesli okuma etkinliğine yer verdiğini belirtmişlerdir. Sesli okumaya en fazla dil dersinde, sırasıyla sosyal bilgiler ve tarih dersinde, 3. olarak fen bilgisi ve son olarak da matematik dersinde yer verilmektedir. Araştırma bulguları sınıf düzeyi yükseldikçe sesli okumaya daha az yer verildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, derslerinde sesli okumaya öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak için ardından okuduğunu anlamayı geliştirmeleri için yer verdiklerini belirtmişlerdir. Yine, öğretmenlerin büyük bir kısmı sesli okumayı tüm sınıfa yönelik bir etkinlik olarak uyguladıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, alanları ve cinsiyetleri sesli okuma etkinliğine yer verme durumlarında farklılık sergilemektedir.

McCladdie (2006) tarafından yapılan çalışmada şehir merkezinde daha çok düşük gelirliilerin yaşadığı bir bölgede Amerikalı zenci öğrencilerin gittiği bir okulda Montessori programı ile dengeli okuma yazma yaklaşımının okuduğunu anlama öğretimindeki etkililiğine, kız ve erkek öğrencilerin başarı düzeylerine bakılmıştır. Araştırmaya farklı yaş grubundaki 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada eyalette kullanılan Terra Nova testi ile öntest-sontest yapılmıştır. Veriler tek yönlü

varyans analiziyle çözümlenmiştir. Buna göre 2. ve 3. sınıflarda Montessori programı okuduğunu anlamada daha etkili iken 4. sınıfta anlamlı bir fark bulunamamış ve 5. sınıf öğrencilerinde dengeli okuma yazma yaklaşımı daha etkili bulunmuştur. Araştırmada bütün sınıflarda yöntem ne olursa olsun kız öğrencilerin aldıkları okuma puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçlar bölümünde montessori programı ile dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerinin pek çok noktada benzeştikleri belirtilmektedir.

Perkins (2006) tarafından yapılan araştırmada, 3. sınıfa devam eden ve okuduğunu anlamada başarısız olan zenci öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada, dengeli okuma yazma ile okuma serileriyle (basal reading) yapılan öğretim karşılaştırılmaktadır. Araştırma sosyo-ekonomik yönden yetersiz ve okuduğunu anlama başarıları düşük öğrencilerin gittiği bir okulda yapılmıştır. Araştırmaya 245 öğrenci katılmıştır. İlk grup olan kontrol grubunda 2001-2002 öğretim yılı boyunca okuma serileri ile ikinci grup olan deney grubunda 2002-2003 öğretim yılı boyunca dengeli okuma yazma yaklaşımı ile öğretim uygulanmıştır. Araştırmada genel okuma başarısına (sözcük analizini anlama, dilin öğelerini anlama ve farklı metin türlerini anlama) “Virginia Standart Öğrenme Testi” ile bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, farklı metin türlerini anlamada dengeli okuma yazmanın etkili olduğu, ancak bunun dışında, uygulanan yaklaşımlar arasında genel okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmektedir.

Takala (2006) tarafından yapılan öntest-sontest kontrol gruplu araştırmada, iki 4. sınıf deney ve kontrol grubu ve iki 6. sınıf deney ve kontrol grubu olmak üzere 4 kaynaştırma sınıfı ile ve iki 6. sınıf deney ve kontrol grubu olmak üzere iki özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerle etkileşimli öğretim modelinin etkililiğine bakılmıştır. Beş haftalık uygulama fen bilgisi ve tarih derslerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özellikle kaynaştırma sınıflarında olmak üzere hem kaynaştırma grubunda hem de özel eğitim grubunda etkileşimli öğretim modelinin etkili olduğu belirtilmiştir.

Diehl (2005) tarafından okuduğunu anlamada zorlanan altı 4. sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada, etkileşimli öğretim modelinin öğrencilerin okuduğunu anlama

becerilerindeki gelişimine etkisi incelenmiştir. Doğrudan strateji öğretiminin strateji kullanımına ve okuduğunu anlama becerilerine etkilerini belirlemek için öntest-sontest yapılmıştır. Araştırmada modelde yer alan tahmin etme, netleştirme, soru üretme ve özetleme okuduğunu anlama stratejileri 20 oturumda uygulanmıştır. Araştırmaya stratejilerin doğrudan öğretimiyle başlanmış, öğretim sürecinde öğretmen giderek desteğini azaltmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde strateji kullanımı sırasındaki etkileşimlerin ses kayıtları alınmış, bunlar yazıya dökülüp çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrudan strateji öğretiminin öğrencilerin bir metni anlama becerilerini olumlu etkilediğini göstermiştir.

Yoder (2005) tarafından yapılan niteliksel çalışmada, 6. sınıf öğrencilerinin yazma sürecinde birbirleri ile konuşmalarının, yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilediğine bakılmıştır. Araştırmada yazma sürecinde sınıftaki öğrencilerin konuşmaları 12 hafta boyunca video kaydı ile izlenmiştir. Ayrıca araştırmacı sınıftaki 26 öğrenci ile görüşme yaparak veri toplamıştır. Bu öğrencilerden 7 öğrenci odak grup seçilmiş ve derinlemesine yeniden görüşme yapılarak ayrıntılı veri toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda; yazma sürecinde öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimlerinde sınıf ortamının önemli olduğu ve bu süreçte öğretmenlerin konuşmaya cesaretlendirici tutumlarının etkileşimi artırdığı görülmüştür. Öğrenciler, yazma sürecinde özellikle düzeltme aşamasında gerçekleşen konuşmaların çok yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada öğrenciler arkadaşları ile yazma sürecindeki konuşmaların yazma becerilerini etkilemenin yanı sıra arkadaşlık ilişkilerini de olumlu etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin etkileşim sürecinde model olmasının akran etkileşimini etkilediği belirtilmiştir.

Gatsakos (2004) tarafından yapılan araştırmada sesli okumanın 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine bakılmış ve sessiz okuma ile karşılaştırılmıştır. Denek olarak kullanılan öğrenciler, raslantısal belirlenmiş ve okuduğunu anlama testi sonuçlarına bağlı olarak akademik başarılarına göre alt, orta ve üst olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Sekiz ders saati uygulama yapılmış ve bunların dördü sessiz okuma ile dördü de sesli okuma ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre sesli okuma ile sessiz okuma arasında öğrencilerin okuduğunu anlamalarında anlamlı bir farka rastlanmadığı belirtilmektedir.

Hammond (2004) tarafından yapılan çalışmada bilgi verici resimli kitapların sesli okuma bileşeniyle 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki metinleri anlamalarındaki etkisine bakılmıştır. Araştırmada power point ile sunulan okuma metninin öğretmen tarafından sesli olarak okunmasının öğrencilerin okuduklarını anlamalarına, okumaya karşı tutumlarına etkisine bakılmıştır. Araştırma yarı deneysel yönetime göre desenlenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü dört 5. sınıftan ikisi 42 öğrenci ile kontrol grubu ve ikisi 45 öğrenci ile deney grubu yapılmıştır. Veriler öntest sontest ile toplanmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin hem okuduğunu anlamada hem de okuma tutumlarında power point ile sunulan okuma metninin öğretmen tarafından sesli olarak okunmasının etkili olduğunu göstermiştir.

Capretz, Ricker ve Sasak (2003) tarafından yapılan araştırmada, yazma sürecinde grafiksel düzenlemelerin, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırmaya 2., 3. ve 5. sınıftan öğrenciler katılmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerindeki yetersizliklere ilişkin araştırma öncesinde veriler sınıf içi notlardan, öğretmenlerin gözlemlerinden, öğrencilerle yapılan anketlerden ve yazılı anlatım değerlendirmelerinden toplanmıştır. Uygulama eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Uygulamada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde görülen yetersizliklerin giderilmesinde yazma sürecinde grafiksel düzenlemelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda yapılan ölçmelerde öğrencilerin yazma süreci boyunca düşüncelerini düzenleme becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bu becerileri diğer derslere de aktardıkları belirlenmiştir.

Johnson, Dunbar ve Roach (2003) tarafından yapılan eylem araştırmasında 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmede yararlanılacak bir program betimlenmektedir. Buna göre “Gelişimsel Okuma Değerlendirme Aracı” ile öntest ve sontest olarak Amerika’da, bir şehir merkezinde sosyo ekonomik düzeyi düşük bir bölgede belirlenen 2. ve 3. sınıf ile aynı bölgede daha iyi sosyo-ekonomik düzeye sahip 1. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerilerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin evde okuma ve yazma deneyimlerinin azlığı ve motivasyon eksikliğinin okumayı doğrudan etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca okuma akıcılığının yetersizliği ve okuma stratejilerini kullanmayı bilmemelerinden kaynaklanan okuma yetersizlikleri üzerinde durulmuştur. Araştırmada DOY yaklaşımının uygulanması

sonucu öğrencilerin okuduğunu anlamalarında, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde gelişmenin yanı sıra güdülenme ve özgüvenlerinde de artış gözlenmiştir.

Plowman (2003) tarafından yapılan araştırmada 1. sınıf öğrencilerinin sözcük dağarcığını geliştirmede kontrol grubu olmaksızın aynı sınıfta birlikte okuma ile rehberli okuma bileşenlerinin etkililiği karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri 4 haftalık bir uygulama ile araştırmacı tarafından uygulanan öntest-sontest ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre 1. sınıf öğrencilerinin birlikte okuma bileşeni ile daha fazla yeni sözcük öğrendiği belirtilmektedir.

Thomas (2003), 6. sınıfa giden kendi oğluyla yaptığı çalışmasında aile ile birlikte okumanın, okuma düzeyine ve okumaya karşı güdülenmesine etkisini araştırmıştır. Araştırma 39 hafta sürmüştür ve araştırma boyunca her gün, önce araştırmacı öğrenciye, sonra öğrenci araştırmacıya 15'er dakikalık farklı metinlerle sesli okuma yapmışlardır. Araştırma verileri 6 farklı ölçme aracı, ses kayıt cihazı ve araştırmacının tuttuğu alan notlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda hem okuma düzeyine hem de okumaya karşı güdülenmeye bakılmıştır. Araştırma sonunda öğrencinin bağımsız okuma düzeyinde iki düzey ilerleme ve okumaya karşı olumlu tutum ve güdülenme olduğu gözlenmiştir.

Naples-Nakelski (2003) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde ne gibi farklı uygulamalarda bulundukları değerlendirilmiştir. Çalışma, New York eyaletindeki 4. sınıf dil öğretmenleriyle yapılmıştır. Düşük, orta ve yüksek performansa sahip üç düzey bölgedeki öğretmenlerden anket yoluyla veriler toplanmıştır. Bu verilere göre öğretmenler arasında dengeli okuma yazma uygulamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Arkebauer, Macdonald ve Palmer (2002) tarafından yapılan araştırma, bir ilköğretim okulundaki 1., 3. ve 6. sınıftan STAR Okuma Testinin sonuçları, anketler, kontrol listeleri ve anlık okuma kayıtlarının değerlendirilmesiyle seçilen, okumaya karşı isteksiz ve okuma başarıları düşük olan 55 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma 4 ay sürmüştür. Dengeli okuma yazma yaklaşımının benimsendiği araştırma sürecinde veriler anket, anında kayıt formu, öğretmen gözlemi ve okuma değerlendirme ölçekleri ile

toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma akıcılıklarında, okuduğunu anlamalarında ve okumaya karşı güdülenmelerinde artış gözlenmiştir.

O'Connor (2002) tarafından yapılan çalışmada normal sınıfta okuyan ve okumada zorlanan altı 1. sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Çalışmada öğrencilerin okumayı öğrenmelerinin başarılarında dengeli okuma yazmanın öğelerinden etkileşimli yazmanın etkililiğine bakılmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma desenine göre yapılmıştır ve her bir denek bireysel olarak değerlendirilmiştir. Uygulamanın etkililiği öntest-sontest ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda uygulamaya katılan 6 öğrencinin de hem okuma hem de yazma becerilerinde aynı öğretimin uygulanmasına karşın farklı düzeylerde ilerleme gözlenmiştir. Araştırmacı, bu bulgunun dengeli okuma yazmanın ilkelerinden biri olan 'her öğretim her öğrenci için aynı etkiyi göstermez' ilkesiyle uyuştuğunu gösterdiğini belirtmiştir.

Mlakar- Hilling, Malvin ve Troy (2002) tarafından yapılan çalışmada dengeli okuma yazma yaklaşımının dil dersleri dışındaki derslerde bilgilendirici metinlerdeki sözcük dağarcığını geliştirmedeki etkisine bakılmıştır. Bu amaçla eyalet genelinde düzenlenen test sonuçlarına, öğrenci gelişim raporlarına ve okuma değerlendirmelerine göre sözcük bilgilerinin yetersiz olduğu düşünülen 3 ilköğretim sınıfı hedef kitle olarak belirlenmiştir. Sınıflar 2. sınıf, 7. sınıf, 7 ve 8 birleştirilmiş sınıflardır. Araştırmada birçok veri toplama aracından yararlanılmıştır. Ailelerin okuma ve dile ilişkin görüşleri anketi, öğrencilerin okuma alışkanlıkları anketi, informal tanılayıcı test, derecelendirilmiş sözcük bilgisi testi, öğretmenin geliştirdiği ilk düzey ve orta düzey sözcük değerlendirme testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin hem sözcük dağarcında hem de iletişim becerilerinde anlamlı bir gelişme gözlemlenmiştir.

Stinnett (2002) tarafından yapılan araştırmayla bir okul bölgesindeki 2. sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları dengeli okuma yazmaya ilişkin algılamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2001-2002 öğretim yılında bölgede görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırma anketine yanıt veren 79 öğretmenden gelen yanıtlarla ve 5 küçük odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin dil öğretim uygulamalarına ve öğrencilerin öğrenmelerine bağlı olarak

DOY yaklaşımına karşı çok olumlu algılarının bulunduğunu göstermiştir. Öğretmenler, DOY yaklaşımının diğer okul bölgelerinde de uygulanmasını önermişlerdir.

Johnson (2002) tarafından yapılan çalışmada, mevcut uygulanan üç öğretimsel yaklaşım içinde okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisine bakılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlamaları öntest ve sontest ile sınanmıştır. Sınıflardan ikisinde okuduğunu anlama stratejilerinin öğretime doğrudan öğretimle başlanmış ve anlama stratejilerinin amacı ve kullanımı tartışılmış, öğrencilere sağlanan öğretimsel destek giderek azaltılmıştır. İki sınıfta ise okuduğunu anlama stratejileri sınırlı olarak uygulanmış ve kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin bazıları hakkında konuşulmuştur. Öğretmen strateji kullanımına model olmuş; ancak sınıfta öğretimsel tartışma ortamı yaratılmamıştır. Daha geleneksel bir okuduğunu anlama öğretimi uygulanmıştır. Araştırmada her sınıftan üç öğrenci ile sesli düşünme yoluyla okuduğunu anlama süreçlerinin incelenmesine yönelik ses kaydı yapılmış, bunlar çözümlenmiştir. Buna göre dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerine göre, okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretildiği sınıflarda öğrencilerin okurken düşünmede daha etkin oldukları ve çoğunun anlama stratejilerini adlandırabildikleri gözlenmiştir. Sontestlerde de okuduğunu anlama stratejilerinin dengeli okuma yazma ilkelerine göre öğretiminin okuduğunu anlama başarısını anlamlı biçimde etkilediği görülmüştür.

Kowalewski, Murphy ve Starns (2002) tarafından yapılan araştırmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri incelenmiş ve saptanan sorunlara yönelik eylem araştırması planlanmıştır. Buna göre, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazma sürecini etkin olarak kullanamadıkları, yazma sürecinde özellikle düzenleme ve düzeltme aşamasında yetersizlikleri olduğu görülmüştür. Öğretmenin öğretimde model olmaması, gerçek metinlerle öğretimi bütünleştirememesi, yazma için ayrılan sürenin azlığı, öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme olanağı verilmemesi ve dönüt verilmemesi öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyen etmenler olarak saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yeni yöntemlerden yararlanmanın gerekliliği vurgulanmıştır. Uygulama sonucunda öğretmenin, öğrencilere yazmak için yeterli süre verildiğinde, yazma sürecine daha fazla model olduğunda, iyi yazılmış örnekleri yazma sürecinde kullandığında ve

yazmayı amaçlı hale getirdiklerinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır.

Duffy (2001) tarafından on 2. sınıf öğrencisi ile yapılan araştırmada dengeli okuma yazmanın öğrencilerin okuduğunu anlamalarındaki ilerlemelerine etkisine bakılmıştır. Araştırmacı, alan notları, anlık kayıtlar, ses kayıtları, video kayıtları, okuma değerlendirme ölçeği ve öğrencilerin yazılı anlatım örnekleri ile veriler toplamıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin daha akıcı okudukları ve yazdıkları, okuduğunu anlamada daha stratejik oldukları ve okumaya karşı daha olumlu tutum sergiledikleri ve okuma düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Fox-Stanford (2001) tarafından yapılan araştırmada, dengeli okuma yazma ile aynı biçimde öğretimde bütünselliği savunan temel (basal) öğretimin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerine etkisine bakılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre her iki öğretim yaklaşımının uygulanmasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak deney grubunun sözcük dağarcığında anlamlı bir gelişme görülmüştür. Araştırmada öntest-sontest olarak Iowa Temel Beceriler Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak dengeli okuma yazma yaklaşımının daha uzun süreli uygulanması ve öğrencilere öğretilen okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanması için yeterli zamanın verilmesi önerilmektedir. Bu durumun öğretmenlerin dengeli okuma yazmanın öğelerini daha iyi anlamalarında ve buna uygun uygulamalar için olanakları görmelerinde etkili olacağı belirtilmektedir.

Holland (2001) tarafından yapılan çalışmada, rehberli okumanın ilkokuma yazma öğretimine etkisine bakılmıştır. Bu çalışmada yirmi 1. sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma verileri bir yıllık öğretim sürecinde toplanmış ve öğrencilerin süreç içindeki gelişimlerine bakılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin okuma yazma becerilerinin değerlendirildiği testlerde yüksek notlar aldığı görülmüştür.

Kapka ve Oberman (2001) tarafından yapılan araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan iki ayrı okuldaki 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, öğrenci yazma örnekleri, karne notları, eyalet test sonuçları ve öğretmen gözlemlerinden elde edilen veriler ışığında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu öğrencilerin

düzeylerine uygun yazılı anlatım becerileri sergileyemedikleri görülmüştür. Gözlenen eksikliklere ilişkin olarak öğretim yöntemlerinin sınıftan sınıfa değişmesi, öğretmenin ya da evde ailenin nitelikli model olma davranışı sergileyememesi, yazmaya karşı ilgisizlik, yazılı anlatım değerlendirmesinde eksiklikler olası nedenler olarak belirlenmiştir. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiş ve var olan sorunlara çözüm bulmaya dönük uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Buna göre araştırmacılar, yazma süreci modelini kullanarak öğrencilere yoğun model olma yoluyla yazılı anlatım becerilerini kazandırmaya dönük öğretim gerçekleştirmişlerdir. Uygulama sonuçları öğrencilere farklı metin türlerinde ve farklı yazma bilgi ve becerilerinde model olmanın yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Walsh (2001) tarafından yapılan çalışmada aynı okulda çalışan üç ilköğretim 1. sınıf öğretmeninin yaptığı dil derslerine odaklanılmıştır. Her bir öğretmenin uyguladığı öğretimsel stratejilere, sınıf ortamını düzenlemesine, kuramsal uyuma derinlemesine bakılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin dengeli okuma yazma içinde okuma yazma öğretimi inançlarının profilleri, sınıf gözlemleri, öğretimsel araçlar ve öğretim süreci ilgili görüşleri ve öğretimsel modellerin öğretimsel uygulamadaki yansımaları ve kuramsal aktarımına bakılmıştır. Buna göre öğretmenlerin aktardıkları ile gözlemcilerin gözlemleri arasında anlamlı bir uyuma görülmüştür.

Johnson-Glenberg (2000) tarafından yapılan çalışmada etkileşimli öğretim modeli kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmaya 3 farklı okuldan 59 4. sınıf ve 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. 10 haftalık uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan 22'siyle etkileşimli öğretim modeli çalışılmış, 23 öğrenci ile görselleştirme-sözelleştirme etkinliği çalışılmış ve 14 öğrenciye de kontrol grubu olarak geleneksel öğretim uygulanmıştır. Öğrencilere öntest-sontest uygulanmıştır. Stratejilerle çalışılan her iki grupta da öğrencilerin sontest puanlarında anlamlı bir artış olmuştur. Deney gruplarında sözcüğün anlamını bulma, soru üretme, çıkarsama sorularını yanıtlama becerilerinde anlamlı artış gözlenmiştir. Etkileşimli öğretim modelinin uygulandığı deney grubunda ayrıca, çıkarsama soruları bulmada da anlamlı artış gözlenmiştir.

Lederer (2000), etkileşimli öğretim modelinin sosyal bilgiler dersinde öğrenme güçlüğü bulunan 4. sınıf, 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 128 öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenci katılmıştır. 15-17 oturumluk ve küçük gruplarla etkileşimli öğretim modeli içinde yer alan stratejiler öğretilmiş ve uygulama sonunda MANOVA ile etkileşim ve okuduğunu anlama düzeylerine bakılmıştır. Araştırma sonuçları, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının geliştiğini göstermiştir.

Thomas (2000) tarafından yapılan araştırmada Amerika'da Alabama eyaletindeki bir şehirde 7 okulda çalışan anasınıfından 3. sınıfa kadarki öğretmenlerin okuma öğretiminde tercih ettikleri yaklaşımlar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi anketi, öğretimsel uygulamalar için likert tipi ölçek ve açık uçlu sorularla toplanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin tercihinde hizmet yıllarının ve eğitim durumlarının etkisine de bakılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin okuduğunu anlama, yazılı anlatım, dinleme ve sözcük öğretiminde en çok dengeli okuma yazma yaklaşımın; çözümleme becerilerinin öğretiminde en çok beceriye dayalı öğretimi tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet yıllarının ve eğitim durumlarının okuma öğretiminde kullandıkları öğretimsel tercihlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ivey, Baumann ve Jarrard (2000) tarafından yapılan çalışmada 2. sınıf ve 6. sınıfta uygulanan DOY yaklaşımı incelenmiştir. Buna göre DOY yaklaşımıyla yapılan okuma öğretimi, yalnızca metne bağlı beceri ve strateji öğretiminden daha karmaşık bulunmuştur. Araştırmada başarılı bir DOY programı için öğretmenlerin sınıf yönetimine hakim olmaları, sınıfı etkin bir biçimde nasıl düzenleyeceklerini bilmeleri ve karar verme sürecini etkin kullanmaları gerektiği önerilmektedir.

King ve Johnson (1999) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin bilgi verici metinleri anlamalarında etkileşimli öğretim modelinin etkililiğine bakılmıştır. Araştırmada öğretmenlere öğretimini gerçekleştirdikleri derste etkileşimli öğretim modelinin öğretim basamaklarını uygulamada rehberlik edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin sınıfta öğrencilere etkileşimli bir ortam yaratıp uygulamalara rehberlik

etmeleri durumunda öğrencilerin öğretmenlerin öğretimine öykündüklerini, arkadaşları ile anlamlı diyaloglar geliştirdiklerini ve birbirlerine önemli dönütler verdiklerini ortaya koymuştur. Yapılan gözlemler öğrencilerin, öğretmenin model olma davranışından etkilendiğini göstermiştir.

Ward (1997) tarafından yapılan çalışmada birlikte okuma bileşeninin ilköğretimdeki gelişimsel geriliği olan öğrencilerin okumaya karşı tutumlarına etkisine bakılmıştır. Çalışma 9 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışmada birlikte okuma etkinliği programı düzenlenmiş ve öğretim, öğrencilere destek bir program olarak uygulanmıştır. Çalışma kesintisiz 9 hafta boyunca 60 dakikalık oturumlarla uygulanmıştır. Araştırma verileri anket, görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, birlikte okuma etkinliğinin gelişimsel geriliği olan öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Aarnoutse ve Brand–Gruwel (1997) tarafından yapılan araştırmada etkileşimli öğretim modeli ile doğrudan öğretim modeli birlikte kullanılarak okuma becerileri yetersiz öğrencilere hem okuma hem de dinleme becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, etkileşimli öğretim modelinde yer alan her bir okuduğunu anlama stratejisi doğrudan öğretim ve rehber olma yoluyla 12 ders boyunca öğretilmiştir. Uygulamada öğretmen sesli düşünme yoluyla küçük bir gruba rehberlik etmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin hem okuma hem de dinleme becerilerinde gelişme gözlenmiştir.

Russel (1997) tarafından yapılan araştırmada etkileşimli öğretim modelinin okuma ve dinleme becerilerine etkisi incelenmiş ve öğrencilerin kendilerini okur olarak nasıl algıladıklarına bakılmıştır. Araştırma deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 6. sınıfa devam eden 25’i deney grubu; 23’ü kontrol grubu olmak üzere toplam 48 etnik kökenleri farklı, İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen öğrenci katılmıştır. Uygulama 20 gün sürmüş ve deney grubu etkileşimli öğretim modelinden küçük gruplarla yararlanırken kontrol grubunda bütün sınıfa geleneksel okuma öğretimi sürdürülmüştür. Araştırmada öğrencilere öntest-sontest olarak standartlaştırılmış okuduğunu anlama başarı testi ve konuşma-dinleme testi uygulanmıştır. Okur algısı da “Okur Algısı Ölçeği” ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçları okuduğunu anlama, sözlü dil yeterliği ve okur algısında deney grubu lehine anlamlı düzeyinde yüksek çıkmıştır.

Ayrıca okuduğunu anlama ve sözlü dil becerileri arasında da olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Chapman (1997) tarafından yapılan araştırmada etkileşimli öğretim modeli ile 5. sınıf öğrencilerinin öykü yapısı kavramını kullanarak öyküleyici metinleri anlamalarını geliştirmelerine bakılmıştır. Bir sınıftaki 24 öğrenci iki gruba ayrılmış ve gruplardan biri ile etkileşime dayalı bir ortamda öykü yapısı çalışılmış diğer grupta ise öğrencilerin öykü yapısına ilişkin hazırlanmış öykü haritası ile etkileşimli öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilmiş öykü okumaya yönelik kavramlarını ölçmeye dönük öntest ve sontest uygulanmıştır. Uygulama sonuçları etkileşimli öğretimle öykü haritası kullanılarak yapılan gruptaki öğrencilerin okunan öyküye ilişkin üstbilişsel becerilerini ve strateji bilgilerini öykü yapısı ile bütünleştirdiklerini göstermiştir.

Gaultney (1995) tarafından yapılan deneysel araştırmada öğrencilerin ön bilgilerinin strateji edinimine ve metni anlamlandırmada kullanılmasına bakılmıştır. Bunun için 4. ve 5. sınıftan okuma anlaması zayıf, ancak beyzbol hakkında bilgili, erkek öğrenciler ve aynı sınıflardan okuma anlaması iyi ancak beyzbol hakkında bilgisi olmayan erkek öğrencilerle, beyzbol konulu bir metin üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada, metnin okunmasından 1 ve 3 gün sonra ve 2 ve 3 hafta sonra öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarına, metni hatırlamalarına ve okuma anlamalarını izlemelerine bakılmıştır. Bu amaçla aynı metin kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, beyzbol hakkında bilgisi olan ancak okuduğunu anlaması zayıf öğrencilerin; stratejiyi kullanmada ve metni anlamada anlamlı olarak gelişme göstermişlerdir.

Bauman ve Jones (1993) tarafından 4. sınıflarla yapılan çalışmada deney ve kontrol grubunda iki farklı uygulama gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda farklı okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yoluyla öğrencilere model olunmuştur. Araştırma, deney ve kontrol gruplu yapılmasına karşın araştırma verileri nicel olarak sunulmamıştır. Ancak, öğrencilerle yapılan yapılandırılmamış görüşmelerden elde edilen bulgular sesli düşünmeyle öğrencilere model olma yoluyla, okuduğunu anlama stratejilerinin kazandırılmasında yararlı olduğu belirtilmiştir.

Lysynchuk, Pressley ve Vye (1990) tarafından yapılan araştırmada 4. ve 7. sınıfta okuduğunu anlamaları zayıf öğrencilerle etkileşimli öğretim modelindeki okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği incelenmiştir. Öntest sontest kontrol gruplu desenlenen araştırmada öğrencilerle küçük gruplarda 13 oturum gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamaları “Metropolitan Başarı Testi” ve “Gates MacGinitie Okuma Testi”ne göre değerlendirilmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı düzeyde artış gözlemlenmiştir.

Palinscar, Brown ve Martin (1987) çalışmalarında, yapılandırılmış bir akran etkileşimi sağlayarak öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etkisini izlemişlerdir. Öğrencilerden grup içinde öğretmen rolünü benimseyerek okuma metnine ilişkin sorular sormaları istenmiştir. Ne tür sorular sorabilecekleri öğretmenler tarafından önceden öğretilmiştir. Araştırma sonuçları etkileşimli öğretim modeli içinde sınıf içindeki akran etkileşiminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumlu etkilediğini göstermiştir.

Palinscar ve Brown (1984) tarafından yapılan çalışmada, modelde yer alan dört strateji küçük gruplar içinde etkileşim temelli olarak 20 günlük, 30 oturumluk bir süreçte yapılmıştır. Araştırmaya 24 okuduğunu anlaması yetersiz 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğretim 6 kişilik gruplarla gerçekleştirilmiştir. Bu gruplardan yalnızca birinde etkileşimli öğretim modeli uygulanmıştır. Çalışma sonuçları etkileşimli öğretim modelinin uygulandığı grupta okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğunu ortaya koymuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın süreci, araştırmanın kapsamı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlemesine yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın genel amacı dengeli okuma yazma yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Uygulama sürecinde, etkili ve dizgesel bir bakış açısı ile uygulama sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların niteliğini anlamak ve öğretimin niteliğini artırmak amacıyla araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir.

Eylem araştırması alanyazında farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi öğretimlerini gözlemlemelerine ve bir sorunu ya da bir eylemi dizgesel olarak incelemelerine olanak sağlayan bir araştırma sürecidir (McNiff, Lomax ve Whitehead, 2004, s.13). Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi öğretimsel uygulamalarını izleyip çözümleyerek mesleki gelişimlerine katkı sağlayan önemli bir bireysel araştırma aracıdır (Schoen, 2007, s.215). Bu tanımlardan yola çıkarak, eylem araştırmasının okul ve sınıf ortamlarındaki öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili sorunları anlamak ve bunlara çözümler üretmek amacı taşıyan uygulamalı bir eğitim araştırması olduğu söylenebilir.

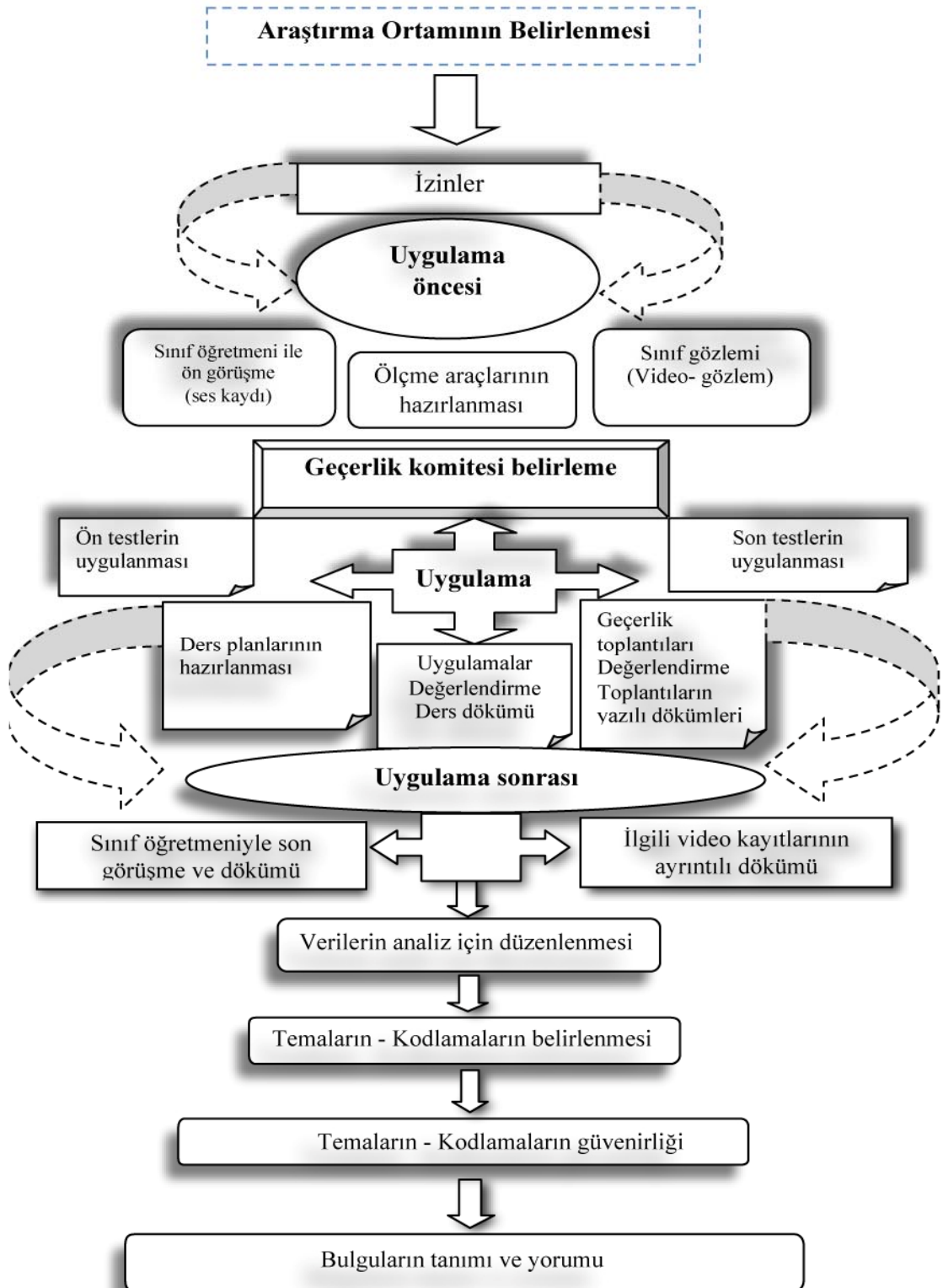
Günümüzde eylem araştırmaları eğitimde sıklıkla yararlanılan yöntemlerden biri haline gelmiştir (Ferrance, 2000, s.2). Bunun temel nedenleri arasında araştırmacının sürece etkin olarak katılması ve öğretimsel uygulamalardan doğrudan etkilenmesi gösterilebilir (Mertler, 2006). Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi uygulamalarını daha eleştirel olarak ele alabilmelerine ve buna bağlı olarak da daha iyi uygulamaları bulmalarına ya da öğretim yöntemlerini geliştirmelerine yardım ederek (Hubbard ve Power, 1993, s.6) yeni fikirlere açık olmalarını ve bu yolla da öğrenme, öğretme ve programla ilgili bilgi birikimlerinin artmasına olanak sağlar (Aksoy, 2003; Johnson, 2005).

Bir eylemi eylem araştırmasından ayıran bazı temel özellikler vardır. Bu özellikleri bilmek, araştırma sürecini daha doğru bir biçimde anlamlandırmaya katkı sağlayacaktır.

Bu özellikler aşağıda açıklanmıştır (Johnson, 2005, ss.24-25; Kemmis ve McTaggart, 1988, ss.23-25; Lodigo, Spaulding ve Voegtler, 2006, s.290):

- Eylem araştırması, dizgesel bir öğrenme sürecidir. Bu süreç; planlama, uygulama, düzenli gözleme ve yansıtma döngüsü ile gelişir.
- Eylem araştırmasının amacı değişiklikler yoluyla eğitimi geliştirmek ve bu değişikliklerden öğrenmektir.
- Eylem araştırmasında katılımcılar yaptıkları uygulamaları geliştirmek için çalışırlar.
- Eylem araştırması, araştırmanın her döngüsünde araştırmaya katılan araştırmacıların kendi kendilerini eleştirmelerini ve işbirliğini gerektirir. Farklı görüşler uygulamanın gelişimine katkı sağlar.
- Eylem araştırması, araştırmacı/ların uygulamalarını kuramla ilişkilendirmeyi gerektirir. Kuramlar, eylem araştırmacı/larını uygulamalarının ilkelerini biçimlendirmelerinde, açıklamalarında yardımcı olur. Araştırmacıyı eylem araştırması süreci yoluyla başlangıçta belirlenen ilkeleri dikkatli bir biçimde ele almaya iter.
- Eylem araştırması, araştırmacıların araştırma ortamı ile ilgili görüşlerini, varsayımlarını ayrıntılı bir biçimde ortaya koymasını ve toplanan verilere karşı açık görüşlü olmayı gerektirir.
- Eylem araştırması, araştırmacının hem kendi gelişimi için hem de uyguladığı eylem araştırması sürecinin gelişimi için kişisel günlük tutmasını gerektirir.
- Eylem araştırması katılımcıları çalıştıkları ortamların eleştirel çözümlenmesine katılmalarını sağlayarak sorunların üstesinden gelmede esnek davranmasına yardımcı olur.
- Eylem araştırması, araştırmacıların kişisel gelişimlerini görmelerine olanak sağlar.

Eylem araştırması, bazı temel aşamalar ya da adımları içeren bir araştırma sürecidir. Bu araştırmada ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınacak eylem araştırması sürecinde yapılan tüm çalışmalar aşamalı bir biçimde Şekil 8’de özetlenmeye çalışılmıştır.

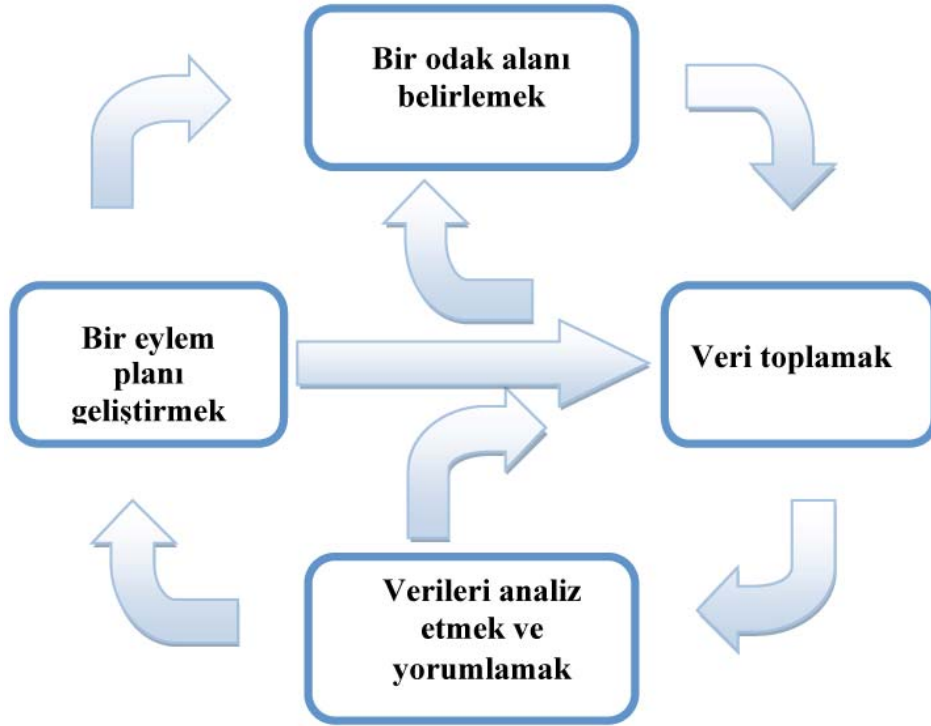


Şekil 8. Araştırma Sürecinin Genel Görünümü

3.1.2. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmaları, problem çözmeye yönelik, döngüsel sürece odaklı araştırmalardır. Eylem araştırması döngüsü tıpkı tanımında olduğu gibi farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde betimlenmektedir. Lewin (1946) eylem araştırması sürecini planlama, uygulama (eyleme geçirme) ve uygulamanın sonuçlarını değerlendirmeden oluşan bir döngü olarak betimlemektedir (Akt. Kemmis ve McTaggart, 1988, s.3). Kemmis ve McTaggart (1988, s.3) bu döngüyü planlama, planı eyleme geçirme, eylemin etkilerini gözleme, yansıtma ve verileri değerlendirerek yeniden planlama biçiminde genişletmişlerdir. Sagor'un (2004, s.4) eylem araştırması döngüsünde problemi (amacı) netleştirme, kuramsal dayanakları sağlama, uygulama ve veri toplama, yansıtma ve eylemi planlama aşamaları yer almaktadır.

Eylem araştırması döngüsü, farklı biçimlerde betimlense de özünde aynı kalmıştır. Bütün bu betimlemeler eylem araştırmasının süreklilik gösteren araştırmalar olduğuna işaret etmektedir. Eylem araştırmasında süreç, üstesinden gelinmesi beklenen sorularla başlar ve bu soruların yanıtlarını bulmak için çeşitli verilerin toplanması, bunların değerlendirilmesi ve yeni bir eylem planı hazırlanmasıyla devam eder (Craig, 2004; s.325). Mills (2003, s.5) de benzer biçimde eylem araştırması döngüsünü; sorunla ilgili bilgi toplama, kaynak tarama, sorunu çözücü eylemlerle gelişme ve iyileştirmeyi sağlama biçiminde dört aşamada açıklamaktadır. Bu döngüde yer alan basamaklar arasındaki geçişler, “diyalektik eylem araştırması döngüsü” adı ile Şekil 9’da belirgin olarak görülmektedir. Bu araştırmanın süreci Mills’in (2003) eylem araştırmasının diyalektik döngüsü temel alınarak biçimlendirilmiştir.



Şekil 9. Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü

Kaynak: Mills, G. E. (2003). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. NJ: Pearson Education, Inc. s.19’den uyarlanmıştır.

a) Bir odak alanı belirlemek: Hangi araştırma olursa olsun bir araştırmanın ilk adımı çalışılacak konuyu belirlemektir. Bu aşamada araştırmacı, araştırmak için bir alan/konu belirler ve tam olarak ne çalışacağına karar verir (Mills, 2003, s.25; Mertler, 2006, s.32). Eylem araştırması, içinde bulunduğu ortamı anlamaya ve geliştirmeye odaklıdır. Bu aşamada soru sormak, problemi tanımlamak çok önemlidir. Soru yaratmanın en iyi yolu da soruna odaklanmaktır (Hubbard ve Power 1993, ss.2-5). Soruları biçimlendirirken, soruların araştırmacının başlangıçta düşünemediği sorulara da yanıt vermesine olanak sağlayacak kadar açık olması gerekmektedir. Bu nedenle anahtar sözcükler genellikle “nasıl” ve “ne” sorularıdır. Bu sorular araştırmacının süreci ve ortaya çıkan değişiklikleri tanımlamasına olanak verir.

Alanyazında bir eylem araştırmasının temel amacının yolunda gitmeyen bir şeyleri anlayıp değiştirmeye çalışmak, çözüme yönelik yeni uygulamaları incelemek olduğu belirtilmektedir (Mertler, 2006, s.32). Araştırmanın ilk aşamasında bu durum göz

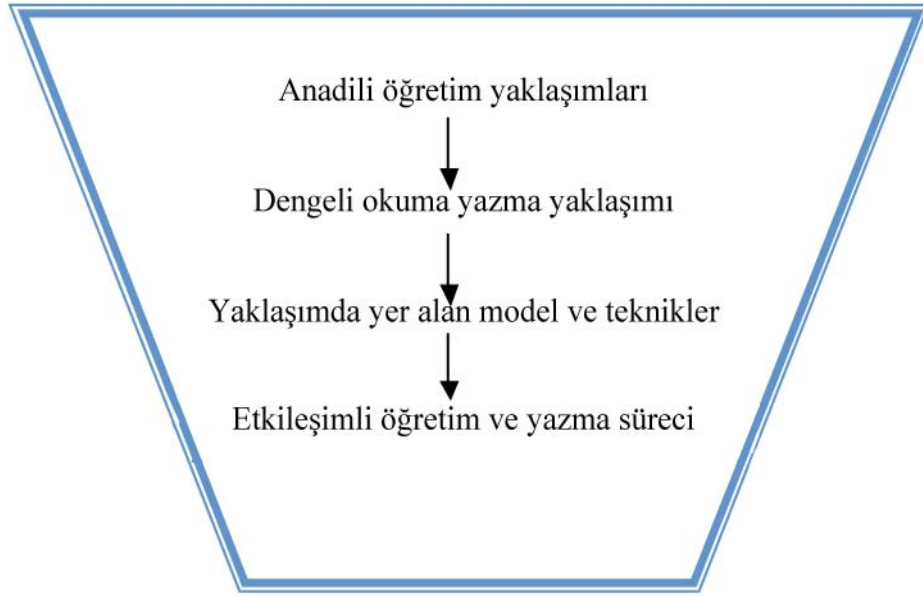
önünde bulundurulmuştur. Ayrıca belirlenen araştırma deseninin uygulanabilirliği, araştırmacının ilgi ve yeterlikleri, zaman ve bütçe de bu aşamada değerlendirilmiştir.

Odak alanın belirlenmesi aşamasında ilgili alanyazının taranması, araştırmanın gerçekleştirileceği ortamın belirlenmesi için bilgi toplama çalışmaları yer almıştır. Araştırmacı, tez konusunu belirleme aşamasında genel olarak ilköğretim birinci basamakta gerçekleştirilen Türkçe öğretimi üzerinde odaklanmıştır. Bunun temel nedenlerinden biri araştırmacının lisansının Türk Dili ve Edebiyatı, Yüksek lisansının Yeni Türk Edebiyatı alanında olması ve lisans sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı kurumlarda hem ilköğretim hem de ortaöğretimde öğretmenlik deneyiminin olmasından dolayı araştırmanın uygulanmasına yönelik bir alt yapı sağladığına inanılmasıdır.

Tez izleme toplantılarında odak alanın belirlenmesine yönelik daha dizgesel bir bakış açısı geliştirilerek ilköğretim birinci basamakta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine yönelik var olan sorunlar, bu sorunları çözmeye yönelik uygulamalar ve sonuçları araştırmanın odak alanının belirginleştirilmesinde etkili olmuştur. Bu süreç içinde araştırmacı, ülkemizde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmaları, bu araştırmaların dayandığı öğretme ve öğrenme kuramlarını ve araştırma sonuçlarını araştırmıştır. Bu amaçla çeşitli bilimsel çalışmalara (tez, makale, bildiri gibi) ulaşmış ve Türkiye'de anadili öğretimine ilişkin kuramsal bir bakış açısı geliştirmiştir. Araştırmacının kuramsal bir bakış açısı geliştirmesi, araştırmanın amacının belirlenmesinde, araştırmanın desenlenmesinde araştırmacıya rehberlik etmiştir. Ayrıca kuramla uygulama arasındaki bağı kurmasına olanak sağlamıştır.

Kuramsal boyutta yapılan alanyazın taramalarında, bu araştırmanın kuramsal dayanağını dengeli okuma yazma yaklaşımı oluşturmuştur. Dengeli okuma yazma yaklaşımı, son yıllarda anadili öğretiminde etkileri bilimsel araştırma bulgularıyla desteklenmiş bir dil öğretim yaklaşımı olarak benimsenen bir yaklaşımdır. Yaklaşımın temel dayanaklarını bilişsel gelişim kuramı, yapılandırmacılık ve sosyal etkileşim kuramı oluşturmaktadır. Bu bağlamda, alanyazın taramalarında başta anadili öğretim yaklaşımları ve yansımaları, ardından da odak alan daraltılarak dengeli okuma yazma

yaklaşımının kapsamı, kuramsal dayanakları, öğretimde yararlanılan stratejiler, öğretme öğrenme süreci, öğretmen rolleri gibi konular araştırılmıştır. Bu kapsamda alanyazın taramasında Şekil 10’da görülen piramite uyulmuştur.



Şekil 10. Alanyazın Taramasında İzlenen Süreç

Problem durumunun belirlenmesine yönelik yapılan alanyazın taramaları sonucunda, okullarda öğrencilerde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan öğretim yöntemlerinin yetersizliğinin vurgulandığı görülmüştür. Ayrıca farklı araştırma sonuçları ülkemizde uygulanmakta olan 2004 İlköğretim Türkçe Programı’na yönelik kimi sorunların olduğunu göstermektedir. Bilindiği üzere 2004-2005 öğretim yılında uygulamaya geçirilen ilköğretim programının temel dayanağı dengeli okuma yazma yaklaşımının da temel dayanaklarından biri olan yapılandırmacı öğrenme kuramıdır. Ancak 2004-2005 öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe öğretim programında ön görülen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulamaya yansıtılmasına yönelik çeşitli sorunlar olduğu gözlemlenmektedir. Başka bir deyişle, Türkçe öğretiminde merkeze alınan yapılandırmacılık öğrenme yaklaşımının öğretime nasıl yansıtılacağı, programın uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından yeterince anlaşılamamıştır. Epçaçan ve Erzen (2008) tarafından Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırma bulguları, ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin, programın uygulanmasında sorunlar yaşadığı ve Türkçe dersi öğretim programı hakkında yeterli biçimde bilgilendirilmediklerini göstermiştir. Epçaçan ve Erzen (2008) tarafından

yapılan araştırma bulgularına göre, ilköğretim birinci basamak sınıf öğretmenleri tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yeterince anlaşılmadığı belirtilmektedir. Tekişik (2005) ve Kılıç (2005) öğretim programlarının tamamının hizmetiçi eğitim kurslarında kısa bir süre içinde aktarılmaya çalışılmasının tanıtım düzeyinden yukarıya çıkamadığı görüşündedirler. Bu kursların etkili olmadığı ve programın uygulanmasında sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür (Kutlu, 2005; Yaşar, Gültekin, Türkkın, Yıldız, Girmen, 2005). Elvan (2007) tarafından yapılan araştırma bulguları da ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin, özellikle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme bölümünde sorunlar yaşadığını göstermektedir. Öğretmenlerin öğretimde etkin bir rol alabilmeleri, programı iyi tanımalarına, benimsemelerine ve programın amaçlarına uygun etkinlikleri gerçekleştirebilmelerine bağlıdır (Kılıç, 2005).

Taşkaya ve Muşta (2008) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dörtte birinin kendilerini Türkçe öğretiminde yetersiz gördükleri görülmüştür. Araştırmada, araştırma sonuçlarına dayanarak, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemleri konusunda hizmetiçi eğitim ile desteklenmesi ve Türkçe öğretiminde yeni yöntemlerin araştırılması önerilmektedir.

Odak alanın belirlenmesinde araştırma konusu ve ilgili alanyazın araştırıldıktan sonra araştırmacı bu konuda bilgi toplama çalışmaları yapmıştır. Mills (2003) bu çalışmayı "keşif" olarak ifade etmekte ve araştırma probleminin doğasını daha iyi anlamak için de ortamdakilerin görüşlerini, önerilerini ya da betimlemelerini keşfetmenin gereğinden söz etmektedir. Bu bağlamda, okul müdürleri, öğretmenler, danışmanlar ve öğrenciler bilgi kaynakları olarak görülmektedir (Mertler, 2006, s.33).

Araştırmanın gerçekleştirileceği alanın belirlenmesi için araştırmacı, uygulamada benzer sorunları yaşayan ve sorunu çözmeye istekli öğretmenleri araştırmaya başlamıştır. Öğretmenlere ulaşmak için uygulama öncesinde araştırmacı, iki ilköğretim okulu müdürü ile görüşmüştür (YG, 03.01.2008, YG, 08.01.2008). Araştırmacı, okul müdürlerine kendini tanıtmış ve araştırmanın konusunu açıklayıp sınıf öğretmenleri ile görüşme isteğini aktarmıştır. İlk görüştüğü okul müdürü okulunda araştırma yapılmasına çok sıcak baktığı halde ilgili sınıf öğretmenin önce çekimser kalması ardından da araştırmanın gerçekleştirilmesini istemediğini belirtmesi üzerine araştırmacı

bir başka okul müdürü ile görüşmüştür. Bu okulda, okul müdürü araştırmaya istekli olmuştur. Bu durumu araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

“.....5/A sınıfının öğretmeninin bu yıl göreve başladığını ve bu sınıfta desteğe ihtiyaçları olduğunu belirterek benim yapacağım araştırmanın çok yerinde ve anlamlı olacağını belirtti(). Okul müdürü bu sınıfın velileri ile zaten yarın bir toplantı yapacaklarını ve bu çalışmanın çok yararlı ve zamanında olabileceğini “kuş taşa değdi” deyimi ile ifade etti.” (YG, 08.01.2008).

Bu süreçte araştırmacı ilgili sınıf öğretmeni ile okul müdürünün odasında okul rehber öğretmenin de bulunduğu bir ortamda görüşmüştür. Sınıf öğretmeni de böyle bir araştırmanın kendisine büyük bir destek sağlayacağını belirtmiştir. Bu durumu araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

“...Sınıf öğretmeni, emekli bir sınıf öğretmeni ve yeni programı anlamaya çalıştığını ve bu sınıfta desteğe gereksinim duyduğunu söyledi. Ayrıca benimle çalışabileceğini de açıkça belirtti. Gerçekten de çok istekliydi. Öğretmenin istekli olması çok güzel.” (YG, 08.01.2008).

Okul müdüründen alınan sözlü izin ve sınıf öğretmenin de onayı ile araştırmacı sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapmış, ayrıca sınıfta gözlemlerde bulunmuştur. Sınıf öğretmeni ile sınıfta ne tür sorunlarla karşılaştığı ve ne tür desteğe gereksinim duyduğunu belirlemek için uygulama öncesinde yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede de sınıf öğretmeni, 2004 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanmasıyla ilgili sorunlar yaşadığını ve destek arayışında olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmeni bu durumu kendisi ile yapılan görüşmede şu biçimde aktarmıştır:

“....eksiklerim oluyor. Ben bu sene başladım. Bunda (2004 İlköğretim Programı'nın uygulanması) eksikliklerim var..... ilk önce bocaladım tabii ki. Sınıfta arkadaşımın sınıfına girdim, dinledim. Ben önce ne yapacağımı bocaladım. Nerden başlayacağımı bilemedim. Dinledim, arkadaş nasıl yapıyor, kılavuz kitabını okudum. Ondan sonra ben de o sistem üzerine yapmaya çalıştım...” (Sınıf öğretmeni ile görüşme, 29.01.2008).

Araştırmacı sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapmadan önce “*ortamda neler oluyor, öğretmen ne tür öğretim yöntemleri kullanıyor, öğrencilerin derse katılımları ve sınıf içindeki etkileşimleri nasıl, araştırmanın kuramsal dayanağını oluşturan dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerini benimseyen yöntem ya da yöntemlerden yararlanılıyor mu?*” gibi sorulara yanıt bulmak amacıyla sınıf ortamında

gözlemlerde bulunmuştur. Bu gözlemler veri toplama bölümünde ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bu bölümde yalnızca gözlemlerin odak alanı belirlemedeki etkilerine yer verilmiştir. Araştırmacının, sınıf öğretmeninin gerçekleştirdiği Türkçe derslerinde yaptığı gözlemler sonucunda saptadığı durumlar araştırmacı günlüğünde aşağıdaki biçimde özetlenmiştir:

- “.... Dersle ilgili genel izlenimlerim şöyle oldu.
- öğrencilere çok net ve tutarlı olarak beklentilerini dile getirmede. Acaba sınıfla birlikte sınıf kuralları oluşturulsa daha etkili olur mu?
- Öğrencilerin çalışmalarına gerçek dönütler verilmedi. Böyle olunca öğrencilerin derse katılımları çok değildi.
- Öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri çok az gerçekleşti.
- Okuduğunu anlama stratejileri doğrudan ya da dolaylı hiç öğretilmedi.
- Yazma sürecinin işlerliğini hiç görmedim.
- Öğrenciler arasında grup çalışması yaptırılmadı.
- İzlediğim derslerde gördüğüm kadarıyla model olma yoluyla öğretim yok denecek kadar az (izlediğim derslerde yoktu).
- Birlikte okuma, bağımsız okuma, rehberli okuma hiç yapılmadı.
- Sesli okumada öğrencilere sırayla paragraf paragraf okutuldu.. Ama öğrenciler arasında etkileşim olmadı. Zaten okuma öncesinde herhangi bir strateji kullanılmadı ve önbilgileri etkinleştirme gerçekleştirilmedi.
- Okuma sırasında da öğrenciler hiç strateji uygulamadılar. Örneğin soru sormadılar. Ya da üst düzey sorular gelmedi.
- Yalnızca ders kitabı izlendi.
- Metin türüyle ilgili hiç bilgi verilmedi.
- Tahta çok çok az kullanıldı.
- Yazılı anlatım çalışmaları ile ilgili öğrencilere sözlü ya da yazılı dönüt verilmedi.
- Genelde aynı öğrencilere söz hakkı verildi. Bence bu da derse katılımı olumsuz etkiledi” (YG, 14.01.2008).

Bu aşamada toplanan tüm veriler kuramsal çerçeve göz önünde bulundurularak çözümlenmiştir. Araştırmacı yaptığı görüşme ve gözlemler sonucunda Ticaret Borsası İlköğretim Okulu 5/A sınıfında dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulanmadığını, sınıf öğretmeninin çağdaş yaklaşımların uygulamaya yansıtılmasına yönelik sorunlar yaşadığının saptanması odak alanın belirlenmesinde etkili olmuştur.

Araştırmacı, dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimine nasıl etki edeceğini ve uygulama sürecinin nasıl işleyeceğini araştırmak istemiştir. Bu amaçla araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın yönteminin belirlenmesinde araştırmacının ilgi ve yeterlikleri de etkili olmuştur. Araştırmacı doktora ders aşamasında “Nitel Araştırma Yöntemleri” adlı derse katılmış ve dersin gerekenlerini yerine getirmiştir. Ayrıca çalıştığı kurumda halen yürütülen eylem araştırması ile desenlenmiş bir projede araştırmacı olarak görev yapmaktadır. 2006-2007 öğretim yılında öğretim elemanı değişim programı ile ABD, Arizona State Üniversitesi’nde konuk öğrenci olarak “Teacher-Researcher” adlı doktora dersine dinleyici olarak katılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacı bu süreçte, kaldığı eyalette bulunan ve dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerinin benimsendiği bir ilköğretim okulunda (Hudson Elementary School) 4 hafta süreyle 5.sınıflarda okuma derslerine gözlemci olarak katılmıştır. Araştırma sürecindeyken Nvivo 8 ile Nitel Veri Çözümleme Semineri’ne katılmıştır. Bütün bu deneyimler, araştırmacının eylem araştırmasının gereği olan bilgi, beceri ve tutumları kazanmasına yardımcı olmuştur.

Odak alanın belirlenmesi sürecinin son aşamasında araştırmanın uygulama sürecinin planlanmasına yoğunlaşmıştır. Bu amaçla araştırma sürecine rehberlik edecek araştırma soruları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın doğası gereği araştırma soruları süreç içinde çeşitlendirilebilmektedir. Araştırmanın bu aşamasında belirlenen araştırma sorularına yanıt bulmak için yararlanılabilecek veri toplama tekniklerinin neler olabileceği düşünülmüştür. Araştırma soruları ve ilgili veri kaynakları, Veri Toplama Teknikleri başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

b) Veri toplamak: Odak alanın belirlenmesinden sonraki aşama veri toplamaktır. Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen araştırma sürecinde okulda veya sınıfta olanların tam olarak anlaşılabilmesi ve sorunun çözümüne yönelik daha geniş bir bakış açısı yaratmak için birçok farklı veriye gereksinim vardır. Bu veriler; video kayıtları, görüşme, anket, sosyogram, gözlem, alan notu, ses kayıtları, fotoğraf, başarı testleri, günlükler, kontrol listeleri, öğrenci çalışmaları vb. olabilir (Hubbard ve Power, 1993, s.22). Veri toplama, gözlem, toplantı tutanakları ve alan notları vb. içeren *deneyimler*; görüşme, standartlaştırılmış test sonuçları, kontrol listeleri vb. içeren *sorgulama*; günlükler, ses ve görüntü kayıtları, öğrencilerin çalışma örnekleri vb. içeren *inceleme* yoluyla gerçekleştirilir (Uzuner, 2007, s.7).

Verileri toplarken araştırmacının odakları, araştırma soruları, öğretim durumları göz önünde bulundurulmuştur. Buradan hareketle, araştırma sürecinde uygulamaya başlamadan önce sınıf ortamını betimlemek, uygulama sürecinde dengeli okuma yazma yaklaşımını değerlendirmek, öğrencilerdeki değişimi gösterebilmek için ne tür verilere gereksinim olduğu sorularına odaklanılarak verilerin nasıl toplanacağı düşünülmüştür.

Bu amaçla araştırmacı, uygulama öncesinde sınıfta gözlemler yapmıştır. Gözlemleri desteklemek için dersler video ile kayıt edilmiş ve araştırmacı tarafından araştırma boyunca düzenli olarak yansıtıcı günlük tutulmuştur. Toplanan veriler uygulama sürecinin biçimlenmesine ve eylem planları geliştirilmesine katkı sağlamıştır.

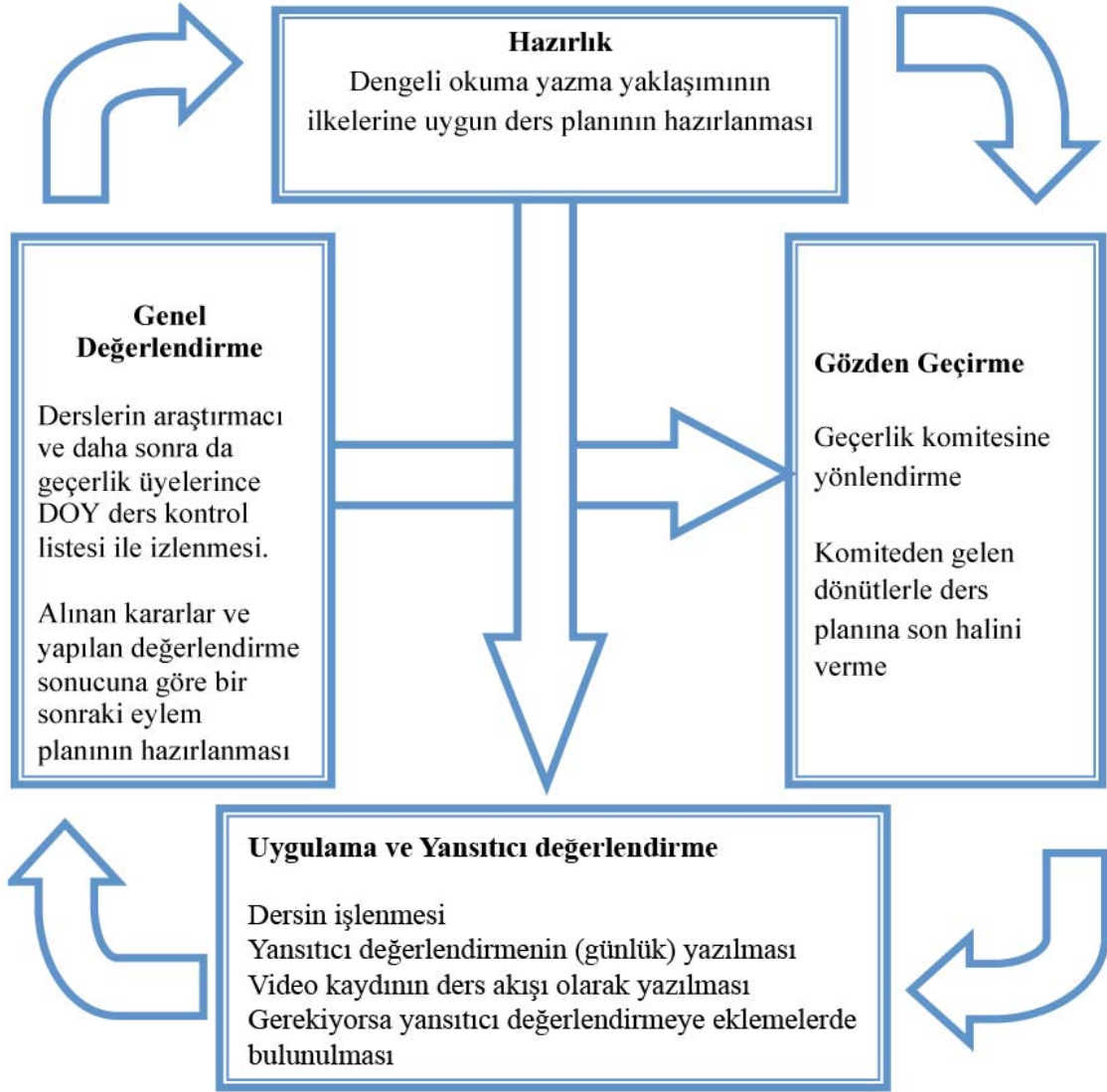
Uygulama sürecinde dersler video ile kaydedilmiştir. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından hazırlanan ders planı, ders kontrol listesi, öğrencilerin çalışma örnekleri, yansıtıcı günlük, sınıf öğretmeni günlüğü ve öğrenci görüşleri ile desteklenmiştir. Veri toplamak için kullanılan araçlar “Veri Toplama Araçları” başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Uygulamalar, haftalık video kayıtları, öğrenci çalışma örnekleri ve ders planları, yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler ile geçerlik komitesi üyelerinin ve araştırmacının katıldığı toplantılarda gözden geçirilmiştir. Toplanan verilerden, eleştirilerden ve ilgili kaynak taramalarından elde edilen bilgileri kullanarak değişiklik yaratmaya ve incelemeye olanak sağlayacak yeni eylem planları yapılmıştır. Bu toplantılarda belirlenen eylem planları için geçerlik toplantı kayıtları tutulmuştur. Araştırma sürecinde planlanan yeni eylem uygulanırken, bir yandan da veri toplamaya devam edilmiştir.

c) Verileri çözümlemek ve yorumlamak: Nitel araştırmaların temel özellikleri arasında verilerin çözümlenmesinin veri toplama sürecinde devam etmesi gelmektedir (Mertler, 2006, s.36). Döngünün bu aşamasında, toplanan verilerin anlamlandırılmasına odaklanılır. Verilerde görülenler belirlenir ve araştırma sürecinin ana temaları ve eğilimler ortaya çıkar. Bu çalışma, araştırmacının ilerideki veri toplama ve çözümleme sürecini de etkileyebilmektedir (Johnson, 2005, s.71). Bu aşamada sorunun ne derece çözüldüğüne yönelik değerlendirmeler yapılır.

Bu amaçla, haftalık olarak toplanan veriler, araştırma sürecinde araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve haftalık toplantılarda geçerlik komitesi ile gözden geçirilmiştir. Yapılan toplantılarda uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar, bu sorunların kaynakları ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Bu konuyla ilgili açıklamalara eylem planlarında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

d) Bir eylem planı geliştirmek: Araştırma döngüsünün bu aşaması, toplanan verilerden ve ilgili kaynak taramalardan elde edilen bilgileri kullanarak değişiklik yaratmaya ve incelemeler yapmaya olanak sağlayan aşamadır. Uygulama sürecinin çözümleme ve yorumlama aşamasındaki değerlendirmeler ışığında, gerekiyorsa yeni eylem planları oluşturulur. Eylem ve uygulama planı geliştirme, eylem araştırmasının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu araştırmada da haftalık olarak toplanan verilerden yola çıkılarak, uygulamanın etkileri incelenmiş ve ne tür değişikliklere gereksinim olduğuna bakılarak ileriye dönük eylem planları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu planlar, araştırma sürecini geliştirmek amacıyla uygulamaya geçirilmiştir. Araştırmanın doğası gereği yukarıda sözü edilen aşamalar karşılaşılan yeni durumlara göre yeniden yapılandırılmıştır. Araştırma sürecinin, uygulamaya hazırlık, uygulama süreci ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen haftalık uygulama döngüsü Şekil 11’de görüldüğü gibi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 11. Araştırmanın Haftalık Uygulama Döngüsü

Uygulama süreci boyunca dersler pazartesi, çarşamba ve cuma olmak üzere haftada üç gün ve ikişer ders saatinden 6 ders saati yapılmıştır. Şekil 11’de bu araştırmada benimsenen haftalık eylem araştırması döngüsü olarak özetlenen uygulama süreci, haftalık olarak aşağıda açıklandığı gibi gerçekleşmiştir.

1.hafta 13-15.02.2008

Araştırmanın ilk haftasında öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama başarı testi ve kompozisyon sınavları uygulanmıştır.

Aynı hafta sınıf içi kuralların belirlenmesine yönelik ders yapılmış ve belirlenen kurallar öğrencilerle birlikte hazırlanıp sınıfa asılmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulama sürecinde benimsenen yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda sınıf içi yerleşim düzeni etkileşime olanak sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmiştir. Bu uygulamanın nedeni uygulama öncesinde sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmene öncelikli olarak ele almak istediği problemin ne olduğunun sorulması üzerine sınıf öğretmeni sınıf içindeki davranış sorunlarının ele alınmasını istediğini belirtmiştir (sınıf öğretmeni ile görüşme, 29 Ocak 2008). Bu sorun uygulama öncesinde yapılan gözlemlerde araştırmacının da dikkatini çekmiş ve araştırmacı günlüğüne dersle ilgili genel izlenimler başlığı altında yansımıştır (YG, 14.01.2008).

Dengeli okuma yazma yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin temel özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırmada etkili öğretmenlerin beklentilerinin ve sınıf kurallarının açık olduğu belirtilmektedir (Pressley ve diğerleri, 2001). Hem var olan sorunlardan hem de alanyazından hareketle ilk hafta bu sorunu çözmeye yönelik eylem planı yapılmıştır. Bu amaçla araştırmacı sınıf yönetimine ilişkin farklı kaynakları incelemiş ve alandaki uzmanlardan da görüş alarak dersini planlamıştır.

Bu hafta düzenlenen geçerlik toplantısında komite üyeleri ile sınıf öğretmenin öncelikli destek konusu doğrultusunda hazırlanan ilk ders planı ve uygulama süreci paylaşılmıştır (GTT, 15.02.2008). Aynı toplantıda bu haftanın öğrencilerin video çekimine ve sınıf kurallarına alışmaları için değerlendirilmesinin uygun olduğu ifade edilmiştir. Bu öneri doğrultusunda ilk hafta öğrencilerin video kayıtlarına alışmaları ve sınıf içi kurallarını benimsemeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

2-4. hafta 18.02.2008 – 7.03.2008

Araştırmanın ikinci haftasında dengeli okuma yazma yaklaşımı içinde yararlanılan yöntemlerden biri olan etkileşimli öğretim modelinin uygulanmasına başlanmadan önce öğrencilerin stratejileri kullanma durumlarını görmek için araştırmacı tarafından hazırlanan stratejileri kullanma değerlendirme yaprakları uygulanmış ve değerlendirilmiştir.

İkinci ve sonraki haftalarda öğrencilerle yetkin okur olmanın önemi ve bunun için neler yapılabileceği paylaşılmıştır. Stratejilerin öğretimine, araştırmada öğretilmesi planlanan etkileşimli öğretim modeli gereğince öğrencilerin düzeylerine uygun bir öykü ile başlanmıştır. İlk okuma metni olarak da ilköğretim 5. sınıf ders kitabından Muzaffer İzgü'nün “Yedi Renkli Saat” adlı öyküsü seçilmiştir. İlk strateji olarak tahmin etme stratejisi belirlenmiştir. Aynı ders strateji kavramı konuşulmuş ve tahmin etme stratejisinin doğrudan öğretimi gerçekleştirilmiştir.

İzleyen derslerde soru üretme, netleştirme ve özetleme stratejileri öğretilmiştir. Araştırmacı bütün strateji öğretim aşamalarını kuramda belirtilen ilkelere uygun olarak dengeli okuma yazma yaklaşımının bileşenlerini kullanarak planlamaya çalışmıştır. Öğrencilere grup içinde ve bireysel uygulamalar yaptırılmıştır.

Bu haftalarda düzenlenen geçerlik toplantısında komite üyelerinin araştırma sürecinde yararlanılan etkinliklerin çeşitli ve çok olmasının araştırma sürecini daha iyi yansıtacağını belirtmesi üzerine araştırmacı öğrencilere öğretilen stratejilere yönelik çalışma yaprakları hazırlamıştır.

5-6. hafta 10-21.03.2008

Öğrencilerin farklı metinleri okuyup anlamaları beklendiği için okuduğunu anlama stratejilerini kullanırken yararlanacakları farklı metin türlerinin (yazınsal ve bilgi verici) öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğretmen, farklı metin türlerini bilmenin okuduklarını anlamalarına nasıl yardımcı olacağını öğretmede model olmak amacıyla öğretimsel desteklerden sesli düşünme tekniğinden yararlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin özetleme stratejisinden yararlanmaları için öykü haritası ve bilgi verici metin haritası ile anadüşüncüyü bulma, metindeki önemli düşüncelerle ayrıntıları ayırt edebilme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğretimde, öğrencilerin de etkin katılımının sağlandığı dolaylı öğretime geçilmiştir.

Bu haftalarda öğrencilerle yazılı anlatım çalışmalarında yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımının okunan metni anlamlandırmadaki önemi özgün metinlerle tartışılmıştır. Böylece yazma sürecinin düzeltme aşamasına da hazırlık yapılmıştır.

Bu haftalarda düzenlenen geçerlik komitesi toplantılarında yazılı anlatım boyutunun okuduğunu anlamaya göre daha sınırlı yapılması sorunu ve bu sorunu gidermeye yönelik öneriler ele alınmıştır (GTT, 20.03.2008).

7-8. hafta 24.03.2008 - 4.04.2008

27.03.2008 tarihinde yapılan 7. geçerlik komitesinde, araştırmacının uygulama sürecine ilişkin sorunlarından biri olarak sınıfın kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin çalışmalarına her zaman sözlü dönüt verilemediği dile getirilmiştir. Komite üyelerinin aynı toplantıda yazılı dönütlerin de bu durumda kullanılmasının uygun olduğunun belirtilmesi üzerine sonraki dersten itibaren bu yöntem daha etkin kullanılmış ve öğrencilerin çalışmalarının üzerine araştırmacının görüşleri yazılmıştır. 7. haftadan itibaren öğrencilerle grup ve bireysel etkinlikler olarak okuduğunu anlama stratejilerinden soru üretme stratejisinin öğretmen rehberliğinde uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Gerek uygulama sürecinde gerçekleştirilen video kayıtlarında gerekse değerlendirme yapraklarında öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini bağımsız olarak kullanabilmeye başladıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilere 7. haftadan itibaren okul dışında bağımsız okumalarını geliştirmek amacıyla okuma kaydı uygulaması başlatılmıştır. Araştırmacı öğretmen tarafından haftalık olarak hazırlanan okuma kaydında öğrencinin okul dışındaki okumalarına ve stratejileri kullanma durumlarına rehberlik etmek amaçlanmıştır.

Aynı hafta öğrencilerle yazılı bir metinde nelere dikkat edilmesi gerektiği konusu tartışılmış ve “yazılı anlatım değerlendirme Aracına” göre bir yazılı metnin incelemesi yapılmıştır. Burada araştırmacı, öğrencilere hem doğrudan açıklamalarla hem de sesli düşünme yoluyla model olmaya çalışmıştır. Öğrencilerin yazdığı iki kompozisyon öğrencilerle birlikte değerlendirilerek yazılı anlatım ölçütleri paylaşılmıştır. Böylece öğrencilerin yazma sürecinde, değerlendirmeye etkin katılımları sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak, öğrencilerin yazılı anlatım değerlendirme aracını kullanmakta zorlandıkları görülmüştür. Sorun geçerlik komitesinde görüşülmüş, öğretmenin bu süreçte daha yönlendirici olması önerilmiştir.

Sonraki hafta öğrencilerle yazılı anlatım sürecinin hazırlık, taslak ve düzeltme aşaması ele alınmış ve bu aşamada öykü haritasından yararlanarak birlikte yazma bileşeni kullanılarak öğrencilerle birlikte bir öykü yazma etkinliği yapılmıştır. Yazılı anlatım ürünlerinden örnekler sınıf panosunda paylaşılmıştır. Paylaşma yazılı anlatım sürecinin son halkasıdır. Alanyazın, öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin paylaşılmasının yazmaya karşı güdülenmelerinde önemli bir etmen olduğunu belirtmektedir. Bu amaçla yazılı anlatım ürünlerinden örnekler sınıf panosunda paylaşılmıştır. Yazılı anlatım ürünleri, sınıfta yer olmadığı için araştırmacı tarafından getirilen bir panonun, sınıfın dış kapı girişine yerleştirilmesi ile oluşturulan sınıf panosunda paylaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin yazılı ürün örneklerini hem sınıf içindekilerle hem de okuldaki diğer öğrencilerle paylaşma olanağı sağlamıştır.

9. hafta 7.04.2008 - 11.04.2008

9. haftada okul genelinde sınavların yapılması nedeniyle 4 saat ders yapılmıştır. Bu hafta öğrencilere ara değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme kapsamında öğrencilerin stratejileri kullanma durumlarına bakılmıştır. Öğrencilerle değerlendirme sonuçları tartışılmıştır.

Bu hafta toplanan geçerlik komitesinde artık öğrencilerin stratejileri bağımsız olarak kullanabilmeye başlamalarının gözlemlenmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve öğretmen desteğinin en aza indirgenmesi vurgulanmıştır.

10-11. hafta 14.04.2008 - 25.04.2008

10. haftada öğrencilerle metin türleri ve tahmin etme, soru üretme ve yanıtlama stratejilerini kullanmaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerle şiirin özellikleri ile bir gazete haberinin özellikleri karşılaştırılmış ve okunan şiirin gazete haberi olarak yazıldığında ne gibi farklılıklar göstereceği tartışılmıştır. Gazete haberlerini özetlerken anadüşüncüyü bulma üzerinde öğretmen rehberliğinde grup etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

11. hafta 23.04.2008 ve 25.04.2008 tarihli dersler 23 Nisan tatili ve kutlamaları nedeniyle yapılmamıştır.

12. hafta 28.04.2008 - 02.05.2008

Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini bağımsız olarak uygulamalarını geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanmıştır. Bu hafta gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin daha bağımsız strateji kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu durum geçerlik komitesinde de dile getirilmiştir.

13-14. hafta 05.05.2008 - 16.05.2008

13. haftada öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeylerini görmek için ikinci ara değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonuçları ve dönütler öğrencilerle paylaşılmıştır. Değerlendirme sonuçları hem araştırmacıyı, hem sınıf öğretmenini hem de öğrencileri, öğrencilerin stratejileri kullanma durumlarında gelişme görüldüğü ve bunu okuduklarını anlamalarında kullanabildikleri gözlemlendiği için sevindirmiştir.

14. hafta içinde öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini bağımsız olarak kullanabilecekleri yeni bir metin okuduğunu anlama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Aynı haftalarda yazılı anlatım değerlendirme formu kullanılarak öğrencilere yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmıştır.

15-16 ve 17. hafta 19.05.2008 - 05.06.2008

15. hafta, 19 Mayıs tatiline denk geldiği için 4 saat ders yapılmıştır. Bu hafta öğrencilerle yazmış oldukları taslak metinler grup içinde akran değerlendirmesi ile içerik ve yazım noktalama yönünden değerlendirilmiş ve öğrencilerin birbirlerine dönütleri paylaşılmıştır. Yazılı anlatım düzeltmeleri sırasında yazım kuralları ve noktalama işaretleri ele alınmıştır. Yazılı anlatım ürünlerinden örnekler sınıf panosunda paylaşılmıştır.

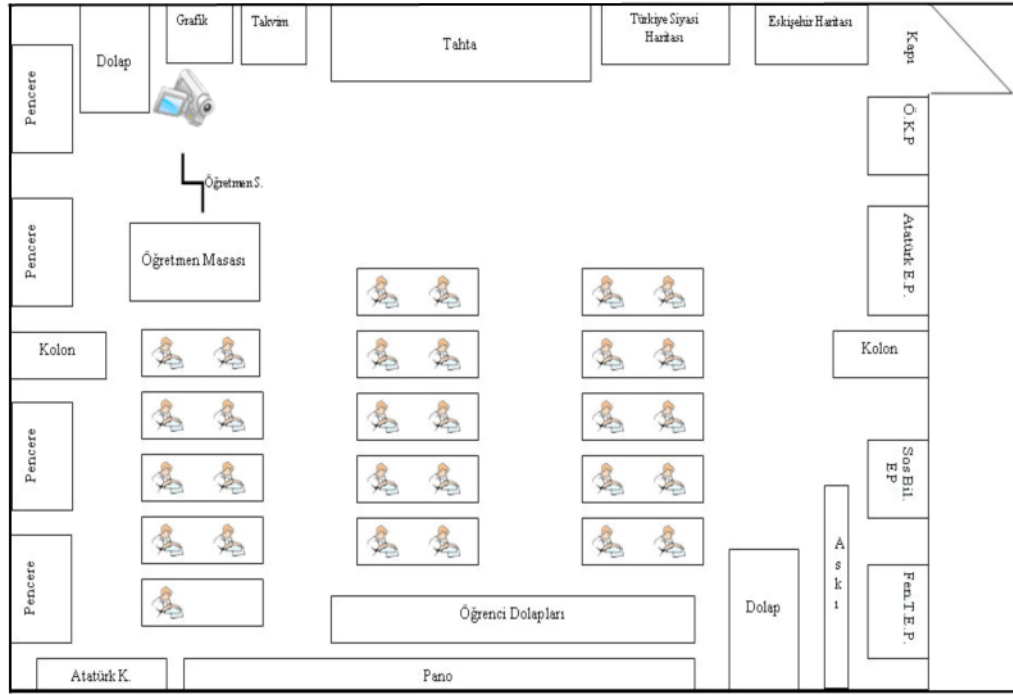
Uygulamanın etkililiğini değerlendirmek amacıyla 16. haftanın son dersinde sönstest olarak uygulamanın başlangıcında yapılan okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Hem okulun hem de uygulamanın son haftası olan 17. haftanın ilk iki ders saatinde kompozisyon sınavları yapılmış ve değerlendirme bittikten sonraki iki ders saatinde de öğrencilerle okuduğunu anlama başarı testi birlikte yanıtlanmıştır.

3.2. Araştırma Ortamı

Eylem araştırması sürecinde verilerin toplandığı ortam ve bağlam, uygulama sürecini ve sonuçlarını etkileyen bir etmen olarak ele alınmaktadır. Araştırma ortamının betimlenmesi verilerin hangi ortamlardan elde edildiği ya da benzer ortamlar için ne ifade ettiğini belirlemede de önemlidir (Ekiz, 2004, s.429). Bu nedenle araştırma ortamının betimlenmesi gerekmektedir. Araştırmanın gerçekleştirileceği okul ve sınıfın belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar daha önce açıklandığı için burada yalnızca ortamın betimlenmesi amaçlanmıştır.

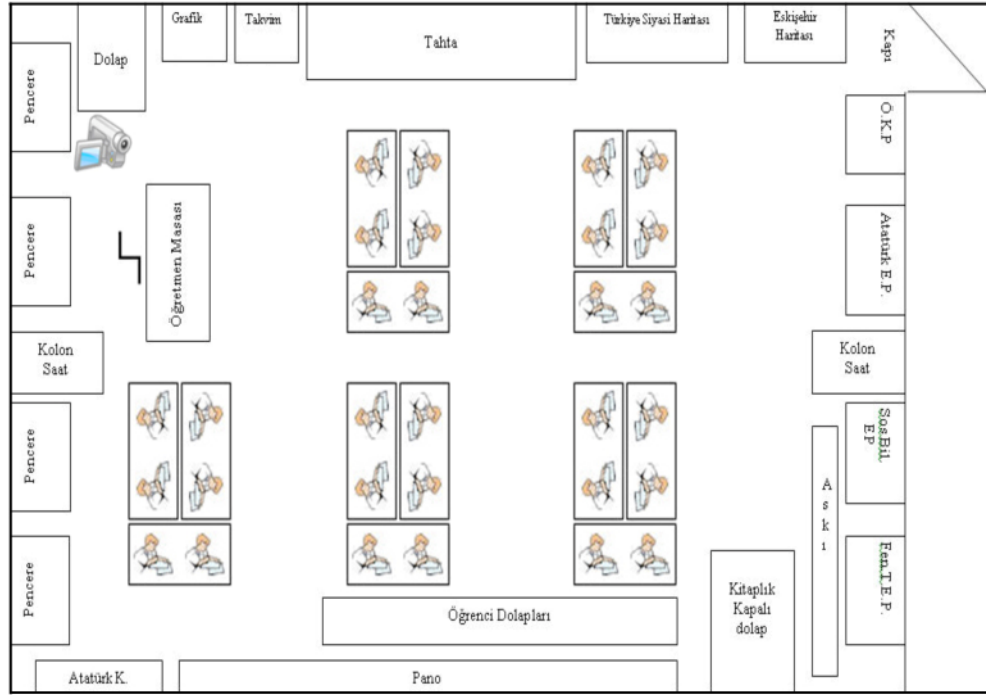
Araştırmanın gerçekleştirileceği okul ve sınıfta yönelik saptamaların ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı araştırma izni alınmıştır (Ek 1). Araştırma, 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde, sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve ortanın altında olan ailelerin çocuklarının devam ettiği Ticaret Borsası İlköğretim Okulunun 5. sınıfındaki Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Okul 9:00-14:40 arasındaki saatlerde tam gün eğitim-öğretim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir kurumdur. Okul binası 3 katlıdır. Okulun bodrum katında kantin ve tiyatro salonu bulunmaktadır. Giriş katında okul müdür yardımcısının odası, öğretmenler odası, bilgisayar laboratuvarı, 1. ve 2. sınıflar yer almaktadır. Okulun 2. katında müdür odası ve derslikler yer almaktadır. Okulun en üst katında ilköğretim ikinci basamak sınıfları yer almaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği 5/A dersliği 2. katta, merdivenlerden çıkışta sağda ve koridorun solunda, en sonda yer almaktadır (Fiziksel veri, s.1, satır.3).

Şekil 12'de araştırmanın yürütüldüğü dersliğe ait uygulama öncesi yerleşim düzeni yer almaktadır. Krokide görüldüğü gibi dersliğin giriş kapısından girildiğinde karşı yönde (Batıda) pencereler yer almaktadır. Kapıyla aynı hizada öğretmen masası yer almaktadır. Öğretmen masasının arka köşesinde öğretmen dolabı bulunmaktadır. Öğretmen dolabının bulunduğu duvarda siyah renkte yazı tahtası yer almaktadır. Derslikte 15 öğrenci sırası 3'lü sıra olarak 5'erli ve arka arkaya sıralanmış bulunmaktadır. (Fiziksel veri, s. 2, satır 11). Uygulama öncesinde 5/A dersliğindeki sıraların yerleşim düzeni hiç değişmemiştir.



Şekil 12. Uygulama Öncesi Yerleşim Düzeni

Sınıf ortamı, dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerinin uygulanmasında önemli bir yere sahiptir. Uygulama öncesinde sınıfın geleneksel biçimde düzenlenmiş oturma düzeni öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinde sınırlılıklar içermektedir. Bu nedenle uygulama sürecinde araştırmanın kuramsal bölümünde yer alan dengeli okuma yazma yaklaşımı ilkelerinin doğasına uygun olarak, öğrencilerin grup içinde ve tüm sınıf olarak etkileşimlerine olanak sağlayacak biçimde sıraların yerleşim düzeni değiştirilmiş ve öğrenciler sıralara gruplar biçiminde yerleştirilmiştir. Öğrenci grupları öğrencilerin süreç içindeki değerlendirmeleri göz önünde bulundurularak 3 kez değiştirilmiştir. Uygulama sürecindeki oturma düzeni Şekil 13'te görüldüğü gibi gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde veri toplamak için yararlanılan video kamera, dersliği ve sınıf içi etkileşimleri en iyi yansıtacak biçimde yansıtacağı düşünüldüğü için pencerelerin ve öğretmen dolabının önüne yerleştirilmiştir.



Şekil 13. Uygulama Sürecindeki Yerleşim Düzeni

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları bir ilköğretim okulundaki 5. sınıf öğrencileri, sınıf öğretmeni ve araştırmacıdır. Uygulama sürecinin sonlarına doğru sınıfa başka okullardan iki öğrenci katılmıştır ancak bu öğrenciler araştırma kapsamında değerlendirilmemişlerdir. Araştırmaya katılım konusunda gönüllülük temel alınmıştır. Eylem araştırmalarında ilk aşama listesinde izin yer alır (Hubbard ve Power; 1993, s.25). Araştırma etiği, katılımcılara dürüst olmayı gerektirmektedir. Bu amaçla sınıfta bulunan öğrencilere, araştırmanın konusu, kapsamı ve önemi hakkında açıklama yapılmış ve istekli olan öğrencilerin ailelerinden de araştırmaya katılabileceklerine ilişkin izin yazısı alınmıştır (Ek 2). Bu amaçla, dönemin başında yapılan veli toplantısında velilere araştırmacı kendini tanıtip yapılması planlanan araştırma hakkında bilgi vermiş ve istekli olanlardan yazılı izin almıştır. Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenin gerçek adı yerine kod adı kullanılmıştır. Aşağıda araştırmanın katılımcılarının özellikleri ve rollerine yer verilmektedir.

Öğrenciler: Araştırmaya uygulamanın gerçekleştirildiği okulun 5/A sınıfına devam eden öğrenciler katılmıştır. Uygulamanın başlangıcında sınıfta 28 öğrenci yer almaktayken uygulama sürecinin 2. ve 3. ayında sınıfa başka okullardan iki öğrenci daha katılmış ve sınıf mevcudu 30 olmuştur. Bu öğrencilerden başlangıç verisi alınmadığı için bu öğrencilerden toplanan uygulama verileri ile uygulama için gerekli olan öğrenci veli izni bulunmayan 2 öğrencinin verileri bu araştırmada kullanılmamıştır. Araştırmanın uygulama boyutu tüm sınıfı kapsayacak biçimde gerçekleştirilmiş; ancak araştırma verileri 12 erkek, 14 kız, toplam 26 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın başlangıcında sınıf öğretmeni ile öğrenciler hakkında görüşmeler yapılmış; ancak araştırma için odak öğrenci belirlenmemiştir. Uygulama süreci içinde geçerlik komitesinin önerisi ile araştırma verileri için önemli olabilecek bireylerin seçimine gidilmiştir (GTT, 24.04.2008). Odak öğrencilerin belirlenmesinde sınıf öğretmenin görüşleri ve 4. sınıf Türkçe karne notları değerlendirilerek, derse karşı olumlu tutumları olduğu düşünülen ve öntestlerde sınıf geneline göre yüksek puan almış iki öğrenci, orta düzeyde iki öğrenci ve düşük puan almış iki öğrenci belirlenmiştir. Çizelge 4'te görüldüğü gibi odak öğrencilerin 3'ü kız, 3'ü erkektir. Araştırma etiği gereği odak öğrencilerin gerçek adları kullanılmamıştır. Sınıfta DOY yaklaşımına ilişkin uygulamalar tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiştir; ancak uygulama sürecinin etkilerini daha kapsamlı ele alabilmek için odak öğrencilerin çalışma örnekleri ve odak öğrencilerin bulunduğu etkinliklerden elde edilen veriler daha yoğun kullanılmıştır.

Çizelge 4. Odak Öğrencilerin Özellikleri

	<i>1.öğrenci</i>	<i>2.öğrenci</i>	<i>3.öğrenci</i>	<i>4.öğrenci</i>	<i>5.öğrenci</i>	<i>6.öğrenci</i>
Yaşı	11	11	11	11	11	11
Cinsiyeti	Kız	Erkek	Erkek	Erkek	Kız	Kız
4.sınıf Türkçe karne notu	3	5	5	2	2	4

Sınıf Öğretmeni: Bayan olan sınıf öğretmeni evli ve 52 yaşındadır. Üniversite mezunu bir kızı bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni kızından bilgisayarın kullanılması ve derslerdeki bazı konuların içeriği ile ilgili destek aldığını belirtmiştir. Öğretmen,

öğretmen okulu mezunudur. 2001 yılında sınıf öğretmenliğinden emekli olmuştur. 2007 yılına kadar farklı okullarda ücretli öğretmen olarak görev yapmıştır. 2007 yılında yine ücretli öğretmen olarak araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde, sınıfın 3. öğretmeni olarak görev yapmaktaydı. Sınıf öğretmeni, uygulama sürecinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen uygulama sürecinin gözlemlenmesinden, video kayıtlarının gerçekleştirilmesinden ve buna ilişkin günlük tutmaktan sorumlu olmuştur.

13 Şubat 2008 tarihinden 4 Haziran 2008 tarihine değin 17 hafta boyunca, haftalık 6 ders saatinde video kayıtları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulamaları yaparken bu süreci sınıf öğretmeni video ile kayıt etmiştir. Uygulamanın başladığı ilk ders video kaydı araştırmacının bir yakını tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak sonraki süreçte çekimlerin yapılacağı saatlerin çekim yapan kişiye uygun olmaması nedeniyle video kayıtları için başka birinin bulunması gerekmiştir (YG, 18.02.2008). Bu sorun 14 Şubat 2008 tarihindeki ilk geçerlik toplantısında gündeme gelmiştir (GTT, 15.02. 2008). Geçerlik komitesi üyelerinin önerileri ile aynı gün teknik yardım için uzman biri aranmıştır. Bu kişi ile iletişime geçilmiş fakat kişinin yoğunluğu nedeniyle yardım sağlanamamıştır. Bu durum sınıf öğretmeni ile görüşüldüğünde sınıf öğretmeni çekimleri kendisinin yapabileceğini hem de bu süreçte sınıfta gözlemlerde bulunabileceğini belirtmiştir. Bu önerinin geçerlik komite üyelerince kabul görmesi üzerine (GTT, 21.02.2008) 18 Şubat 2008 tarihinden 4 Haziran 2008 tarihine kadar video çekimlerini sınıf öğretmeni yapmıştır (YG, 18.02.2008). Bu amaçla araştırmacı videonun teknik özelliklerini ve bu araştırma sürecinde video kayıtlarının işlevini ve neler yapılması gerektiğini sınıf öğretmenine açıklamıştır. Ayrıca sınıf öğretmenin gerçekleştirdiği ilk çekimden sonra da bir araya gelinip çekim süreci değerlendirilmiştir (YG, 18.02.2008). Sınıf öğretmenin video çekimlerini yapması öğrencilerin alıştığı bir kişinin ortamda bulunması adına da sınıf ortamını olumlu etkilemiştir. Uygulama sürecinde resmi tatillere denk gelen günlerde ve okul genelinde izinli olduğu durumlarda ders yapılmadığı için video çekimleri de yapılmamıştır. Sınıf öğretmeni bunun dışında okuduğunu anlama başarı testinin öntest ve sontest değerlendirmelerinde araştırmacıyla birlikte değerlendirmelerin güvenilirlik çalışmasında bulunmuştur.

Araştırmacı: Eylem araştırmalarında araştırmacı ve araştırmaya katılanlar arasında etkileşimli bir iletişim bulunmaktadır. Bu süreçte araştırmacının ortamdan ve

katılımcılardan uzak olması söz konusu değildir ve araştırmacı, öğrenme/öğretme sürecinin bir parçasıdır. Merriam (1991, s.52), nitel araştırmaların veri toplama ve çözümle sürecinde araştırmacının birinci kaynak olduğunu belirtmektedir. Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen araştırmaların genelleme kaygısı bulunmamakla ve kesin bir nesnelliğe gereksinim duyulmamakla birlikte araştırmanın gerek inandırıcılığı, gerekse benzer durumlarda tekrarlandığında benzer sonuçların elde edilebilirliğini ortaya koymak amacıyla araştırmacının, araştırmadaki konumu ve üstlendiği rol açık bir biçimde tanımlanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.88).

Bu araştırmada araştırmacı, sınıfta uygulama öncesinde sınıf öğretmeninin gerçekleştirdiği Türkçe derslerine ve öğrencilerin derslere katılım durumlarına yönelik gözlemlerde bulunmuş ve video kayıtları gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte uygulama öncesinde öğrencilerin kendisine alışması ve öğrenme ortamlarının bir parçası olarak benimsemeleri için öğrencilerle etkileşimlerde bulunmuş, sınıflarında bulunma amacını paylaşmıştır. Ayrıca uygulamanın ilk haftası ailelerle gerçekleştirilen veli toplantısında veliler araştırma ve araştırma süreci ile ilgili bilgilendirilmiş ve velilere izin formu dağıtılmıştır. Veli toplantısına katılan bütün velilerden, çocuklarının araştırmaya katılmalarını onayladıklarını belirten izin formu kendilerine imzalatılarak toplanmıştır.

Uygulama sürecinde ise araştırmacı, dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulamaya hazırlanması, ders araç gereçlerinin hazırlanması, uygulamaların gerçekleştirilmesi, uygulamaların değerlendirilmesi, geçerlik toplantılarının düzenlenmesi, geçerlik toplantılarının ses kayıtlarının alınması ve elde edilen verilere dayalı olarak geçerlik komitesinin önerileri doğrultusunda eylem planlarının hazırlanması ve bunların uygulamaya konulmasından sorumlu olmuştur. Ayrıca araştırmacı, sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde olmaya özen göstermiş ve hazırladığı ders planlarını ve öğretim araç gereçlerini sınıf öğretmeni ile paylaşmış ve bu yönüyle araştırma sürecinin içinde olmuştur.

Uygulama sonrasında araştırmacı çeşitli veri toplama araçlarından elde ettiği verilerin tümünü haftalık veri seti biçiminde dosyalamıştır. Bu veri setinde video kamera görüntülerinin makro çözümlemeleri niteliğindeki yazılı dökümleri, yansıtıcı değerlendirme günlükleri, öğrenci görüşleri, sınıf öğretmeni günlüğü, okuduğunu

anlama başarı testleri (öntest- sontest) kompozisyon sınavları (öntest- sontest) ve öğrenci çalışmaları yer almıştır. Bulguların sunulmasında ve yorumlanmasında olabildiğince araştırmacının önyargı ya da yönelimlerinin etkilerinin yok edilmesi için araştırmacı veri setindeki işlenmemiş verileri sürekli olarak incelemiş ve nesnel olmaya özen göstermiştir.

Geçerlik Komitesi: Geçerlik komitesi, araştırmanın sistemli bir biçimde sürekliliğini, araştırmacının çalışmalarına yol gösterici nitelikte eleştiri ve bilgilendirmeyi sağlamak amacıyla gerçekleştirilen düzenli toplantılarda bulunan kişilerdir. Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik için alan uzmanlarının veri toplama sürecini ve verileri incelemeleri çok önemlidir. Bu süreçte araştırmacıya verilerin geçerliğinde yardımcı olacak eleştirel bir bakışa gereksinim duyulur. Görüş alış verişi yoluyla araştırmanın daha açık bir biçimde biçimlendirilmesine yardımcı olunur (Hubbard ve Power 1993, s.24). Bu amaçla eylem araştırmalarında geçerlik komiteleri çok işlevsel ve önemli bir role sahiptir. Komitede bir ya da daha fazla kişi bulunabilir. Bu kişi ya da kişiler yapıcı eleştirileri ile araştırma sürecinde araştırmacının gözünden kaçan durumları görmesinde araştırmacıya yardımcı olur. Geçerlik komitesinde yer alacak kişi ya da kişilere araştırmacı karar verebilir. Bu kişiler aynı alanda çalışan meslektaşlar olabileceği gibi ilgili ancak farklı alanlardan da olabilir. (Sagor, 1993, s.46; Mills, 2003, s.80). Araştırma verilerinin ve raporlarının tarafsız, bilgili uzmanlar tarafından eleştirilmesi, kişisel yanlılıkla baş etmede de etkilidir (Uzuner, 2007).

Araştırmanın uygulama aşaması boyunca; verileri kontrol etmek, araştırma sürecinin üstün ve eksik yanlarını görmek, yeni bakış açıları getirmek, ortaya çıkan sorunları tartışmak ve yol gösterici önerilerde bulunmak amacıyla sınıf öğretmenliği ana bilim dalından iki alan uzmanı araştırmanın verilerinin izlenmesinde geçerlik komitesi olarak yer almışlardır.

Genellikle haftalık olarak 13 defa, araştırmacının çalıştığı kurumda gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında araştırmacı, o haftanın uygulamalarını, ders planlarını, varsa öğrenci çalışmalarını, video kayıtlarını ve bu kayıtların makro düzeyde yapılmış yazılı dökümlerini hazır bulundurmuş ve gerekli görüldüğünde “DOY Ders Değerlendirme Aracı” kullanılarak video kayıtları izlenmiştir. Bu izlemelerde hangi

etkinliklerin yapıldığı ders değerlendirme aracına işaretlenmiştir. Bir önceki derste karşılaşılan zorluklar, uygulamada aksayan durumlar ve işleyen stratejiler dile getirilmiştir. Sorunlara öneriler getirilmiş ve izleyen derslerde bu konulara özen gösterilmesine yönelik kararlar alınmıştır.

Komite üyelerinin önerileri eylem döngüsünü önemli ölçüde etkilediği için bu toplantılar, dijital ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kayıtlar, toplantı sonrası araştırmacı tarafından yazılı dökümü yapılarak komite üyelerine elektronik posta ile yollanmış ve bir sonraki hafta yazılı dökümde anlaşılmayan ya da farklı anlaşılan noktalar üzerinde uzlaşılarak imzalanmıştır (Ek 3). Toplantılardan elde edilen kayıtlar destek veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Çizelge 5'te araştırma sürecinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarının takvimi yer almaktadır.

Çizelge 5. Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi

Geçerlik Komitesi Toplantı Numarası	Tarih
1.geçerlik komitesi toplantısı	15.2.2008
2.geçerlik komitesi toplantısı	21.2.2008
3.geçerlik komitesi toplantısı	25.2.2008
4.geçerlik komitesi toplantısı	28.2.2008
5.geçerlik komitesi toplantısı	06.3.2008
6.geçerlik komitesi toplantısı	13.3.2008
7.geçerlik komitesi toplantısı	20.3.2008
8.geçerlik komitesi toplantısı	27.3.2008
9.geçerlik komitesi toplantısı	03.4.2008
10.geçerlik komitesi toplantısı	10.4.2008
11.geçerlik komitesi toplantısı	24.4.2008
12.geçerlik komitesi toplantısı	06.5.2008
13.geçerlik komitesi toplantısı	05.6.2008

3.4. Veri Toplama Araçları

Alanyazında araştırma sürecinin ayrıntılı ve bütüncül olarak betimlenmesine katkı sağlamak ve bulguları desteklemek için en azından üç farklı veri toplama tekniğinden (triangulation) yararlanmanın önemli olduğu belirtilmektedir (Kemmis ve McTaggart, 1988, s.100; Hubbard ve Power, 1993, s.92; Ferrance, 2000; Mills, 2003).

Yapılan eylem araştırmaları özellikle yeni bir öğretim stratejisinin sınanması biçiminde planlanmışsa nitel veri toplama tekniklerinin nicel veri toplama teknikleri ile dengelenmesi araştırmanın geçerliğini artıran etmenlerden biri olarak görülmektedir (Lim, 2007, s.5). Eylem araştırmalarında birincil veriler ya da temel veriler olarak video kayıtları ve bunların yazılı dökümü, ses kayıtları ve yazılı dökümü, alan notları, fotoğraflar, görüşmeler ve yazılı dökümleri sayılabilir. İkincil veri ya da destek veriler olarak da kişisel dokümanlar, öğrenci çalışma örnekleri, araştırmacı günlükleri belirtilmektedir (Craig, 2004, s.330). Nicel veri toplama teknikleri arasında ise anketler, başarı testleri, beceri testleri ve tutum ölçekleri sıklıkla yararlanılan veri toplama araçları arasında yer almaktadır.

Araştırma sorularını yanıtlamak için gereksinim duyulan veriler, araştırma sürecine etkin olarak katılan araştırmacı, öğrenciler, sınıf öğretmeni ve geçerlik komitesinden gelen değerlendirmelerden ve farklı veri kaynaklarından toplanmıştır. Çizelge 6'da araştırma sürecinde yararlanılan veri kaynakları ve ilgili veri toplama araçları gösterilmiştir.

Çizelge 6. Araştırmada Yararlanılan Veri Kaynakları

<u>Araştırmacı</u>	<u>Öğrenciler</u>	<u>Sınıf Öğretmeni</u>	<u>Geçerlik Komitesi</u>
*Gözlem *Yansıtıcı günlük *Video kaydı	*Video kaydı *Okuduğunu anlama öntest-sontest *Kompozisyon sınavı öntest-sontest *Öğrenci çalışma örnekleri *Görüşme	*Sınıf öğretmeni günlüğü *Görüşme	*DOY ders değerlendirme formu

Alanyazında “Ne tür veriler anlamamı kolaylaştırır?” ve “Ne tür veriler soruları en iyi şekilde yorumlamama yardımcı olur?” gibi sorularla veri toplama tekniklerinin düşünülmesi gerektiği belirtilmektedir (Craig, 2004; s.330). Çizelge 7’de araştırmanın soruları ve ilgili veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 7. Araştırma Soruları ve İlgili Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı 1	Veri Toplama Aracı 2	Veri Toplama Aracı 3	Veri Toplama Aracı 4	Veri Toplama Aracı 5	Veri Toplama Aracı 6
DOY yaklaşımına göre uygulanan öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilemektedir?	Okuduğunu anlama başarı testi (Öntest-sontest)					
DOY yaklaşımına göre uygulanan öğretim, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilemektedir?	Kompozisyon sınavları (Öntest-sontest)					
Uygulama sürecinde öğretim nasıl gerçekleştirilmektedir?		Video kayıtları	DOY ders kontrol formu	Yansıtıcı günlük	Sınıf öğretmeni günlüğü	
Uygulama sürecinde kullanılan DOY bileşenleri nasıl uygulanmaktadır?		Video kayıtları	DOY ders kontrol formu	Yansıtıcı günlük	Sınıf öğretmeni günlüğü	
Uygulama sürecinde öğrencilerin, öğretilen stratejileri kullanma durumları nasıldır?		Video kayıtları	DOY ders kontrol formu	Yansıtıcı günlük	Sınıf öğretmeni günlüğü	Öğrenci çalışmaları
Uygulama sürecinde DOY yaklaşımına göre değerlendirme nasıl gerçekleştirilmektedir?		Video kayıtları	DOY ders kontrol formu	Yansıtıcı günlük	Sınıf öğretmeni günlüğü	Öğrenci çalışmaları
Dengeli okuma yazma yaklaşımına göre Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?			Görüşme	Yansıtıcı günlük		

Çizelge 6 ve Çizelge 7’de belirtilen ve bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda araştırma çizelgesiyle bağlantılı olarak açıklanmıştır.

3.4.1. Video Kayıtları

Video kayıtlarından, sosyal etkileşim gerektiren çalışmalarda veri toplama aracı olarak yaklaşık 50 yıldır yararlanılmaktadır. Bu veri toplama aracı zamanla farklı eğitim alanlarında gerçekleştirilen araştırmalarda da her geçen gün daha fazla tercih edilir olmuştur (Erickson, 2006, s.180). Video kayıtları, araştırmacıya/öğretmene uyguladığı öğretimsel yöntemlere ve sınıf içi etkileşimlere ilişkin genel bilgi vermesi açısından yararlı olduğu kadar sınıf ortamındaki sözel ve sözel olmayan etkileşimleri, öğrencilerin yerleşimlerini ve sınıf içi hareketliliği gözlemlemek adına da önemli bilgiler sağlamaya yardım etmektedir (Johnson, 2005, s.15). Goldman, Erickson, Lemke ve Derry (2007, s.15), video kayıtlarını, araştırmacılara ayrıntılı çözümleme olanağı sağladığı için güçlü bir mikroskopa benzetmektedirler. Video kayıtları; eğitim ortamlarında farklı amaçlarla kullanılabilir. Bunlar; gözlemsel kayıtlar, katılımcıların izlenmesi, katılımcıların katılımının (response) izlenmesi, katılımcıların kendi yansıtımalarının izlenmesi, araştırma verilerinin geçerliğinin izlenmesi olarak sıralanabilir (Penn-Edwards, 2004, ss.268-269).

Uygulama sürecinde katılımcıların izlenmesi, katılımcıların katılımının izlenmesi, katılımcıların kendini yansıtımalarının izlenmesi ve araştırma verilerinin geçerliğinin izlenmesi amacıyla video kayıtlarından birincil veri kaynağı olarak yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde derslerin betimlenmesi, geçerlik toplantılarında uygulamaların değerlendirilmesi ve bir sonraki eylem planının hazırlanması boyutlarında video kayıtları nesnelliği ve esnekliği ile önemli bir veri toplama aracı olmuştur.

Bu araştırmada gerçekleştirilen video kayıtlarının süresi; 160 dakikası uygulama öncesi; 3368 dakikası uygulama sürecinde olmak üzere toplam 3528 dakikadır. Araştırmacı, uygulama öncesinde gözlem verilerini desteklemek amacıyla başka bir deyişle gözlem kayıtları tutmak için video kayıtlarından yararlanmıştır. Uygulama öncesindeki video kayıtlarından, sınıf öğretmeninin gerçekleştirdiği öğretimsel uygulamalara ve desteğe, öğrencilerin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama ve yazılı anlatım stratejilerini kullanma durumlarına, sınıfın fiziksel ve sosyal ortamına ilişkin bilgi toplamak amacıyla yararlanılmıştır. Bu amaçla 4 ders saati boyunca araştırmacı tarafından Türkçe dersinde video kaydı alınmıştır. Buradan elde edilen veriler,

araştırmacıya odak alanın belirginleştirilmesine ve buna göre eylem planlarının oluşturulmasına yönelik bilgi sağlamıştır. Uygulama öncesi süreçteki video kayıtları ve kayıt amaçları Çizelge 8’de görülmektedir.

Çizelge 8. Uygulama Öncesi Süreçteki Video Kayıtları ve Kayıt Amaçları

Tarih	Süre	Kayıt Amacı
14.01.2008	80 dk.	Sınıf ortamının fiziksel ve sosyal verilerini toplamak
16.01.2008	40 dk.	Sınıf öğretmeninin yararlandığı öğretim stratejilerini gözlemlemek
16.01.2008	40 dk.	Öğrencilerin kullandığı okuduğunu anlama ve yazılı anlatım stratejileri gözlemlemek

Araştırma verilerinin video kayıtları Sony marka digital kamera ve sabitleyici kamera ayaklığı ile gerçekleştirilmiştir. Kayıtların hemen bitiminde araştırmacı, video kayıtlarını hem dış belleğe hem de DVD ortamına aktarmıştır. Kayıtlar sınıf ortamında sabit çekimle gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamının betimlendiği krokilerde de görüldüğü gibi uygulama öncesinde ve uygulama sürecinde video sınıfın güneybatısına yerleştirilmiştir. Bunun nedenlerinden biri sınıfın pencerelerinden yansıyan ışığın çekim kalitesini düşürmesini engellemek diğeri ise sınıfcı etkileşimin en iyi görülebilecek yer olması ve sınıf kapısının güneybatıda yer almasıdır.

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen videoteyp kayıtları araştırmacı günlüğü, sınıf öğretmeni günlüğü, DOY ders kontrol formları, öğrenci çalışma örnekleri ile desteklenmiştir. Video kayıtları her dersin sonunda izlenerek “Ders Akış Formu”na (Ek 4) süre, süreç, yorumlar bölümleri ile birlikte yazılı olarak makro düzeyde dökülmüştür.

Kayıtlar, veri toplama sürecinde görülen sorunlara yönelik eylem planları hazırlayabilmek için gerek araştırmacı gerekse geçerlik toplantısı üyeleri tarafından araştırma sürecinde alanyazına bağlı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen DOY ders değerlendirme aracı ile değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından toplanan verilerden, eleştirilerden ve ilgili kaynak taramalarından elde edilen bilgiler kullanılarak değişiklik yaratmaya ve incelemeye olanak sağlayacak eylem için yeni planlar gerçekleştirilerek araştırma döngüsü sürdürülmüştür.

3.4.2. Gözlem

Gözlemler, araştırmacıya gerçek durumlarda neler olduğuna ilişkin daha güvenilir bilgi sağlamanın yanı sıra görüşme gibi etkileşim gerektiren verileri desteklemede etkili bir veri toplama tekniğidir (Hancock, 2002, s.12). Eylem araştırmalarında gözlemler, araştırmacıya gerçek bağlam içindeki davranışların, etkileşimlerin ya da olayların bir resmini çizerek o ortama ilişkin bir fikir verebilir (Schoen, 2007, s.212). Gözlemler, yazılı betimler, video kayıtları, fotoğraflar ve yazılı belgeler yoluyla gerçekleştirilebilir (Hancock, 2002, s.12).

Bu araştırmada araştırmacı, uygulama öncesi var olan ortamı anlamak ve uygulama yapacağı sınıf ortamını tanıyabilmek amacıyla sınıf ortamında gözlemler yapmıştır. Bu amaçla araştırmacı, 09.01.2008’de ve 11.01.2008’de öğrencilerin ve sınıf öğretmenin araştırmacının varlığına alışmaları için video kaydı olmaksızın 4 ders saati fiziksel ve sosyal bağlamda alan notları (yazılı betimleme) tutmuştur. Gözlem verilerinin nesnelliğini olabildiğince artırabilmek ve gözlenemeyen verileri toplayabilmek için 14.01.2008’de ve 16.01.2008’de toplam 4 ders saati video çekimi yapmıştır.

Bu gözlemlerde daha önce de belirtildiği gibi sınıf ortamına, öğrencilerle öğretmenin etkileşimlerine, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerine, öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama ve yazılı anlatım stratejilerine, yararlanılan öğretimsel yöntemlere bakılmış ve bunlarla ilgili bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Video kayıtlarına başlamadan önce araştırmacı, öğrencilere sınıfta bulunma amacı hakkında bilgi vermiş ve bundan sonraki derslerin kamera ile kaydının yapılacağını ve bunun için ailelerinden yazılı izin alınacağını belirtmiştir. Uygulama öncesi video kayıtları ile gözlemlerde bulunurken bir yandan da öğrencilerin ortama alışmaları sağlanmıştır. Araştırmacı uygulamaya hazırlık ve ortamı daha iyi tanımak amacıyla bu gözlemlere ek olarak 8 Şubat 2008 tarihinde okul ve sınıfı betimlemeye yönelik ayrıntılı fiziksel veri toplamak amacıyla alan notları ile birlikte fotoğraf çekimi gerçekleştirmiştir. Fiziksel ortamın ayrıntılı olarak betimlenmesi amacıyla sınıfta öğretmen ve öğrencilerin çalışma alanlarıyla ilgili panoları, öğrencilerin sınıf içindeki yerleşim düzeni, öğretmen masasının ve yazı tahtasının konumu ile ilgili fiziksel veri toplamıştır. Bunların yanı sıra sınıfın bulunduğu okul binasının konumu, katları ve dışarıdan görünüşü ile ilgili de fiziksel veri

toplanmıştır. Bu amaçla toplanan veriler, fotoğraflı bir biçimde ayrıntılı gözlem formuna aktarılmıştır (Ek 5). Bu form betimsel dizin ve gözlemci yorumu ile birlikte düzenlenmiştir. Sonuç olarak 26 sayfalık, 276 satırlık veri elde edilmiş ve fiziksel ortama ilişkin sınıf krokisi çizilerek görselleştirilmiştir. Sınıf krokileri ortam değişikliklerinde değişiklikleri betimlemek amacıyla yeniden çizilmiştir. Yapılan gözlemlerle ilgili genel bilgiler Çizelge 9’da gösterilmektedir.

Çizelge 9. Gözlem Verilerinin Kaynağı ve Amaçları

Tarih	Gözlem Yapılan Ortam	Süre	Amaç	Görüntü Kaydı (Video/ Fotoğraf)
09. 01. 2008	Sınıf	40 + 40 dk.	Sınıf içi etkileşim	yok
11.01.2008	Sınıf	40 + 40 dk.	Sınıf içi etkileşim	yok
14. 01. 2008	Sınıf	40 + 40 dk.	Öğretim uygulamaları	var
16. 01. 2008	Sınıf	40 + 40 dk.	Stratejilerin kullanılma durumu	var
08. 02. 2008	Okul ve Sınıf	120 dk.	Fiziksel veri	var

Gözlem notları, gözlem bittikten hemen sonra araştırmacının yorumunu da katabileceği gözlemci yorumu ve olayların akışı ile ilgili tanımlamaların yapıldığı “betimsel dizin” ile birlikte “ayrıntılı gözlem aracı”na aktarılmıştır. Araştırmacı, gözlemlerden elde edilen verilerden uygulama sürecinin planlamasında yararlanmıştır.

3.4.3. Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Yarı-yapılandırılmış görüşme; görüşme amacı temel alınarak önceden belirlenmiş konu başlıkları ve sorular doğrultusunda gerçekleştirilen görüşmelerdir (Gay ve Airasian, 2003, s.212). Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar, ancak görüşme sırasında bu sorular yeniden düzenlenebilir (Ekiz, 2004, s.62).

Araştırmacı, uygulamaya başlamadan önce sınıf öğretmenin uyguladığı öğretim yöntemlerini, ne tür sorunlarla karşılaştığını ve buna bağlı olarak da ne tür bir desteğe gereksinimi olduğunu belirlemek amacıyla, sınıf öğretmenin belirlediği tarih ve yerde 29.01.2008’de sınıf öğretmenin evinde 32 dakikalık görüşme gerçekleştirmiştir (Ek 6).

Uygulama sonrasında ise sınıf öğretmenin araştırmacının uygulamalarına ilişkin görüşlerini anlamak için sınıf öğretmenin isteği doğrultusunda araştırma amacına bağlı olarak 06.06.2008’de araştırmacının evinde 37.22 dakika/saniyelik yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır (Ek 7).

Görüşme soruları uzman görüşü alındıktan sonra son biçimini almıştır. Görüşme sırasında veri kaybını önlemek ve verinin güvenilirliğini sağlamak için görüşme sırasında katılımcının izni ile dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Hazırlanan görüşme soruları sınıf öğretmene sıra ile sorulmuştur. Öğretmenin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilmiş ve yönlendirici olmaktan kaçınılmıştır. Görüşmeler sonrasında araştırmacının önerisi ve sınıf öğretmenin bu öneriyi kabul etmesi üzerine ses kayıtları kendisine dinletilmiştir. Öğretmen, uygulama sonrasında yapılan görüşme sonunda ses kaydını dinledikten sonra eklemek istediklerinin olduğunu belirtmiş ve 3.7 dakika/sn. daha ek kayıt alınmıştır.

Görüşmelerin sonrasında görüşmelerin ses kayıtları ayrıntılı görüşme formunda yazılı biçime dönüştürülmüştür. Her iki görüşmenin güvenilirlik çalışmaları farklı bir alan uzmanı ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla yazılı dökümleri yapılan görüşme formları bir alan uzmanı tarafından görüşme kaydı ile birlikte dinlenmiş ve özgün kayıtlar ile dökümler arasında tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerden destek veri olarak yararlanılmıştır.

3.4.4. Yansıtıcı Günlük

Yansıtma, araştırma sürecinin uygulayıcısının öğretme eyleminin altında yatan inançlarını, bilgilerini yeniden yapılandırma ve problem çözme sürecini içeren kasıtlı düşünme biçimidir (Kang, 2007, s.470). Eylem araştırmasında yansıtma başlangıçta

kişisel bir yargılama ya da öz değerlendirme gibi görünse de yansıtımaların tarafsızlığı veri toplamada önemli destek verilerdendir (Schoen, 2007, s.213). Öğretim uygulamalarının yansıtılması, öğretmenin garanti gibi gördüğü uygulamalarına açık görüşlülükle, düşüncelerin mantıksal sıralamasına dikkat ederek, yani eleştirel bir gözle bakmasını sağlar (Kang, 2007, s.470). Bir anlamda araştırma sürecini değerlendirme aracı olan yansıtımda “Ne yapıyorum, Niçin yapıyorum, Sonuçta ne oldu, Ne yapmam gerekir” gibi temel sorular sorularak sürecin işleyişi gözden geçirilir (Schoen, 2007, s.213).

Alanyazın, yansıtımaların araştırma sürecinin her aşamasında yararlanılabilecek güçlü bir destek veri olduğunu vurgulamakta ve etkili olması için çeşitli stratejiler önermektedir. Bunlar arasında günlük yazma, not tutma, tartışma, durum değerlendirme formu doldurma sayılabilir. Bu stratejiler yoluyla öğretmen, öğretim uygulamalarını daha eleştirel bir gözle gözden geçirmeye cesaretlendirilebilir. Yansıtımalar, teknik, düzenli, betimleyici ve eleştirel yansıtımalar olmalıdır (Kang, 2007, s.470).

Bu araştırmada araştırmacı, uyguladığı her dersin sonrasında ve zaman zaman da öncesinde dersle ilgili duygu, düşünce, gözlem ve izlenimlerinin yer aldığı değerlendirme adı altında yansıtıcı günlükler tutmuştur (Ek 8). Bu günlükler araştırmacıya araştırma sorularıyla ilgili olarak süreç içinde verilerin çözümlenmesinde bütüncül ve çözümsel bir bakış açısı geliştirmede yardımcı olmuştur.

Bunun dışında araştırma sürecinde görüşmelerden önce ve sonra, zaman zaman geçerlik toplantılarından sonraki duygu ve düşüncelerine de araştırmacı günlüğünde yer vererek sürecin tüm boyutlarını yansıtmaya çalışmıştır. Araştırma süresince yazılan bütün yansıtımalar sonucunda 119 sayfalık yansıtıcı araştırma günlüğü oluşmuştur. Araştırmacının günlüğünden elde edilen verilerden, bulguların tanımlanmasında ve yorumlanmasında destek veri olarak yararlanılmıştır.

3.4.5. Öğrenci Çalışma Örnekleri

Sınıf ortamından toplanan verilerde, öğrencilerin süreç içindeki ilerlemelerini ya da değişimlerini görmek için öğrenci çalışmaları önemli verilerden biridir (Hubbard ve Power, 1993, s.27). Öğrenci çalışmaları, öğrenciler tarafından gerçekleştirilen her ürün

olabilir. Öğrenci çalışma örnekleri diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanıldığında veri çeşitlenmesine ve bu yolla da araştırmanın geçerliğine katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek; 2004, s.154). Bu çalışmada da öğrencilerin çalışma örnekleri, uygulama sürecinin yansımalarına destek veri olarak toplanmıştır. Bu amaçla uygulamanın ikinci haftasından itibaren öğrencilerden çalışmalarını tarih sırasına göre bir dosyada düzenlemeleri istenmiştir. Öğrencilerden stratejileri kullanma durumlarını gözlemek amacıyla araştırmacı tarafından uygulama süresinde düzenli olarak değerlendirme formları ve öz-değerlendirme formları kullanılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin çalışmalarına yazılı ve sözlü dönütler verilmiş ve gerektiğinde geçerlik toplantılarında incelenmiştir. Uygulama sonrasında öğrenci çalışmaları araştırmacı tarafından yeniden incelenmiş, çözümlenmiş ve uygulama sürecine yansımaları yorumlanmıştır.

3.4.6. Öğrenci Görüşleri

Araştırma sürecinde uygulanan Türkçe derslerine ilişkin sınıftaki tüm öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla araştırmanın başlangıcında her dersin sonunda alınmak üzere “Bu dersin sonunda düşündüklerim...” başlıklı açık uçlu bir görüş alma formu belirlenmiş ve ders sonunda toplanması planlanmıştır.

Ancak süreçte her dersin sonunda bu formun dağıtılmasında ve öğrencilerin görüşlerinin alınmasında güçlüklerle karşılaşmıştır. Bunun üzerine dönem sonunda öğrencilerin tüm sürece ilişkin olmak üzere görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilerin görüşleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğrencilerin görüşleri temalara ayrılarak çözümlenmiştir.

3.4.7. Sınıf Öğretmeni Günlüğü

Eylem araştırmalarında veriler, sistematik olarak çeşitli zamanlarda ve şekillerde toplanır. Araştırmanın değişiklik gereksinimine göre veri toplama teknikleri değiştirilebilir ya da yeniden yapılandırılabilir (Hubbard ve Power, 2003, s.22). Bunun nedeni süreç içinde araştırmanın gereksinimleri doğrultusunda yeni bir değişken ya da bağlantı, oluşturulmuş yapıyı yeniden düzenlemeyi gerektirebilir.

Bu araştırma planlanırken sınıf öğretmeninin günlük tutması düşünülmemiş, ancak uygulama süreci başladıktan sonra sınıf öğretmeninin sürekli sınıfta bulunduğu düşünülererek öğretmenin görüşlerinin destek veri olarak kullanılabileceğinin bir alan uzmanı tarafından önerilmesi üzerine sınıf öğretmeninden uygulama sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini istediği gibi aktarabileceği bir günlük tutması istenmiştir (YG. 19.03.2008). Sınıf öğretmenin kabul etmesi üzerine kendisine bir defter ve kalem verilmiştir. Sınıf öğretmeni 19.03.2008–06.06.2008 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin günlük tutmuştur. Günlükler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve bulguların tanımlanmasında gerektiğinde destek veri olarak yararlanılmıştır.

3.4.8. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuduğunu anlama başarı testinin hazırlanması amacıyla öncelikle 2004 yılında pilot okullarda uygulanarak 2005-2006 yılında geliştirilen ve ilköğretim okullarında uygulamaya konan, ilköğretim okullarının 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve MEB tarafından önerilen 5. sınıf Türkçe dersi kitapları incelenmiştir. Çalışma süresince kazandırılacak olan okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımların sınandığı çoktan seçmeli okuduğunu anlama başarı testi geliştirilmiştir (Ek 9). Bu test, çalışma grubunda öntest-sontest olarak kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Böylece öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlamayla ilgili kazanımların ne kadarına sahip oldukları belirlenmiş ve sonrasında da aynı test sontest olarak kullanılarak kazandırılan davranışlar ölçülmeye çalışılmıştır.

Ölçme aracını geliştirmek için öncelikle, ilköğretim okulları 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "okuduğunu anlama" başlığı altındaki öğrenci kazanımlarını yoklayacak biçimde araştırmacı tarafından 60 çoktan seçmeli test maddesi geliştirilmiştir. Özçelik'e (1998, s. 139) göre küçük yaş ve sınıflarda kullanılacak çoktan seçmeli sorularda dört seçeneğin bulunması uygundur. Bu görüşten hareketle her bir madde dört seçenek içerecek biçimde hazırlanmıştır. Taslak olarak hazırlanan okuduğunu anlama başarı testinin, söz konusu kazanımları istenilen biçimde ölçüp ölçmediği konusunda üç sınıf öğretmeninin ve sınıf öğretmenliği anabilim dalından iki konu alanı uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Belirtilen görüş ve

öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve test maddeleri 40'a indirilmiştir. Ayrıca, ilgili öğretmenler ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak her test maddesinin açık, anlaşılır ve ilgili kazanımları kapsadığı sonuçlarına varılarak testin kapsam geçerliğine sahip olduğu kanısına ulaşılarak uygulanmak üzere çoğaltılmıştır.

Testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla “testi yarılama yöntemi”nden yararlanılmıştır. Buna göre test, biri araştırmanın yapıldığı okulda biri benzer özellikte bir okulda diğeri de bir özel okulda olmak üzere üç farklı okulda, 5 şubede uygulandıktan sonra, iki eşdeğer yarıya bölünmüş ve bu iki eşdeğer yarıdan elde edilen puanlar ayrı testlerden elde edilmiş gibi değerlendirilerek önce yarı testin güvenilirliği ($r_{\frac{1}{2} \frac{1}{2}}$) hesaplanmış, sonra da testin bütününün güvenilirliğini hesaplamak için Spearman-Brown formülü kullanılmıştır.

$$r_{11} = \frac{2 r_{\frac{1}{2} \frac{1}{2}}}{1 + r_{\frac{1}{2} \frac{1}{2}}}$$

Bu formülle yapılan hesaplamalar sonucunda, testin güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Grup karşılaştırmasında kullanılmak üzere hazırlanan testlerin güvenilirliklerinin 0.60-0.80 arasında olabileceği belirtilmektedir (Özçelik, 1992). Ayrıca, testin iki yarıya bölünmesinde ikinci yöntem olarak Stanley formülü ile bir kez daha testin bütününün güvenilirliği araştırmacı ve başka bir uzman tarafından hesaplanmıştır.

$$r = 1 - (Dd^2 / Ds^2)$$

Stanley formülü ile yapılan hesaplamalar sonucunda da güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre testin güvenilirliği istenilen düzeyde ve yeterli kabul edilmiştir.

3.4.9. Kompozisyon Beceri Sınavı

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, uygulama çalışması sonuçları ile daha anlamlı yoklanabileceği düşüncesiyle araştırmada öntest ve sontest uygulamaları ile “öyküleyici ve bilgi verici” türünde farklı 2 kompozisyon beceri sınavı (Ek 10) yaptırılmıştır.

Öğrencilerin kompozisyon beceri sınavlarının değerlendirilmesinde Sever (1993) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı” (Ek 11) kullanılmıştır. Bu araç genel olarak üç bölümden oluşmaktadır: Dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım. Dış yapı bölümünde kompozisyondaki 14 özellik incelenmekte ve her bir madde ayrı ayrı puanlanarak toplam 30 puan olarak değerlendirilmektedir. İç yapı bölümünde kompozisyondaki iç düzenleyimle ilgili 10 özellik incelenmekte ve her bir madde ayrı ayrı puanlanarak toplam 35 puan olarak değerlendirilmektedir. Dil ve anlatım bölümünde ise kompozisyondaki 14 özellik incelenmekte ve her bir madde ayrı ayrı puanlanarak toplam 35 puan olarak değerlendirilmektedir. Kompozisyonun değerlendirilmesinden toplam 100 puan elde edilebilmektedir.

3.4. 10. DOY Yaklaşımı Ders Değerlendirme Aracı

Değerlendirme araçları, bir anlamda belli durumlarda, beklenen davranışların doğrudan gözlemlenmesinde yararlanılan yapılandırılmış gözlem araçlarıdır (McKernan, 1996, s.107). Bir değerlendirme listesi gözlemlenen davranışların varlığını, yokluğunu sorguladığı gibi sıklığını da sorgulayabilir. Bu çalışmada da araştırma sorularıyla bağlantılı olarak dengeli okuma yazma yaklaşımının sınıfta uygulanma durumunu değerlendirmek amacıyla yapılandırılmış değerlendirme aracı hazırlanmıştır (Ek 12). Bu değerlendirme aracının, yaklaşımın temel öğelerini ve ilkelerini yansıtmaya özen gösterilmiştir. Hazırlanan değerlendirme aracına ilişkin Engelliler Entegre Yüksekokulu’nda görev yapan ve dil derslerini yürüten, dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerini bilen ve okul iyileştirmesi projesinde araştırmacı olarak görev yapan 4 alan uzmanının görüşü alındıktan sonra uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Ancak uygulama süreci içinde geçerlik komitesi toplantıları sırasında, komite üyeleri tarafından değerlendirme aracında yer alan bazı maddelerin çok işlemediği görüşünün belirtilmesi üzerine araştırmacı aracı, alanyazında bulduğu çeşitli değerlendirme araçlarını inceleyerek yeniden düzenlemiştir. Geçerlik komitesinin onayı ile (GTT, 10.04.2008) izleyen haftalarda yeniden düzenlenen değerlendirme aracı kullanılmıştır. Değerlendirme aracında yer alan maddeler geçerlik komitesi tarafından sınıfta yapılan etkinliklere ilişkin olarak daha önceden belirlenen davranış setlerinin gerçekleştirilme durumunu değerlendirmek ve gözlenen davranışların değerlendirme aracına işaretlenmesi ile uygulamadaki duruma yönelik değerlendirmeyi içermektedir.

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmacılar, gerek nicel gerekse nitel araştırma yöntemlerinde genellenebilirlik, geçerlik ve güvenirlilik olmak üzere üç kavramın önemine dikkat çekerler (Sagor, 1993, s.28). Genellenebilirlik, bulguların farklı ortam ve bağlama uygulanabilirliğidir. Nitel araştırmalarda toplanan verilerin, bağlamsal ve kendine özgü bir yapıda gerçekleştirilmesi (Creswell, 2008, s.189) nicel anlamdaki genellenebilirlik ve tekrarlanabilirlik görüşünden ayrılmaktadır (Sagor, 1993, s.28; Mills, 2003, s.78). Benzer biçimde nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik de nicel araştırmalardan farklı biçimde gerçekleştirilmektedir. Aşağıda geçerlik ve güvenirlilik kavramları yapılan araştırma ile bağlantılı olarak daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır.

Geçerlik: Genel anlamda geçerlik, toplanan verilerin doğruluğuna dayanır (Sagor, 2000, s.110). Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu gibi ve yansız olarak yansıtması anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986, s.10). Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için, toplanan verilerin bulguları onaylamasına yardımcı olacak farklı yöntemler önerilmektedir. Feldman, (2008, ss.27-28) eylem araştırmalarında aşağıdaki ölçütlere uyulduğu oranda geçerliğin artacağını belirtmektedir.

- Verilerin nasıl toplandığına ilişkin ayrıntılı ve açık betimlemeler yapılması
- Verilerden elde edilen bulguların nasıl sunulduğuna ilişkin açık ve ayrıntılı betimlemeler yapılması
- Bulguların, farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerle betimlenmesi
- Değişime ilişkin bulguların gösterilmesi ve bu bulguların kuramla bağlantılı yorumlanması

Nitel araştırmalarda, araştırmacılar özellikle veri toplama sürecine etkin katılımlı olan eylem araştırmalarında inandırıcı olma (credibility) ve güvenilir olma (trustworthy) kavramlarının önemli olduğu belirtilerek, bunun için birtakım ölçütler sıralanmaktadır (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005; Creswell, 2008). Bunlar:

- Çeşitleme (veride, araştırmacılar, kuramda ve yöntemde)
- Bulgularda varsa olumsuz örneklerle de yer verme

- Araştırmacının araştırma sürecindeki rolünü duygularını, düşüncelerini ve değerlerini yansıtıcı bir şekilde ifade etme
- Verilerin toplanmasının ve çözümlemelerinin doğruluğunun farklı uzmanlar tarafından denetlenmesini sağlama
- Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süresince geçerlik komitesi ile verileri ve çözümlemleri paylaşma ve önerileri değerlendirme
- Veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapma
- Verilerin derinlemesine toplanacak kadar verilerin toplandığı ortamda yeterince bulunma
- Verileri dikkatli toplama ve saklama
- Verileri ayrıntılı betimleme
- Araştırma raporunu okuyanlara aktarmak için verileri ayrıntılı sunma

Bu araştırmada araştırmayı desenleme, veri toplama, çözümleme, uygulama ve bulguları yorumlama süreçlerinde yukarıda sıralanan yöntemler dikkate alınmıştır. Tek bir bakış açısına bağlı kalınmadan toplanan verilerden elde edilen bulguların geçerliğine ilişkin, olabilecek sorunları önlemek amacıyla yukarıda sıralanan ölçütler doğrultusunda alınan önlemler şu şekilde özetlenebilir:

- Değişik ve çoklu veri toplama kaynakları kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır.
- Hem nicel hem de nitel teknikler kullanılarak derinlemesine ve tutarlı bulgular elde edilmesine çalışılmıştır.
- Araştırmanın nicel boyutunda hazırlanan okuduğunu anlama başarı testleri ve kompozisyon beceri sınavlarının kapsam geçerliliği için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.
- Video kayıtları, “DOY Yaklaşımı Ders Değerlendirme Aracı” ile uygulama sürecinde izlenerek uzman görüşleriyle veriler üzerinde kontrol sağlanmıştır.
- Araştırma sürecinde gerçekleştirilen video ve dijital ses kaydı dökümlerinin belli bir bölümü bir başka uzman tarafından dinlenerek kayıtların doğrulanması gerçekleştirilmiştir.

- Eylem planlarının hazırlanmasında genellikle haftalık olarak toplanılan geçerlik komitesinin görüşleri gözönünde bulundurulmuştur.
- Toplanan tüm veriler çeşitlerine göre sınıflandırılarak dosyalanmıştır.
- Veri toplama ve çözümleme sürecindeki kayıtlar düzenli olarak tutulmuştur.
- Araştırma ortamında gereksinimleri belirlemek, inanılır ve güvenilir veriler toplamak amacıyla ortamda yeterli zaman geçirilmiştir.
- Verilere yorum yapılmadan, ilgili veri kaynaklarından alıntılara yer verilerek özgünlük sağlanmıştır.
- Veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Verilerden elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilerek varsa farklı görüşlere ve aykırı açıklamalara da yer verilerek oluşumların bütün olarak algılanmasına çalışılmıştır.

Güvenirlik: Genel anlamda güvenilirlik; bağımsız ölçümler sonucunda ele alınan bir değer in gösterdiği kararlılık olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, toplanan verilerin, kendi içinde tutarlılığı, araştırmayı yapanlar ve araştırma raporunu okuyanlar için verilerin anlamlı oluşuyla sağlanır (Golafshani, 2003, s.601; Mills, 2003, s.87).

Cohen ve Crabtree (2008) nitel araştırmaların güvenilirliğinin sağlanmasında kullanılan stratejileri incelediği araştırmasında bütün stratejileri doğrulama teknikleri (verification strategies) adı altında aşağıdaki başlıklar altında toplamıştır:

- *Veri çeşitlemesi*; farklı veri kaynaklarının kullanılması
- *Verilerin doğrulanması*; iki çeşit veri doğrulama biçiminden söz edilebilir. Birincisi toplanan verilerin araştırma sürecinde farklı bir uzman/lar tarafından incelenmesi; diğeri ise araştırma sürecinin dışında olan biri/leri tarafından bulguların, yorumların ve sonucun verilerle desteklenip desteklenmediğinin ve bütünlüğünün değerlendirilmesi
- *Araştırma sürecinin betimlenmesi*; araştırma sürecinde yer alan kişilerin, ortamın, araştırma sürecinin ayrıntılı olarak betimlenmesi

Johnson (2005, s.71) araştırmanın inanırılığını artırabilmek için araştırmacının dikkat etmesi gereken noktaları şöyle sıralamaktadır:

- Araştırma gözlemleri dikkatli ve tam olarak kaydedilmelidir.
- Verilerin toplanma ve çözümleme aşamalarının her aşaması açık bir biçimde betimlenmelidir.
- Önemli olduğu düşünülen her verinin kaydedildiğinden emin olunmalıdır.
- Betimlemelerde olabildiğince tarafsız olunmaya çalışılmalı ve olan yorumlanmalıdır.
- Yeterli veri kaynağının olmasına (veri çeşitlemesine) özen gösterilmelidir.
- Doğru veri kaynaklarına ulaşılmasına çalışılmalıdır.
- Gözlem yapılan ortamda yeterli süre ve yoğunlukta bulunulmasına özen gösterilmelidir.

Yukarıdaki yöntemler gözönünde bulundurularak bu araştırmada araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Araştırma verilerinin toplanması için ortamda uzun süre kalınmıştır.
- Araştırmacının, araştırma sürecindeki rolü yansıtıcı bir biçimde betimlenmiştir.
- Araştırmaya katılanlar ve araştırmanın geçtiği ortam ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
- Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım başarı testleri, 3 okulda önceden uygulanmış ve güvenilirlik için bir alan uzmanı ile testin iki yarıya bölünmesi yönteminden yararlanılmıştır.
- Kompozisyon sınavları “Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı”na göre araştırmacı ve farklı bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve görüş birliği-görüş ayrılığı formülüne göre güvenilirliği alınmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen toplantıların video ve ses kaydı alınmıştır. Buna göre kompozisyon sınavlarının öntest ve sontest güvenilirlikleri 84.6 ve 88.4 olarak hesaplanmıştır (Ek 13)
- Araştırma sürecinde toplanan veriler, uygulamanın güvenilirliği için birden fazla kişi tarafından, geçerlik komitesince düzenli olarak araştırmacı

tarafından hazırlanan “DOY Yaklaşımı Ders Değerlendirme Aracı” ile değerlendirilmiştir. Geçerlik komitesinin görüş ve önerileri doğrultusunda eylem planları gerçekleştirilmiştir.

- Araştırma sürecinde toplanan verilerin birbirini tamamlayacak şekilde tutarlı olarak sunulmasına çalışılmıştır.
- Verilerin çözümlenmesinde belirlenen temalar için belli sayıda video kayıtları başka bir uzmana izletilip güvenilirlik çalışması yapılmıştır.
- Araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlenmesi

Bu bölümde ilk olarak nicel verilerin ardından da nitel verilerin çözümlenmesi süreci ele alınmıştır.

3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada “DOY yaklaşımına göre uygulanan öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilemiştir?” ve “DOY yaklaşımına göre uygulanan öğretim, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilemiştir?” sorularına yanıt aramak için öntest ve sontest ölçme aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi ve kompozisyon sınavı yapılmıştır. Araştırma sorularının çözümü için elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi “SPSS for Windows” paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çözümlemelerde araştırmaya katılan öğrencilerin öntest ve sontest sonucunda aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Grup içi karşılaştırmalarda “t” testi (paired sample test) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesi ile ulaşılan bulgular “Bulgular ve Yorum” bölümde sunulup yorumlanmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi

Veri çözümleme süreci, araştırmacının verilerin toplanması sırasında ve verilerin tümünün toplanmasından sonra “Topladığım verileri nasıl anlamlı ve görünür hale

getirebilirim?” sorusuna yanıt aradığı dizgesel bir süreçtir. Bu süreç, toplanan verilerin sentezini, değerlendirilmesini, sınıflandırılmasını, kavramsallaştırılmasını ve kavramlar arasında ilişkiler kurulmasını gerektirir (Hatch, 2002, s.148). Bu araştırmada da nitel verilerin çözümlenmesinde, verilerin ilişkisi ve tutarlılığına bakmak için veri toplama sürecinde ve veri toplama süreci sonunda olmak üzere iki aşamalı bir çözümleme yöntemi belirlenmiştir. Bu başlık altında ele alınan çözümleme süreci veri toplama sonrasında gerçekleştirilen nitel veri çözümleme sürecidir.

Alanyazına bakıldığında verilerin çözümlenmesi konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Boyatzis (1998, s.29) veri çözümleme sürecini “örnek verilerin belirlenmesi”, “tematik kodlamaların geliştirilmesi” ve “belirlenen kodların geçerliğinin sağlanması” olarak üç aşamada incelemekte ve tematik kodlamaların geliştirilmesinde araştırmanın kuramsal dayanaklarından, ilgili araştırmalardan, araştırma sürecinde toplanan işlenmemiş verilerden yararlanılabileceğini belirtmektedir.

Miles ve Huberman (1994, ss.10-11) veri çözümleme sürecini bir akış şemasında verinin azaltılması (data reduction), verinin sunumu (data display) ve sonuç çıkarma ve onaylama (draw conclusion and verification) olmak üzere üç aşamada açıklamaktadırlar. İlk aşama verilerin tamamından uygun örneklerin seçilmesi ve yazılı dökümünün yapılması aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacı hangi verileri kullanacağına, araştırma sorularına ve kuramsal çerçeveye bakarak karar verir. Çözümlemenin bu aşamasında kodlama, yazılı özet, tema oluşturma, kavram haritası gibi yöntemlerden yararlanılabilir. İkinci aşamada seçilen veriler görsel hale getirilir. Görselleştirilmede çeşitli grafiklerden, çizelgelerden ya da şekillerden yararlanılabilir. Son aşamada ise veri toplama sürecinden itibaren çözümleme için veriler karşılaştırılır, onaylanır, temalar ve ilişkileri yorumlanır.

Crabtree ve Miller (1999, s.166) ise çözümleme sürecinin düzenlenmesinde şu aşamalardan yararlanılabileceğini belirtmektedir: Kodlama anahtarı oluşturmak, verileri kodlama anahtarına göre bilgisayarda ya da elle kodlamak, kodlanmış veri örneklerini seçip bir araya getirmek ve aynı kod altındaki örnekleri okuyup ilişkilendirip anlamlı bir biçimde betimlemek.

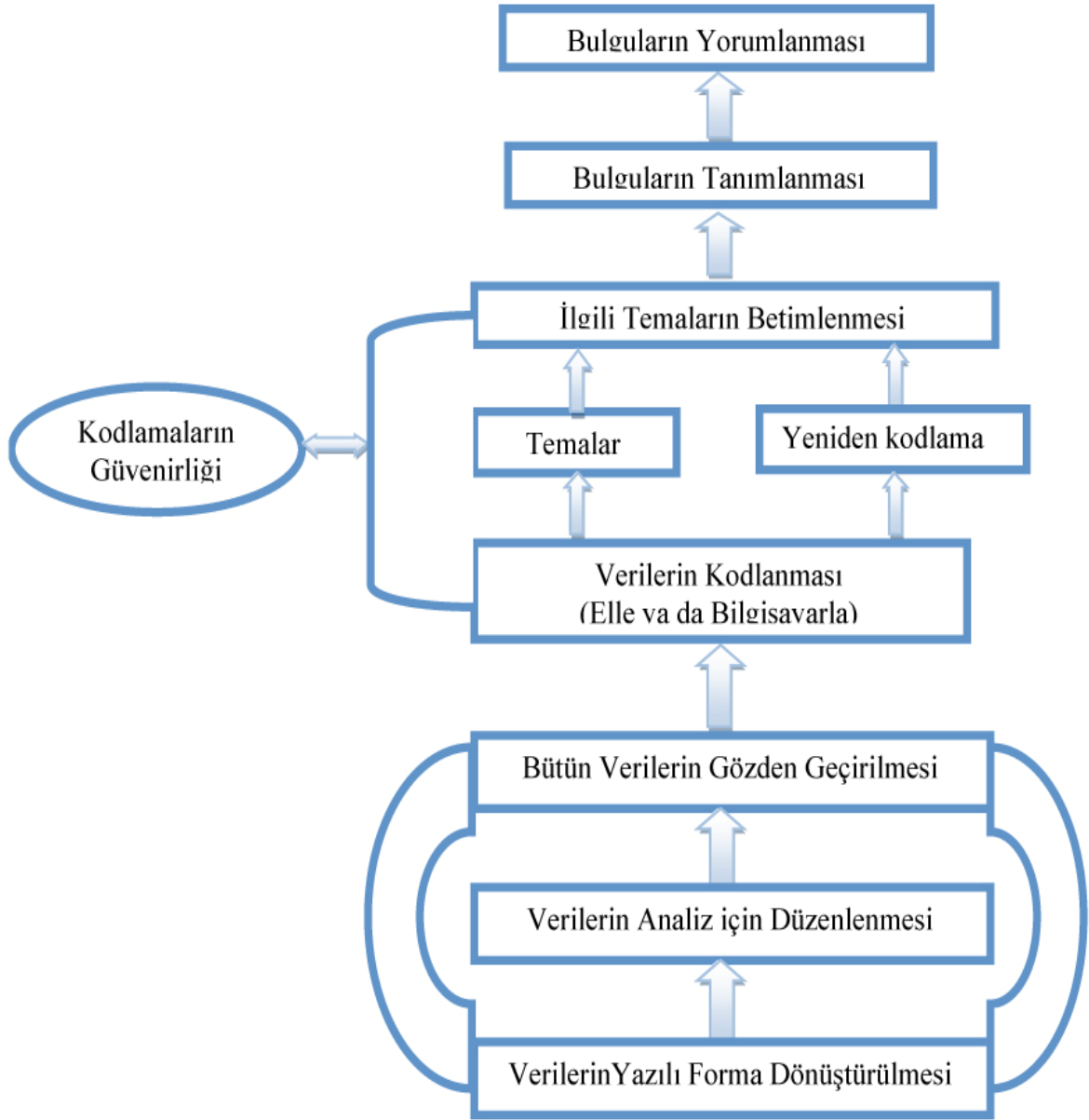
Benzer biçimde Creswell (2008) de çözümleme sürecini; verilerin ve veri toplama sürecinin dökümü, verilerin temalar içinde düzenlenmesi ve sınıflandırılması, belirlenen temaların birbirlerini nasıl etkilediklerini göstermek için verilerin bağlantılarının belirlenmesi, birbiriyle çelişen verilerin de değerlendirilip alternatif betimlemelerin saptanması ve bulguların sunulması olarak beş basamakta açıklamaktadır. Taylor-Power ve Renner (2003, s.1) de verilerin çözümleme sürecinde izlenecek aşamaların; araştırma sorularına, bu verilerin paylaşılacağı kişilere ve alanyazına bağlı olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Görüldüğü gibi verilerin çözümleme sürecinde tek yaklaşımdan söz etmek olanaklı değildir. Ancak her birinde verilerin kodlanması ya da temalaştırılması ve buna göre betimlenmesi önemli bir nokta olarak göze çarpmaktadır. Bu araştırmada Strauss ve Corbin'in (1990) betimsel çözümleme ve içerik çözümlemesi olarak önerdiği iki veri çözümleme türünden (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.223) biri olan betimsel çözümlemeden yararlanılmıştır. Betimsel çözümleme, araştırma konusuna ilişkin alanyazında kavramsal ve kuramsal olarak yeterli açıklamanın olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Betimsel çözümlemeye göre, verilerin betimlenmesinde alanyazın değerlendirmesi çerçevesinde araştırmacı birtakım genel temalara ulaşır ve araştırma sorularıyla ilişkili öneriler ortaya koyar. Betimsel çözümleme, araştırma sorusunun ortaya koyduğu konulara göre; verilerden alınan doğrudan alıntılar ile bulgular düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.224). Bu amaçla ayrıntılı biçimde betimlenen veriler yorumlanır ve veriler arasındaki ilişkilerinin irdelenmesi ile sonuca ulaşılır.

Araştırmada betimsel çözümlemenin kullanılmasının temel nedenlerinden biri araştırmanın kuramsal çerçevesinin belli olması ve kuramla ilişkili yöntemlerin uygulanabilirliğinin sorgulanmasıdır. Bu araştırmada dengeli okuma yazma yaklaşımında yararlanılan modellerden biri olan, etkileşimli öğretim modelinin ve yazma süreci modelinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilediğine bakılmış ve uygulama sürecinde yaklaşımın uygulanabilirliği incelenmiştir. Verilerin toplanma sürecindeki betimsel çözümlemeler makro düzeyde gerçekleştirilmiştir. Makro çözümlemeler düzenli olarak geçerlik komitesi üyeleriyle "DOY Yaklaşımı Ders Değerlendirme Aracı" kullanılarak değerlendirilmiştir. Geçerlik

komite üyelerinden gelen önerilerle veri toplama sürecine devam edilmiş, eylem planları geliştirilmiştir. Veri toplama sürecinin ardından aşağıdaki aşamalara göre betimsel mikro çözümlemeler gerçekleştirilmiştir. Mikro çözümlemeler, nitel verilerin çok ayrıntılı ve yoğun bir biçimde ele alınmasını gerektiren çözümlemelerdir (Corbin ve Strauss, 2007, s.59).

Verilerin çözümlemesinin; temalar ve alt temaları belirlemek, araştırma için önemli olan verileri saptamak, temaları düzenlemek ve temalarla kuramsal çerçeve arasında bağlar oluşturmak gibi çeşitli amaçları vardır (Ryan ve Bernard, 2003, s.85). Bu araştırmada çözümleme süreci aşağıdaki betimsel çözümleme aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994, ss.50-88; Yıldırım ve Şimşek 2006, s.224; Creswell, 2008, ss.185-189). Araştırmada yararlanılan nitel kayıtların veri çözümleme süreci Şekil 14’te görüldüğü gibi gerçekleştirilmiştir.



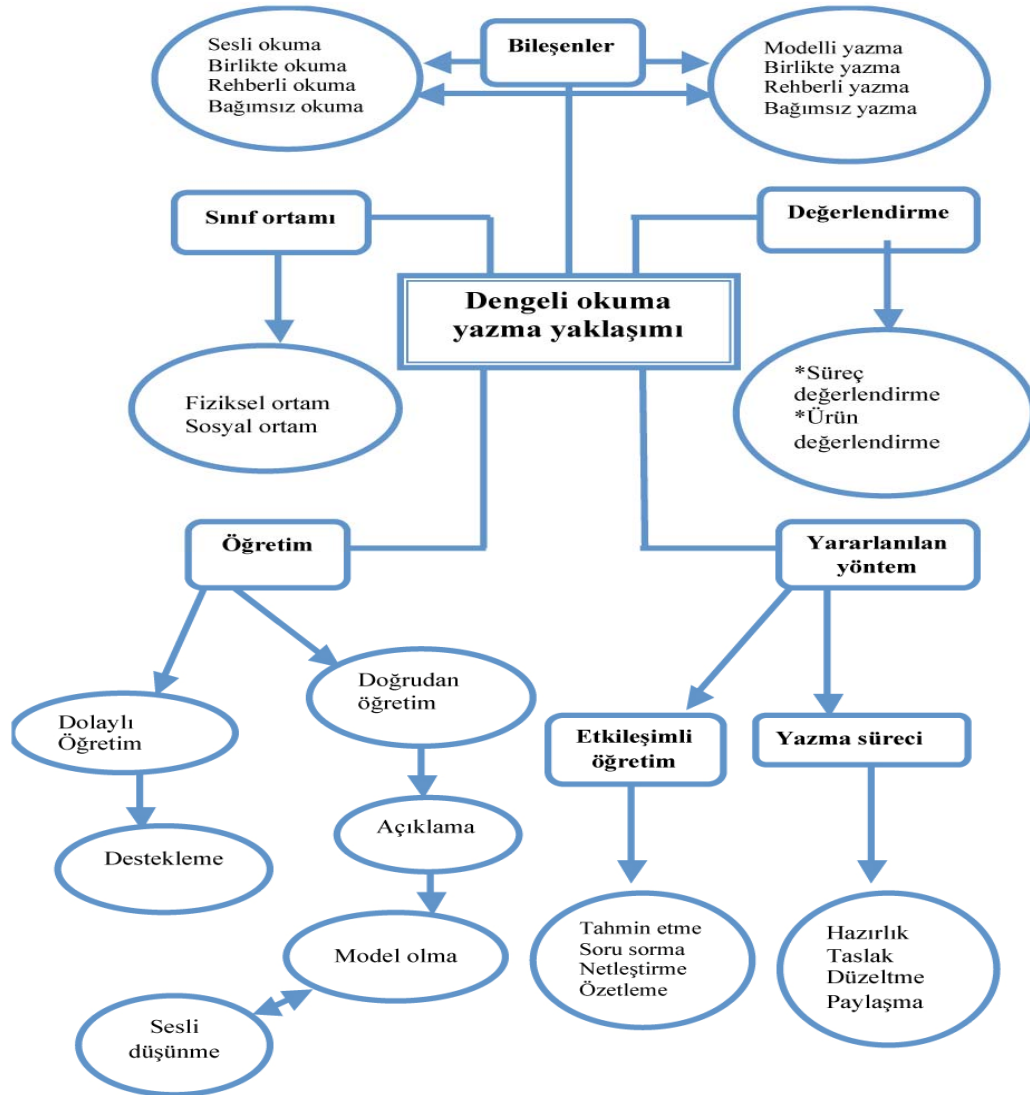
Şekil 14. Araştırmanın Veri Çözümleme Süreci

1. *Verilerin yazılı forma dönüştürülmesi:* Taylor-Powell ve Renner (2003) etkili bir çözümleme sürecinin, verilerin anlaşılması ile başladığını ifade etmektedirler. Bu amaçla ilk olarak araştırma sürecinde farklı kaynaklardan sağlanan bağlamın yansıtılabileceği veriler ayrıntılı olarak video ders akışı formu, görüşme formu ve gözlem formundan oluşan veri formunda yazıya aktarılmıştır.

2. *Verilerin çözümleme için düzenlenmesi:* Uygulama süreci içinde yazıya dökülen veriler, haftalık veri setleri olarak yeniden düzenlenmiş ve değerlendirilmiştir. Birincil veri kaynağı olan video kayıtlarının ayrıntılı dökümü tamamlandıktan sonra iki video kaydı ve ses kaydı alandan bir uzmana verilmiş ve kayıtların (ses ve video), yazılı dökümlerle aynı ve tutarlı olup olmadığının incelenmesi sağlanmıştır. Bu inceleme sonunda araştırmacının yaptığı dökümlerle incelemeyi yapan uzman arasında büyük farklılıklar olması durumunda, görüş birliği sağlanması amacıyla orijinal verilere yeniden bakılması kararı alınmış ancak uzman tarafından incelenen kayıtlarla döküm arasında büyük farklılık olmadığı için birkaç düzeltme yapılmıştır.
3. *Bütün verilerin gözden geçirilmesi:* Verilerin kodlanmasına başlamadan önce araştırmacının bütün yazılı veri kaynaklarını genel bir fikir edinmek için dikkatlice okuduğu aşamadır (Creswell, 2003, s.238). Bu aşamada yazılı dökümleri yapılan bütün veriler özenle okunmuş ve gerekli durumlarda veri kaynağının yanına notlar alınmıştır. Bu aşama araştırmacıya kodlama sürecine geçiş için önemli bir basamak olmuştur.
4. *Verilerin kodlanması:* Kodlama, eldeki verilerden kavramlar geliştirmektir (Corbin ve Strauss, 2007, s.65). Yazılı metnin kodlanması, nitel veri çözümlemesinin en temel basamaklarından biridir (Miles ve Huberman, 1994, s. 56). Bu süreç bir anlamda verilerin anlamlı temalar halinde özetlenmesi, sınıflandırılması sürecidir (Taylor-Powell ve Renner, 2003). Verilerin tematik olarak kodlanması araştırmacının verileri betimlemesini ve açıklamasını kolaylaştırır (Ryan ve Bernard, 2003, s.85; Boyatzis, 1998, s.63). Kodların belirlenmesi ile ilgili üç temel yaklaşım bulunmaktadır (Creswell, 2008, s. 187; Braun ve Clark, 2006, ss.88-89):
 - Veriler toplandıktan sonra ortaya çıkan kodlamalar.
 - Veriler toplanmadan önce belirlenen kodlamalar ve toplanan verilerle uygunluğunun karşılaştırılması.

- Veri toplamadan önce belirlenen kodlamalarla veriler toplandıktan sonra ortaya çıkan kodlamaların birleştirilmesi.

Bu araştırmada kodlama yerine tema belirleme yoluna gidilmiştir. Bu amaçla 3. yaklaşım benimsenmiş ve genel ve ilgili alt temaların oluşturulmasında araştırma sorularının yanı sıra dengeli okuma yazma yaklaşımına ilişkin yapılan alanyazın taraması ve değerlendirme formundaki değerlendirmelere bağlı olarak verilerin yazılı dökümlerinde yer alan boyutlardan ve toplanan diğer veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Temaların belirlenmesinde başlangıçta tema haritasından (Braun ve Clark, 2006, s.89) başka bir deyişle sınıflandırmadan yararlanılmıştır. Şekil 15'te bu sınıflandırma görülmektedir.



Şekil 15. Nitel Verilere İlişkin Temalar

Araştırmacı, uygulama sonrasında katıldığı “NVivo8 ile Nitel Veri Analizi Semineri”nde aldığı eğitim sonrasında veri çözümleme sürecinde NVivo8 yazılım programını kullanmaya başlamıştır. Bu amaçla, toplanan ve bilgisayarda yazımı yapılan bütün veriler NVivo8 programında kaynaklar bölümü altında toplanmıştır. Alanyazın taramasına bağlı olarak geliştirilen ilk temalar programa girilmiş ve ilgili temalara veri kaynaklarından alıntılar yapılmıştır. Çözümleme için veri kaynakları okundukça benzer temalar bir araya getirilmiş ya da yeni temalar oluşturulmuştur (Ek 14).

5. *Verilerin kodlama (tema) anahtarlarına kodlanması:* Bu aşamada araştırmacı ve alandan bir uzman, birbirinden bağımsız olarak araştırma kapsamındaki verilerin yazılı olduğu formların bir bölümünü seçerek video kodlama anahtarındaki (Ek 15) her bir soru için uygun temayı işaretlemiştir (Gay, 1987, s.335). Kodlamalar sırasında herhangi bir yorum yapılmamıştır. İşaretlenecek bir tema bulunmadığında bu veriler “diğer” adlı bir başka tema kapsamında değerlendirilmiş ve işaretlemeler bu tema altına yapılmıştır.
6. *Kodlamaların (temaların) karşılaştırılması ve doğrulanması:* Bu aşamada kodlamaların karşılaştırılması ve doğrulanması çalışması yapılmıştır. Verilerin uygulama sürecindeki geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, araştırma sürecinde araştırma döngüsünde yer alan haftalık geçerlik komitesi toplantılarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çözümleme aşamasında ise kodlamaların doğruluğu ve tamlığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla, araştırmacı ve daha önce güvenirlik çalışmalarında bulunmuş bir alan uzmanı tarafından gerçekleştirilen kodlamalarda görüş birliği ve görüş ayrılığına bakılmıştır. Uzman ve araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak aynı tema işaretlenmişse ya da hiçbir tema işaretlenmemişse görüş birliği, farklı tema işaretlenmişse araştırmacının yapmış olduğu işaretleme temel alınarak görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Karşılaştırma sırasında, araştırmacı ve uzman tarafından işaretlenen her bir tema Miles ve Huberman’ın önerdiği (1994, s.64) “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” formülüne göre aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$$

Alanyazında güvenirlik formülü sonucunun en az %70 olması durumunda değerlendiriciler arası güvenirliğin sağlanabileceği belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 1994, s.64). Araştırmanın güvenirliği % 92 olarak belirlenmiştir.

7. Alt Temaların Belirlenmesi: Bu aşama kodlamaların daha az sayıda temalara çevrildiği aşamadır. Temalar başka bir deyişle kategoriler, benzer kodların daha genel bir düşünce içinde biçimlendirilmesi için bir araya toplanmasıdır (Creswell, 2003, s.239). Bu araştırmada da belirlenen kodlamalardan hareketle araştırmanın temaları belirlenmiştir.

Alanyazında farklı tema türlerinden söz edilmektedir. Ancak genel olarak temalar; beklenen temalar, beklenmeyen temalar, sınıflandırılması zor temalar ve çok genel ya da çok özel temalar olmak üzere 4 grupta toplanmaktadır (Creswell, 2003, s.243). Bu araştırmada beklenen temalar alanyazına bağlı olarak geliştirilen temalardır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi çözümleme sürecinde de bazı temalara ulaşılmış ve bunlar verilerle desteklenerek sunulmuştur.

8.Bulguların tanımlanması: Güvenirlik hesaplamaları yapıldıktan sonra önceki aşamada belirlenen temalar ve alt temalar arasındaki örüntüler ve bağlantılara odaklanılmıştır (Taylor-Powell ve Renner, 2003, s.5). Bağlamla ilgili bütün bilgilerin detaylandırılmasının olanaklı olduğu bu aşamada (Creswell, 2008, s.189) düzenlenen temalar ile araştırma soruları göz önünde bulundurularak nitel araştırmalarda genellikle yararlanılan ilgili verilerden doğrudan alıntılar yapmak, şekillerden ya da çizelgelerden yararlanmak yoluyla temaların betimlenmesi yoluna gidilmiştir.

9. Bulguların yorumlanması: Veri çözümleme sürecinde son aşama, araştırma bulgularının ne anlama geldiğinin yorumlanmasıdır. Bu aşamada bulgular, alanyazınla ve ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde eylem araştırması sürecinde nicel ve nitel farklı veri toplama araçları ile toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular temel alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulgular çizelgelerle betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel veriler ise, betimsel çözümleme sonucunda elde edilen temalarla örüntülü olarak betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

4.1.1. DOY Yaklaşımına Göre Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “*DOY yaklaşımına göre uygulanan öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilemektedir?*” sorusuna yanıt aramak için araştırma sürecinin başında (13 Şubat 2008) ve araştırma sürecinin sonunda (2 Haziran 2008) öğrencilere okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Öntest-sontest olarak yapılan bu ölçmelerden elde edilen veriler SPSS windows paket programı kullanılarak çözümlenip yorumlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi görmek amacıyla hazırlanan başarı testine yönelik öntest ve sontest ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Başarı testinin ön ölçüm sonuçları ile son ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı t Testi Sonuçları

Testler	N	X	S	t	p
Öntest	28	24.86	5.87	-11.319	.000*
Sontest	28	30.89	6.35		

*p< 0.05

Çizelge 10’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı öntest ortalama puanı 24.86, standart sapması 5.87 ve sontest puan ortalaması

30.89, standart sapması 6.35 dir. Ulaşılan bulgular 28 kişilik öğrenci grubuna uygulanan okuduğunu anlama başarı testine yönelik olarak, son test puanlarında yaklaşık 6 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimlerini değerlendirmek amacıyla yapılan başarı testi öntest ve son test puanlarından elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri, 0,05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen dengeli okuma yazma yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.1.2. DOY Yaklaşımına Göre Uygulanan Öğretimin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “*DOY yaklaşımına göre uygulanan öğretim, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilemektedir?*” sorusuna yanıt aramak için araştırma sürecinin başında (15 Şubat 2008) ve araştırma sürecinin sonunda (4 Haziran 2008) öğrencilere öyküleyici ve bilgi verici metin türünde iki kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlar, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak, Sever (1993) tarafından geliştirilmiş Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı’na göre değerlendirilip puanlanmış 5 puanlık fark görüş birliği kabul edilip her iki değerlendirmecinin puanları karşılaştırılıp güvenilirlikleri Miles ve Huberman’ın önerdiği (1994, s.64) “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” formülüne göre hesaplanmıştır. Buna göre kompozisyon sınavlarının öntest güvenilirlikleri % 84.6; son test güvenilirlikleri ise % 88.4 olarak hesaplanmıştır. Puanların ortalamaları alınarak tek bir puana çevrilmiştir.

Öntest–son test olarak yapılan bu sınavlardan elde edilen veriler SPSS windows paket programı kullanılarak çözümlenip yorumlanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi görmek amacıyla hazırlanan kompozisyon sınavına yönelik öntest ve son test ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Kompozisyonların ön ölçüm sonuçları ile son ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 11 ve Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 11. Kompozisyon (Öykü) Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı t Testi Sonuçları

Testler	N	X	S	t	p
Öntest	26	55.85	10.80	-7.33	.000*
Sontest	26	74.42	14.31		

*p< 0.05

Çizelge 11’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öyküleyici kompozisyon yazma becerileri öntest ortalama puanı 55.85, standart sapması 10.80’dir. Öğrencilerin öyküleyici kompozisyon yazma becerileri sontest puan ortalaması 74.42, standart sapması 14.31’dir. Ulaşılan bulgulara göre, öğrencilerin öyküleyici kompozisyon yazma puanlarında bir artışın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öyküleyici kompozisyon yazma becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan başarı testi ön ve sontest uygulamalarından elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri, 0,05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen dengeli okuma yazma yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin öyküleyici kompozisyon yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 12. Kompozisyon (Bilgi verici) Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Bağımlı t Testi Sonuçları

Testler	N	X	S	t	p
Öntest	26	42.5	15.80	-7.845	.000*
Sontest	26	64.96	16.55		

*p< 0.05

Çizelge 12’de görüldüğü gibi, öğrencilerin bilgi verici kompozisyon yazma öntest puan ortalaması 42.05, standart sapması 15.80’dir. Öğrencilerin bilgi verici kompozisyon yazma sontest puan ortalaması 64.96, standart sapması 16.55’dir. Ulaşılan bulgulara göre, öğrencilerin bilgi verici kompozisyon yazma puanlarında önemli bir artışın olduğu

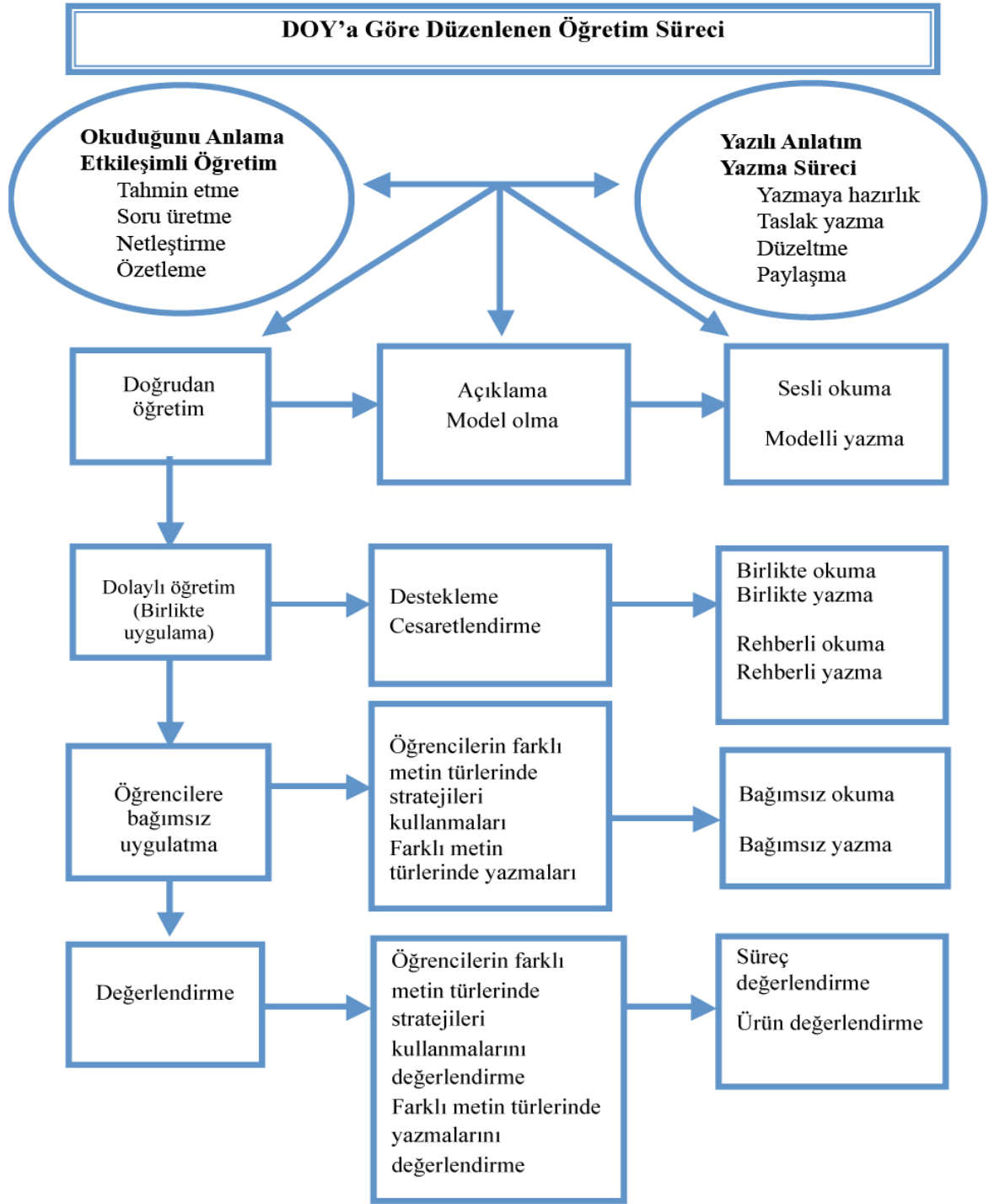
görülmektedir. Öğrencilerin bilgi verici kompozisyon yazma becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan ön ve son test uygulamalarından elde ettikleri puanların ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek üzere hesaplanan “t” değeri, 0,05 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen dengeli okuma yazma yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin bilgi verici kompozisyon yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.2. Nitel Verilerden Elden Edilen Bulgular

İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde, dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırma 13 Şubat 2008’de başlamış, 4 Haziran 2008’de bitmiştir. Araştırmanın uygulama süreci Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma pazartesi, çarşamba ve cuma günleri haftalık 6 ders olmak üzere, toplam 17 hafta sürmüştür. Ancak, resmi tatillere ya da okul çapında gerçekleştirilen farklı etkinliklere denk gelen günlerde ders yapılmamıştır. Geçerlik komitesi toplantıları, özel durumlar dışında genellikle perşembe günleri yapılmış ve video kayıtları gerekli durumlarda “Dengeli Okuma Yazma Ders Değerlendirme Aracı” temel alınarak değerlendirilmiş ve uygulama sürecindeki sorunlar ve çözüm önerileri tartışılmıştır. Araştırmanın ilk ve son haftalarında bulguları nicel olarak yorumlanan okuduğunu anlama başarı testi ile kompozisyon sınavları yapılmıştır.

Araştırma sürecinde Türkçe dersinde yer alan kazanımlar dikkate alınarak etkinlikler planlanmış ve uygulanmıştır (Ek 16). Planların hazırlanmasında dengeli okuma yazma yaklaşımının öğretim ilkeleri ve bileşenleri göz önünde bulundurularak bu yaklaşımın benimsediği modellerden etkileşimli öğretim ve yazma süreci modeli temel alınmıştır. Uygulama sürecinde 9 ders planı hazırlanmıştır. Hazırlanan ilk ders planı, uygulama öncesinde sınıf öğretmeninin görüşleri ve beklentileri dikkate alınarak öğrencilerle sınıf kurallarını oluşturmaya yönelik olmuştur. İzleyen ders planlarının dengeli okuma yazma yaklaşımının benimsediği ilkeler doğrultusunda öğretimi gerçekleştirmeye yönelik ders planları olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma sürecinde hazırlanan ders planları geçerlik komitesinin görüş ve önerilerinin olması durumunda yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmanın “Uygulama sürecinde kullanılan öğretim stratejileri nasıl uygulanmaktadır?”, “Uygulama sürecinde kullanılan DOY bileşenleri nasıl uygulanmaktadır?”, “Uygulama sürecinde öğrencilerin, öğretilen stratejileri kullanma durumları nasıldır?”, “Uygulama sürecinde değerlendirme nasıl gerçekleştirilmektedir?”, “Öğrencilerin Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?” sorularına yanıt bulmak amacıyla yapılan nitel veri çözümlemeleri sırasında ortaya çıkan temalar, alanyazınla ilişkili olarak ortaya çıkan döngüsel öğretim süreci aşamalı olarak Şekil 16’da gösterilmiş ve nitel bulguların ve yorumların sunumu da buna göre düzenlenmiştir. Uygulamanın gerçekçi bir biçimde yansıtılabilmesi amacıyla sınıfıçi etkileşimleri yansıtan video kayıtlarından, yansıtıcı araştırmacı günlüğünden, sınıf öğretmeni günlüğünden ve öğrenci çalışmalarından da doğrudan alıntılar yapılmıştır.



Şekil 16. DOY Yaklaşımına Göre Düzenlenen Öğretim Süreci

Bu çalışmada dört farklı okuduğunu anlama stratejisinin yer aldığı etkileşimli öğretim ve yazılı anlatım süreci modelinin öğelerinin öğretimi yoluyla öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimi hedeflenmiştir. Yapılan çalışmada Şekil 16'da görüldüğü gibi öğretim, öğrenme ortamında sorumluluk aşamalı olarak

öğretmenden öğrenciye geçecek biçimde (Cunningham ve diğ., 2000; Duke ve Pearson, 2002; Lehr ve Osborn, 2005; Palincsar ve Brown 1984; Pardo, 2004; Pressley, 2002; Graves, 1983) dengeli okuma yazma yaklaşımı bileşenlerinden yararlanarak aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:

- Öğretmenin doğrudan öğretim çerçevesinde öğretilecek stratejiyi doğrudan açıklaması, sesli okuma ya da modellen yazma bileşenlerinden yararlanarak model olması.
- Öğretmenin dolaylı öğretim çerçevesinde öğrencilerin stratejileri kullanmalarını desteklemesi, öğretime rehberlik etmesi ve birlikte ve/veya rehberli okuma yazma etkinlikleri ile pekiştirmesi.
- Öğrencilerin okuma yazma deneyimlerinde kendilerine seçme ve görüş bildirme hakkının verilmesi ve bağımsız olarak kullanmalarına olanak sağlanması.
- Öğrencilerin öğretilen stratejiyi bağımsız olarak kullanabilme durumunun uygulama öncesinde, süreç içinde ve uygulama sonunda değerlendirilmesi.

Uygulama sürecinde farklı metinlerden yararlanılmıştır. Çizelge 13'te uygulama sürecinde kullanılan metinler gösterilmiştir. Görüldüğü gibi bu metinlerden 6'sı yazınsal (3'ü öykü, 3'ü şiir), 3'ü ise bilgi verici metindir.

Çizelge 13. Uygulama Sürecinde Yararlanılan Metinler

YAZAR/KAYNAK	METNİN ADI	METİN TÜRÜ
Muzaffer İzgü/ Yedi Renkli Saat	Yedi Renkli Saat	Yazınsal (öykü)
Araştırmacı (düzenleme)	Seramik	Bilgi verici
A.Vahap Akbaş/ 5. Sınıf ders kitabı	Resim Defterim	Yazınsal (Şiir)
Yalvaç Ural/ 5. Sınıf ders kitabı	Nasrettin Hoca'nın Güneş Gözlüğü	Bilgi Verici
Miyase Serbarut/ Hani Her Şey Oyundu	O Çocuk	Yazınsal (öykü)
Mümtaz Zeki Taşkın	Yangın Var	Yazınsal (şiir)
Cemal Erten	Kuraklık	Yazınsal (öykü)
Araştırmacı (düzenleme)	Damlaya Damlaya Çöl Olur	Bilgi Verici
Ayla Çınaroğlu	Yeni Kırmızı Topum	Yazınsal (öykü)

Etkileşimli öğretim modeli ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında metin seçiminde hem araştırmacı tarafından düzenlenmiş kısa metinler (Alfassi, 1998; Johnson-Glenberg, 2000) hem de özgün, gerçek metinlerden (Ledereer, 2000) yararlanıldığı görülmüştür. Bu araştırmada her iki yaklaşımdan da yararlanılmıştır. Öğrencilerle yapılacak tüm okuduğunu anlama ve yazma çalışmaları için yararlanılacak metinlerde görsel öğelere yer verilmesine ve öğrencilerin düzeyine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Öğretimde kullanılacak metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olması ve nitelikli örnekler olması öğretimin etkililiğini artıran etmenlerden biri (Kucer, 2001) olarak görüldüğü için, hazırlanmış örnek araç gereçlere ilişkin olarak açıklık, anlaşılabilirlik ve öğrenci düzeyine uygunluk gibi özellikler bakımından iki sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Bu görüşlerle geçerlik komite üyelerinin görüşleri doğrultusunda ders planları ve öğrenme etkinlikleri uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Uygulama sürecinde yararlanılan metinlerden, yazınsal metinlerin, bilgi verici metinlere oranla öğrencilerin daha fazla ilgisini çektiği gözlenmiştir. Öğrenciler, özellikle öykülerin okunması sırasında bunu “Çok güzeldi”, “Keşke devamı olsaydı”, “Bu hikayenin kısaltılmamış halini bulacağım” gibi ifadelerle ilgilerini dile getirmişlerdir. Bilgi verici metinlerle gerçekleştirilen öğretim sırasında öğrencilerin sosyal bilgiler ya da fen bilgileri dersleriyle bağ kurmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Bilgi verici metinlerin

okunması sırasında görsel öğelere daha fazla yer verilmesinin öğrencilerin ilgisini çekmede etkili olduğu gözlenmiştir.

4.2.1. Doğrudan Öğretim

Roehler ve Duffy (1984) okuduğunu anlama öğretiminin, öğretmenin stratejileri açıklayıp stratejilerin kullanımına model olması ile başlaması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Pressley, 2002). Bu araştırmada da doğrudan öğretim aşamasında öğretmenin öğretilcek stratejiyi tanımlaması ya da açıklaması ve bu stratejinin nasıl kullanıldığına sesli düşünme yoluyla model olması yer almaktadır. Doğrudan öğretim, alanyazında öğretim sürecinde, öğretmen merkezli yaklaşım olarak görülmekte ve sınıfın tümüne yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada da doğrudan öğretim sürecinde araştırmacı daha etkin olmuş ve öğrencilere göre daha fazla sorumluluk almıştır.

Doğrudan öğretim sürecinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin alt temalar “okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi” ve “yazılı anlatım sürecinin öğretimi” olarak belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.1.1. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Doğrudan Öğretimine İlişkin Bulgular

Çalışmada etkileşimli öğretim modelinde yer alan “tahmin etme, soru üretme, netleştirme ve özetleme” olmak üzere dört okuduğunu anlama stratejisinden yararlanılmıştır. Alanyazında okuduğunu anlama stratejilerinin bir anda değil tek tek öğretilmesi vurgulanmaktadır (Keene ve Zimmerman, 1997). Araştırmada da modelde yer alan okuduğunu anlama stratejileri ayrı ayrı öğretilmiştir. Bu bölümde, modelde yer alan her bir stratejinin doğrudan öğretimine yönelik bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.2.1.1.1. Tahmin Etme Stratejisinin Doğrudan Öğretimine İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinin ikinci haftasında, yaklaşımda benimsenen etkileşimli öğretim modelinde yer alan dört stratejiden biri olan tahmin etme stratejisinin öğretimi ve sınıfta uygulanması planlanmıştır. Okuma metni olarak Muzaffer İzgü’nün “Yedi Renkli Saat” adlı öyküsü kullanılmıştır. 18. 02. 2008 tarihinde yapılan dersin süreci Çizelge 14’te

verilmiştir. Bu bölümde, Çizelge 14'te yer alan ders işleyiş süreci içinden doğrudan öğretimle ilgi ayrıntılara yer verilmiştir.

Çizelge 14. 18.02.2008 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	18. 02. 2008
Gün	Pazartesi
Birinci ders süresi	35':00"
İkinci ders süresi	39':00"
Süreç	
Birinci Ders • Öğrencileri selamlama • Dersin amaçlarını açıklama • Önbilgileri etkinleştirme • Okuma metnini tanıtırma • Stratejinin anlamını tartışma • Stratejinin anlamını açıklama • Okuduğunu anlama stratejisini tanımlama İkinci Ders • Öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini listeleme • Tahmin etme stratejisini tanımlama • Stratejinin kullanımına model olma • Tahmin etme stratejisini kullanırken yararlanacakları ipuçlarını açıklama • Sesli okuma etkinliğine başlama • Belli aralarda durularak ileriye dönük tahminlerde bulunmaları için cesaretlendirme • Tahminlerde bulunurken ipucu kullanmaları için cesaretlendirme • Doğru ipucu kullananları pekiştirme • Okumayı bitirme • Tahmin değerlendirme çalışma yaprağını tanıtırma ve kullandırma • Okuyacakları bir öyküyü çalışma yaprağına göre tamamlamaları için yönerge verme	

Araştırmacı, dersin amaçlarını özetleyerek derse başlamıştır. Ardından tahmin etme stratejisinin kullanımının önbilgilerin kullanımı ile doğrudan ilişkili olduğu düşünüldüğü için öğrencilerin önbilgilerini kullanmalarını sağlayıcı etkinlikler yaptırılmıştır. Bu amaçla öğrencilere okuma metni dağıtılmadan önce ders planında da yer alan şu sorular sorulmuştur:

- İnsanlar duygularını, düşüncelerini nasıl aktarırlar?
- Bunlardan hangilerini yapıyorsunuz?

- Resim yapmayı kimler seviyor?
- Resim yaparken neler hissediyorsunuz?

Öğrencilerin çoğunun etkin olarak katıldıkları bu etkinlik ile okuma metniyle bildikleri arasında bağ kurmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Önbilgilerin etkinleştirilmesine yönelik etkinlikler, uygulama sürecinde ilerleyen bölümlerde de ele alınacağı gibi soru sorma, resim, karikatür gösterme, sınıfa farklı objeler götürüp onunla ilgili konuşurma gibi farklı biçimlerde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin tartışma ortamına etkin olarak katıldıkları ve söz almak için çok istekli oldukları gözlenmiştir.

Yapılan araştırmalar, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde önbilgilerin etkinleştirilmesinin etkili olduğunu göstermektedir (Almasi, Garas-York ve Shanahan, 2006). Öğrenciler okula birçok deneyimle gelirler, farklı konulara ilgi duyarlar ve yaşadıkları kültürden edindikleri farklı bilgilere sahiptirler. Öğrencilerin okudukları metne olan duyarlılıkları, ilgileri, anlamaları bilgi ve deneyimleriyle bağlantılıdır (Herrel ve Jordan, 2002). Bu çalışmada da öğrencilerin bu bilgi ve deneyimlerden yola çıkmaları yeni bilgi ve deneyimler edinmelerini sağlayacağı görüşüne dayalı olarak okuduğunu anlama becerilerinin gelişme gösterdiği düşünülmüştür.

18.02.2008 tarihli uygulama sonrasında video kayıtlarının izlenmesi sırasında önbilgilerin etkinleştirilmesine yönelik etkileşim sürecinin gerekenden uzun olduğu ve bu durumun da konunun dağılmasına yol açtığı görülmüştür. Araştırmacı bu durumu yansıtıcı günlüğe şu biçimde yansıtmıştır:

Dersin giriş bölümünü çok uzattığımı düşünüyorum. Acaba ders planını hazırladıktan sonra evde bir prova mı yapsam ki? Çünkü zamanı dengeli kullanmak da savunduğumuz yaklaşımın bir gereği. Zaman ayarlı saati etkin olarak sınıfta kullanabilirim. Zaten bunu düşünmüştüm ve gelecek ders götüreyim. Bu konuda kendimi eğitmeliyim (YG. 18.02.2008).

Araştırmacı, önbilgilerin etkinleştirilmesine yönelik etkinliğin ardından *“Bugün sizlerle biraz önce hep beraber tartıştığımız konu ile bağlantılı bir öykü okuyacağız. Muzaffer İzgü’nün yazdığı “Yedi Renkli Saat” adlı kitabında yer alan ve aynı adı taşıyan öyküsünü okuyup anlamaya çalışacağız”* diyerek okuma metnini tanıtip sınıfa dağıtmıştır.

Metnin okunmasına geçmeden önce araştırmacı, uygulama sürecinde yararlanacağı okuduğunu anlama stratejilerinden tahmin etme stratejisinin öğretimini amaçlamıştır. Bu amaçla öğretime, öğrencilerin strateji ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama stratejisine ilişkin bildiklerinin tartışılması ile başlanmış ve öğrencilerden gelen yanıtlarla strateji ve okuduğunu anlama stratejileri tanımlanmıştır:

- Araştırmacı:** Dersimizin başında sizinle stratejiyi öğreneceğimizi söylemiştim hatırlarsanız. Okuduğumuzu anlamak çok önemlidir. Ama bazen bir metni okurken anlamakta zorlanırsınız. Böyle zamanlarda bir şeyler yapmak gerekir. Bir öyküyü, ya da bir metni, yazıyı okurken daha iyi anlamamıza yardımcı olacak bazı stratejilerin olduğunu biliyorum ben. Ama öncelikle strateji ne demek onu konuşalım, bilen var mı?
- Gökhan:** Bir hamle yapmanın düşüncesi, plan.
- Araştırmacı:** Bir hamle yapmanın düşüncesi, plan dedi arkadaşınız. Başka?
- Merve:** Bir işe başlamadan önce hazırlık yapmak.
- Araştırmacı:** Ne dersiniz?
- Gökhan:** Evet öğretmenim.
- Eyüp:** Öğretmenim, bence strateji bence kendi yapabildiğinin birkaçı. Yani yapabildiğin şeyler.
- Araştırmacı:** Bakalım...Aysen?
- Aysen:** Yaptığı bir işin yani mesela kendi mesleği ile ilgili, mesela bir kişi var, atıyorum, ne bileyim o güzel sanatlardan resimle uğraşıyor, ebru ile ve bir başkası da yine aynı sanatı yapıyor, ama birisi daha güzel yapıyor bunu kendine özgü stratejisi var, yani kendine has uyguladığı bir şey var.
- Araştırmacı:** Ben o zaman, Gökhan'ın söylediğini, Aysen'in söylediğini, Merve'nin söylediğini, Elif'in söylediğini toparlayım. (Elif parmak kaldırıyor) Son olarak Elif'e söz hakkı veriyorum.
- Elif:** Yöntem.
- Araştırmacı:** Evet. Bir sözcükle yöntem diyebiliriz. Ama neyin yöntemi? Tanımlayalım. Amacımıza ulaşmak için ya da bir işi daha iyi yapmak için izlediğimiz yol, izlediğimiz yöntem. Nedir?
- Öğrenciler:** Strateji.
- Araştırmacı:** Evet stratejidir. Peki ben dedim ki başta. Ben okuduğumu anlamak için bazı stratejiler kullanıyorum. Bu ne demek?
- Gökhan:** Yani daha iyi anlıyorsunuz.
- Araştırmacı:** Evet. Okuduğum herhangi bir metni daha iyi anlamak için izlediğim yollar ya da yöntemler, bu benim okuduğunu anlamamı kolaylaştırıyor. Peki sizin de kullandığınız okuduğunuzu anlamamızı kolaylaştıran, daha iyi anlamamıza yardımcı olacağını ya da olduğunu düşündüğünüz stratejiler var mı? Neler yapıyorsunuz daha iyi anlamak için? Önce bununla ilgili bir konuşalım. Sonra bugün öğreneceğimiz strateji hakkında konuşalım. () Şimdi teneffüste, kullandığımız stratejileri düşüneceğiz ve gelecek ders bu stratejilerle ilgili konuşacağız ve bir strateji öğreneceğiz. Bu belki de sizin kullandığınız bir stratejidir ama

bunun strateji olduğunu bilmiyordunuz. Bakalım. Bunu teneffüsten sonra paylaşacağız.

Bu süreçte araştırmacı okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretimine geçmeden önce öğrencilere okuduğunu anlamamanın önemini belirtmiş ve okuduğunu anlama sürecinde sorunlarla karşılaşmanın doğal olduğunu ancak çözümsüz olmadığını vurgulamak istemiştir. Çözümü strateji ile ilişkilendirmek için öğrencilerin strateji hakkında bildiklerini ortaya çıkartarak dersi bunun üzerine yapılandırmıştır. Öncelikle onları konuşturmuş; ancak tanımı kendisi yapmıştır. Böylelikle öğrencilerin derse katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Konuşmalarda da görüldüğü gibi öğrenciler yardımsız stratejiyi ve okuduğunu anlama stratejisini tanımlayamamışlardır. Bu konuda önbilgilerinin yeterli olmadığı düşünülebilir. Bu durumun öğretmenlerin stratejilerin öğretimine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamalarından ve buna bağlı olarak da okullarda okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Günümüzde okuduğunu anlama öğretiminin okullarda yapılması gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır (Dole, 2000; Paris ve diğ.1984; akt. Pressley, 2000). Bu duruma ilişkin olarak aynı gün dersten sonra sınıf öğretmeni ile yapılan söyleşiyi, araştırmacı yansıtıcı günlüğe şu biçimde aktarmıştır:

Dersten sonra Gülten Hanım'a "Hocam söylemek istediğiniz bir şey ya da şurasını şöyle yapsaydınız daha iyi olurdu dediğiniz bir yer var mı?" diye sordum. O da " hayır çok çok güzeldi. Ben de sizden çok şey öğreniyorum. Siz şimdi daha iyi biliyorsunuz. Üzerine birçok yeni bilgi eklenmiş. Biz hiç böyle şeyler öğrenmedik. Valla ben bile bilmiyorum okuduğunu anlama stratejilerinin olduğunu. Bunlar hep benim için yeni şeyler. Çok hoşuma gitti. " dedi. Ayrıca yaptığım her planı, her etkinlik çalışmasını istediğini söyledi. Hatta bunları seneye de kullanmasının çok işine yarayacağını belirtti. Ben de bunun bir işbirliği çalışması olduğunu ve zaten yaptığım her şeyden kendisine vereceğimi ifade ettim. Şu ana kadar ki etkileşimimiz çok iyi. O, öğrenmeye çok hevesli ve ben de bildiklerimi onunla paylaşmaktan mutluyum (YG. 18.02.2008).

İkinci derse, okuduğunu anlama stratejisinin tanımı öğrencilere hatırlatılarak başlanmıştır. Ancak, bir öğrenci önbilgilerin etkinleştirilmesi sırasında tanımlanan "sanat" terimi ile strateji terimini karıştırmıştır. Bu durum üzerine araştırmacı tarafından hem strateji hem de okuduğunu anlama stratejisi yeniden tanımlanıp tahtaya yazılmıştır. Öğrencilerin bu kavramlarla ilk kez karşılaştıkları düşünüldüğünde tanımını karıştırmaları normal karşılanabilir.

Tahmin etme stratejisinin öğretimine geçilmeden önce, bir önceki derste öğrencilerden bir metni anlamak için neler yaptıklarını düşünmeleri istenmiş ve bu derste öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yönelik hangi stratejilerden yararlandıkları belirlenerek öğretimin düzeyi ayarlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları stratejiler “Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumuna ilişkin bulgular” bölümünde ele alındığı için burada değinilmemiştir.

Tahmin etme stratejisi, 2004 ilköğretim programında yer alan bir stratejidir. Ancak öğretmen kılavuz kitapları incelendiğinde, bu stratejinin öğretmenlerden öğrencilere kullandırılmasının beklendiği ancak; neden, ne zaman ve nasıl kullanacaklarının öğretimine ilişkin açıklamalara yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin doğrudan öğretim yapmadığı ve öğrencilerin stratejiyi bilinçli bir biçimde kullanmadıkları düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel çıkış noktalarından biri, okuduğunu anlama ve yazılı anlatımın öğrencilere sezdirilmesi değil öğretilmesi gerektiğidir. Buradan hareketle tahmin etme stratejisinin ne olduğu, ne zaman ve nasıl kullanıldığı, kullanırken hangi ipuçlarından yararlanıldığı gibi konulara öğretimde yer verilmiştir.

Tahmin etme stratejisi hem okuma öncesinde hem de okuma sırasında kullanılan bir stratejidir. Bu derste, öğrencilerin kullandıklarını belirttikleri stratejiler tahtaya listelendikten sonra tahmin etme stratejisinin doğrudan öğretimine geçilmiştir:

- | | |
|---------------------|--|
| Araştırmacı: | Bugün sizlerle okuduğumuzu anlamamıza yardımcı olacak stratejilerden birini öğreneceğiz. (Tahtaya yazılan stratejilerin içinden tahmin etme stratejisinin altını çiziyor). |
| Araştırmacı: | Tahmin etme. Tahmin etme stratejisi okuduğumuzu anlamamıza yardım eden önemli bir stratejidir. Çünkü bu yolla sürekli okuduğumuz metinle ilgili düşünüyor olacağız. Nedir tahmin etme? Tanımlayalım, evet “okuyacağımız metinde neler olabileceğine ilişkin öngöründe bulunma” değil mi? |
| Öğrenciler: | Evet. (Hep birden bağıyorlar). |

Araştırmacı öğrencilerle okuduğunu anlamaya yardım edecek çeşitli stratejiler olduğunu belirttikten sonra tahmin etme stratejisini doğrudan tanımlanmış ve hemen ardından bu stratejiyi nasıl kullandığını sesli düşünme yoluyla açıklamıştır:

Araştırmacı : Bir metni, bir kitabı okumaya başlamadan önce ya da okurken bazı tahminlerde bulunuyorum, ama tabii bu tahminleri rastgele yapmıyorum. Örneğin bir öykü okuyorsam, öyküdeki, kitaptaki karakterleri, o yazının türünü, yazarını ve bununla ilgili önceden bildiklerimi düşünüyorum. (...)

Doğrudan öğretimin ikinci adımı model olmaktır (Lehr ve Osborn, 2005). Ancak bu dersteeki gözlem sonuçları araştırmacının model olma davranışını tam olarak sergileyemediğini ortaya koymuştur. Model olma, gerçek durumlarda stratejinin nasıl kullanıldığını, bu süreçte bilişsel süreçlerin nasıl işe koşulduğunu öğrencilere göstermek biçiminde ifade edilmektedir. Oysaki, araştırmacı yalnızca neler yaptığını açıklamış ancak, bunu okuma metni ile örneklendirmemiştir. Araştırmacının öğrencilere dağıtılan metni kullanarak okuma öncesi tahmin etme stratejisini nasıl kullandığını, neler yaptığını göstermesi model olma davranışına örnek olabilirdi. Bu sorunun nedeni, araştırmacının da böyle bir uygulamayı ilk kez gerçekleştiriyor olması ile açıklanabilir. Öğretmenin de öğrenmek gibi bir süreç olduğu düşünülürse bu sorunun olması doğal bir durum olarak nitelendirilebilir. Araştırmacı uygulama sonrasında video kayıtlarını izlerken bu durumu fark etmiş ve rahatsızlığını yansıtıcı günlüğe şu biçimde aktarmıştır:

Doğrudan öğretimin model olma boyutu çok kısa oldu. Keşke kısa bir metinde öğrencilere sesli düşünerek neler yaptığımı anlatsaydım. Üstelik biraz heyecanlıyım da. Bunu ben görüyorsam öğrenciler de anlamışlardır. Alanyazında öğrencilere stratejilerin öğretilmesi yetmez, nasıl kullanılacağını da gösterilmesi gerekir diyor. Tıpkı bisiklete binmeyi öğretmek gibi (YG, 18.02.2008).

21.02.2008 tarihli geçerlik toplantısında araştırmacı, belirlenen stratejilerin nasıl öğretileceğine ilişkin komite üyelerine açıklamalarda bulunmuş ve 18.02.2008 tarihli Türkçe dersiyle ilgili yukarıda yansıtıcı günlükte dile getirdiği sorunlarını paylaşmıştır. Toplantı tutanaklarında komite üyeleri de bu durumun uygulama sürecinin başında olunmasından kaynaklanmış olabileceğini ve bu haftanın hazırlık gibi düşünülebileceğini belirtmişlerdir (GTT, 21.02.2008).

25.02.2008 tarihli Türkçe dersinde araştırmacının model olma davranışını daha bilinçli bir biçimde kullanmaya çalıştığı görülmektedir. Araştırmacı “Toprağın Ateşle Dansı” adlı bilgi verici metni okumadan önce ön bilgileri etkinleştirici etkinlik gerçekleştirmiştir. Bu yolla öğrencilerin okuma metnine ilişkin düşünceleri amaçlanmıştır. Fotoğraf 1’de 25.02.2008 tarihli Türkçe dersinde okuma öncesinde

öğrencilerin seramik ürünler hakkında önbilgilerini etkinleştirmek amacıyla araştırmacının sınıfa getirdiği bir seramik ürün hakkında tartışmaları görülmektedir.



Fotoğraf 1. Öğrencilerin Okuma Öncesinde Önbilgilerinin Etkinleştirilmesi Etkinliği

Bu etkinliğin ardından öğrencilere okunacak metin dağıtılmış ve metni okumaya başlamadan önce öğrencilere metne ilişkin tahminleri sorulmuştur. Bu sırada kendisi de öğrencilere sesli düşünme yoluyla model olmaya çalışmıştır:

Araştırmacı: Hemen görsel ipucu var mı diye görselimize bakıyorum. Onun altında diyor ki “ Dalgalar başlıklı Seramik Sergisinden”. Demek ki buradaki resim bir seramik sergisinden ve bu metinde seramikle ilgili olabilir. Zaten seramik de topraktan yapıp pişiriliyordu. Başlıktan da ipucu çıkarabilirim. (...) Mutlaka tahminlerde ipuçlarını kullanıyoruz.

Yukarıdaki alıntıda araştırmacının tahmin etme stratejisini nasıl kullandığını öğrencilere göstermeye çalıştığı görülmektedir. Bu yolla öğrencilere model olunmaya ve öğretimde yaşanan sorun giderilmeye çalışılmıştır.

18.02.2008 tarihli Türkçe dersi, öğrencilerden tahmin etme stratejisini kullanırken yararlanabilecekleri ipuçlarını sıralayarak öğrencilerden okuyacakları metne ilişkin tahminlerde bulunmalarını isteyerek sürdürülmüştür.

Araştırmacı: Geçen ders ben sizlere bir öykü dağıttım. Bu öyküyü okumaya başlamadan önce bu öykü ile ilgili ne gibi tahminlerde bulunabiliriz, bununla ilgili kimler söz almak ister? Şimdi tahminlerinizi yapmak için

önce öyküye bakıyorsunuz, öyküdeki görsellere bakın, resimlerine bakın, yazarını düşünün ve bunlara bakarak ne gibi tahminlerde bulunursunuz ve niçin bu tahminlerde bulunduğunuz hakkında kimler bir şeyler söylemek ister?

Araştırmacının yaptığı bu açıklamanın ardından öğrenciler, kendilerine dağıtılan öyküye bakmaya başlamışlar ve tahminlerini söylemişlerdir. Araştırmacı okuma öncesinde öğrencilerin yaptıkları tahminleri neye dayanarak yaptıklarını açıklamaları için her tahminden sonra “Neden böyle bir tahminde bulunuyorsun? Bu tahmini yapmana neden olan bir ipucu var mı?” biçiminde sorular sorarak öğrencilerin tahmin etme stratejisini bilinçli olarak kullanmaları gerektiğini düşünmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Bu etkinlik sırasında öğrenciler, öykünün içeriğine ilişkin de okuma öncesinde çeşitli tahminlerde bulunmuşlardır.

Tahmin etme stratejisinin doğrudan öğretimi kapsamında ileriye dönük tahminlerde bulunurken nelere dikkat etmeleri gerektiğine ilişkin açıklamalar metnin okunması sırasında belli yerlerde durularak gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğrencilere “Okuduklarımızı düşünerek ileriye dönük ne gibi tahminlerde bulunabilirsin?” sorusu yönlendirilmiş ve öğrencilerin okurken düşünmek zorunda olduklarının bilincine varmaları amacıyla, öğrenciler yapılan tahminleri okudukları bölümlerle ilişkilendirmeleri için yönlendirilmişlerdir. Okurken yazar, metnin içeriği, yazılış amacı ve metindeki olaya benzer bir deneyiminin olup olmadığı hakkında düşünmenin önemi vurgulanmıştır. Etkinlik sırasında öğrencilerin metni çok dikkatle izledikleri, sorulan sorulara yanıt vermek için çok istekli oldukları görülmüştür.

27.02.2008 tarihli Türkçe dersinde araştırmacı tahmin etme stratejisiyle bağlantılı olarak metin türlerinin bilinmesinin okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koymak için öğrencilere “*Acaba metin türlerini bilmemiz bize ne gibi faydalar sağlar?*” sorusunu sormuştur. Bir öğrenci “*Hocam SBS sınavlarında çıkıyor.*” yanıtını vermesi üzerine araştırmacı tahmin etmede yararlanabilecekleri ipuçlarından biri olduğunu anlatmak için doğrudan öğretimden yararlanmıştır.

Araştırmacı: Hayır. Ben sizin yaşam boyunca birçok farklı türde metin okuyacağınızı biliyorum. Sınavlardan çok okuma ve yazma becerilerinizi geliştirmek için bu derslerimizi yapıyoruz. Metin türlerini bilmemiz bizim okuduğumuzu anlamamıza yardım eder. Nasıl eder, biliyor musunuz?

Ne okuyup ne yazacaksak onun özelliklerini bilip ona göre okuruz ya da yazarız. Kendimizi daha iyi ifade ederiz. Okuyacağımız metnin özelliklerini bilmemiz anlamamızı kolaylaştırır. Geçen hafta bir öykü okuduk ve öyküyü okurken, demek ki bu bir öyküyse ben bu metni okurken şunları biliyorum diye düşündüm. Bir olay var, bu öyküde kahramanlar vardır derim, zaman vardır derim, yer vardır derim, bir anadüşünce olabilir, bir problem durumu vardır ve bir çözüm vardır derim. Bunları öyküyü okurken düşünürüm. Ama “Toprağın Ateşle Dansı” adlı metni okurken bunların olmadığını bilirim. Çünkü bu öykü değil. Burada da konuyu düşünürüm ve acaba ne anlatılıyor diye düşünürüm.

21.02.2008 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında araştırmacı, uygulama sürecinde gerçekleştireceği öğretim basamaklarını, yararlanılacak okuduğunu anlama stratejilerini ve yazılı anlatım sürecinin aşamalarını komite üyeleri ile paylaşmıştır. Toplantıda, komite üyeleri hazırlanan etkinliklerin çeşitliliğinin araştırma süreci için çok yararlı olacağını belirtmişlerdir. Toplantıda ayrıca öğretimin daha etkinlik bağlamında yapılmasının uygun olacağı görüşü benimsenmiştir. Araştırmacı, alınan kararlar doğrultusunda bir sonraki haftanın uygulama sürecini planlamıştır.

4.2.1.1.2. Soru Üretme Stratejisinin Doğrudan Öğretime İlişkin Bulgular

Etkileşimli öğretim modeli içinde yer alan soru üretme stratejisi; okunanlarla ilgili anlamı netleştirmeye ve belirginleştirmeye yardımcı olacak metinle ilgili çeşitli düzeylerde soru sorup bunları yanıtlamaktır. Soru üretme stratejisi okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında yararlanılabilecek önemli bir stratejidir. Alanyazında, öğrencilere, soru sorup yanıtlamanın okuduklarını anlamlandırmada etkili bir araç olduğu kavratılarak aşamalı bir biçimde üst düzey soru sorma ve yanıtlama stratejilerinin öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir (www.teaching.org Elementary Literacy s.125). Bunun yanı sıra, alanyazında, soru yanıt ilişkilerinin öğretilmesi ile yapılan uygulamalarda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı gözlenmiştir (Harrel ve Jordan, 2002).

Uygulama sürecinde, soru üretme stratejisinin öğretime de tahmin etme stratejisinin öğretim aşamalarında olduğu gibi doğrudan öğretimle başlanmıştır. Bu amaçla uygulama sürecinin ikinci haftasında 22. 02. 2008 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe

dersinden soru üretme stratejisinin doğrudan öğretimine ilişkin alıntılar yapılmıştır. Çizelge 15'te 22. 02. 2008 tarihli Türkçe dersinin işleyiş süreci gösterilmiştir.

Çizelge 15. 22.02.2008 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	22. 02. 2008
Gün	Cuma
Birinci ders süresi	36':00"
İkinci ders süresi	40':00"
Süreç	
Birinci Ders	
• Öğrencileri selamlama • Bir önceki dersi hatırlatma amacıyla stratejinin ve okuduğunu anlama stratejisinin tanımını sorma • Dersin amaçlarını açıklama • Öğrencilerden bir önceki derste okunan metinle ilgili sorular üretmelerini isteme • Soru üretme stratejisini tanımlama • Soru türlerini açıklama • Açık sorulara örnek verme • Çıkarsama sorularına örnek verme	
İkinci Ders	
• Metni sesli okumaya devam etme • Okuma sırasında soru üretmeye ve yanıtlamaya model olma • Uygun sorular üreten ve yanıtlayan öğrencileri pekiştirme • Okumayı bitirme • Farklı türde soru örnekleri bulunan soru üretme çalışma yaprağını öğrencilere dağıtma • Okuyacakları metni dağıtılan çalışma yaprağına göre tamamlamaları için yönerge verme	

22.02.2008 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe dersi 18. 02. 2008 tarihli Türkçe dersinin devamı niteliğinde olduğu için araştırmacı, dersi bir önceki derste yapılanların hatırlanması ve öğretilmesi amaçlanan soru üretme stratejisi ile bağ kurulmasını sağlamak amacıyla, strateji ve okuduğunu anlama stratejilerinin tanımını sorarak başlatmıştır. Ancak öğrencilerin okuduğunu anlama stratejisi denilince tahmin etme stratejisini belirtmeleri üzerine araştırmacı okuduğunu anlama stratejisinin tanımını tekrar yapmış ve farklı okuduğunu anlama stratejileri olduğunu ve bu stratejilerden okuduklarını daha iyi anlamak için farklı zamanlarda yararlanabileceklerini açıklamıştır.

Soru üretme stratejisi öğretilmeden önce öğrencilerin soru üretme becerisine ilişkin yeterliklerine yönelik bilgi sahibi olmak için ders sürecinde “Yedi Renkli Saat” adlı öyküyle ilgili sorular yazıp yanıtlamaları istenmiştir. Bunun için öğrencilere 10 dakika süre verilmiştir. Öğrenciler sorularını yazarken araştırmacı gruplar arasında dolaşarak öğrencilerin yazdıkları sorulara bakmış ve yalnızca noktalama işaretleri konusunda uyarılarda bulunmuştur. Öğrencilerin başlangıç düzeyinde ürettikleri sorulara Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Durumuna İlişkin Bulgular başlığı altında yer verildiği için burada ayrıca betimlenmemiştir.

Öğrencilerin yazdıkları sorular sınıf içinde paylaşılmadan ve soru üretme stratejisi açıklanmadan önce araştırmacı, öğrencilerin soru sorma hakkında düşüncelerini sağlamayı amaçlamıştır. Bu konuya yönelik olarak sınıfta şu konuşmalar gerçekleşmiştir:

- | | |
|---------------------|--|
| Araştırmacı: | Neden soru sorarsınız hiç düşündünüz mü? |
| Aysen: | Öğretmenim bilip bilmediğimiz anlamak için. |
| Araştırmacı: | Güzel, başka? (Öğrencilerden parmak kaldıranlara bakıyor) |
| Eyüp: | Öğrendik mi diye. |
| Araştırmacı: | Evet, iki arkadaşınızın da dediği doğru. Birçok amaçla soru sorarsınız. Ama bugün bunu biz okuduğumuzu anlamamıza yardım edecek bir strateji olarak öğreneceğiz. |
| Tuna: | Bu da mı strateji? |
| Araştırmacı: | Evet, Tunacığım bu da strateji. Ne stratejisi? |
| Öğrenciler: | Okuduğunu anlama. |
| Araştırmacı: | Evet çocuklar, okuduğumuz bir metni anlayıp anlamadığımızı görmek için sorular sorarsınız. Bazen de okuduğumuz metinle ilgili kendimizin sorular çıkarması gerekir ve bu önemli bir okuduğunu anlama stratejisi ve buna da soru üretme stratejisi deriz. |

Yukarıdaki karşılıklı konuşmalarda “Neden soru sorarsınız?” sorusuna iki öğrencinin verdiği yanıtlar soru sormanın değerlendirme ile ilişkilendirildiğini düşündürmektedir. Bu durum eğitim sistemimizin değerlendirmeye, öğrenmeden daha fazla ağırlık verildiği biçiminde yorumlanabilir. Tuna adlı öğrencinin “Bu da mı strateji?” biçiminde ifade ettiği şaşkınlığı daha önce belirtildiği gibi okullarda öğrencilere okuduğunu anlamalarını geliştirmede yararlanacakları farklı stratejilerin yeterince öğretilmediğini düşündürmektedir. Yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler nitelikte olup küçük okurların öğretmen yardımı ve rehberliği olmaksızın stratejileri kullanamadıklarını göstermekte ve bunun nedenlerinden biri olarak çocukların stratejiler hakkındaki bilgi

ve stratejileri kullanma konusundaki deneyim eksiklikleri gösterilmektedir (Pressley, 2002).

Alanyazına bakıldığında soruların farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Raphael, 1986). Bu araştırmada sorular iki türde sınıflandırılmıştır. Yanıtı metinde doğrudan bulunan sorular “*açık sorular*” olarak nitelendirilmiş; yanıtı metinde doğrudan bulunmayan, öğrencinin önbilgilerini kullanmasını gerektiren ve metnin tamamından çıkarsamalarda bulunarak yanıtlayacağı sorular “*çıkarsama soruları*” olarak nitelendirilmiş ve uygulama sürecinde öğrencilere soru türleri bu biçimde açıklanmıştır. Araştırmacı soru üretme stratejisini açıkladıktan sonra öğrencilere önce açık sorulara örnek olacak biçimde okunan metinle ilgili soru örnekleri göstermiştir. Oczkus (2003) başlangıçta üretilen soruların, yanıtları metinde olan sorular olması gerektiğini belirtmektedir. Metinde doğrudan, açık bir şekilde verilen ifadelerin istendiği en basit soru türü, diğer soru türlerinin temelini oluşturur (Tekin, 2000). Araştırmacı bu amaçla aşağıdaki soruları kullanarak öğrencilerin açık soruları görmelerini sağlamıştır.

1. Bu öykünün adı nedir?
2. Bu öyküyü kim yazmıştır?
3. Bu öykünün ana kahramanı kimdir?
4. Bu öykü nerede geçiyor?

Çıkarsama soruları, yanıtlanması için öğrencinin metinden çıkarım/yorum yapması gereken sorulardır (Harrel ve Jordan, 2002). Soru üretme stratejisinin öğretimindeki asıl amaç, açık sorulardan yola çıkarak daha karmaşık sorulara yönelerek öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine göre uygulama, çıkarım yapma, metindeki bilgilerle ilgili çözümleme ve sentez yapma, öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini değerlendirerek sorular üretilip yanıtlamalarını sağlamaktır. Bu yolla da okuduğunu anlamalarını geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu amaçla araştırma sürecinde öğrencilerin çıkarsama soruları üretmeleri için de öğretime, doğrudan öğretimle başlanmıştır. Araştırmacı öncelikle öğrencilerin yanıtları metinde doğrudan bulunmayan soruların farklılığını görmelerini sağlamaya çalışmıştır:

Araştırmacı: Kahramanımızın annesi ve babası ne iş yapıyor? Bunu nasıl anladınız?

- Elif:** Annesi ev kadını, babası da fırıncı. Anlatırken de “babam fırında çalışıyor” diyor.
- Araştırmacı:** Evet, bir paragrafta diyor ki “Babam fırında çalışıyor” peki annesinin ev hanımı olduğunu nasıl anladın? Yazıyor mu metinde?
- Elif:** Ev kadını değil de yani şey. (susuyor)
- Araştırmacı:** Tamam doğru söyledin evde, başka bir yerde çalışmıyor anlamında. Peki sen nasıl anladın bunu?
- Elif:** İşte şey. (Etrafa bakıyor)
- Araştırmacı:** Herhangi bir yerde yazmıyor ama biz okuduğumuz o paragraftan böyle bir sonuç çıkarıyoruz. Ama açıkça metinde yazılı değil, değil mi?

Bu konuşmada öğrencinin yanıtı doğru vermesine karşın, verdiği yanıtın doğruluğunu başka bir deyişle metinde bu çıkarsamayı gerektiren yerle kendi bildiklerini bütünleştirdiğini ifade edememiştir. Yanıtı metinde açıkça bulunmayan ve okuduklarından çıkarsama yapmasını gerektiren basit bir çıkarsama sorusu olmasına karşın, öğrenci yanıtı nasıl belirlediğini açıklamakta zorlanmıştır. Araştırmacı doğrudan öğretimi bu etkileşimin üzerine yapılandırmıştır:

- Araştırmacı:** Sizlerle soru üretme stratejini okuduğumuzu anlamamıza yardımcı olan bir strateji olarak konuşmuştuk. Ama soru üretirken ne tür sorular üretebileceğimiz hakkında konuşalım mı önce?
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** Az önceki sorumuzda Elif, kahramanımızın annesinin ev hanımı olduğunu belirtti ki bu doğrudu; ancak bunun nerede yazılı olduğu konusunda bir açıklama yapamadı. Size kahramanımızın babası ne iş yapıyor desem ne dersiniz? Gülümser?
- Gülümser:** Öğretmenim fırında çalışıyor.
- Araştırmacı:** Yazıyor mu metinde?
- Gülümser:** Evet yazıyor.
- Araştırmacı:** Evet yazıyor değil mi? İşte yanıtlarını okuduğumuz metinde kolaylıkla bulduğumuz sorulara “açık sorular” deriz. Bu tür soruları hemen yanıtlarız ve hatırlarız. Ama bir de yanıtını açıkça metinde bulamadığımız sorular vardır ki bu sorular daha çok düşünmemizi gerektirir. Bu sorulara da “çıkarsama soruları” deriz. Neden çıkarsama biliyor musunuz? (Öğrencilere bakıyor. Öğrenciler dinliyor). Ben söyleyim. Çünkü yanıtını okuduklarımızdan ve bildiklerimizden çıkarabiliriz. Şimdi bunlara örnek verelim. İlk örneği ben vereyim. Kahramanımız neden resim kursuna gidemiyor?

Burada araştırmacı soru türlerini açıklamış; ancak ders süresini göz önünde bulundurarak bu bölümde doğrudan örneklerle yer vermiştir. Bu durumu ve dersteki doğrudan öğretim etkinliklerini araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Soru türlerini anlatmadan önce onlardan okudukları öykü ile ilgili sorular üretmelerini istedim. Gördüm ki neredeyse hepsi açık soru türüne örnek olabilecek nitelikte. Üstelik de soru cümlesi olarak da çok yetersiz. Çocuklar soru sormayı umarım öğrenirler. Çünkü alanyazında sorularla ve soru üretme ile ilgili pek çok araştırma var ve sonuçlar bu stratejinin okuduğunu anlama ve düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu yönünde. Bu derste öğrencilere hem açık hem de çıkarsama sorularını tanımladım ve örnekler verdik. Böylece doğrudan öğretimin açıklama boyutunu gerçekleştirmiş oldum. Ancak sürenin azlığı çok örnek yapmamızı engelledi. Bu durumda farklı soru örnekleri görmelerini sağlamak için okuduğumuz metinle ilgili soruları ödev olarak verdim. Ayrıca soru üretme çalışma yaprağında da yine soru türlerini tanımlayıp örnek birkaç soru koydum. Bakalım yanıtlar nasıl gelecek ve nasıl sorular yazacaklar? (YG. 22. 02. 2008).

İkinci derste araştırmacı, metnin okunan bölümü ile ilgili öğrencilere sorular sormuş ve ardından da sorduğu bu soruların hangi soru türüne girdiğini tartışmıştır. Bu yolla öğrencilere soru üretme ile soru türlerini göstermeye ve model olma davranışını sergilemeye çalışmıştır. Bu yolla hem öğrencilerin dikkatini okuma metnine yönlendirmeye çalışmış hem de okuma sırasında metinde okudukları bilgileri ve kendi bildiklerini kullanarak çıkarsamalarda bulunmaları için ortam yaratılmıştır. Bu süreçte öğrencilerden gelen soruları da değerlendirmiş ve uygun soru üreten ve hangi tür soruya örnek olduğunu açıklayan öğrencilerin bu davranışlarını pekiştirmiştir. Bu etkinlikler göstermiştir ki öğrenciler soru üretmek için çaba harcamakta ve stratejiyi kullanarak okudukları metne yoğunlaşmaktadırlar. Öğrencilerin soru üretme stratejilerini kullanma durumlarına ayrıntılı olarak daha sonra değinilmiştir.

28.02.2008 tarihli geçerlik toplantısında komite üyelerinin araştırmanın kuramsal dayanaklarına yönelik görüşleri paylaşılmış ve var olan programla farklılıkları tartışılmıştır. Bu bağlamda doğrudan ve dolaylı öğretim aşamaları paylaşılmıştır. Komite üyelerinin önerileri ile video kayıtlarının izlenmesinde yararlanılan değerlendirme formu yeniden oluşturulmuştur (GTT, 28. 02. 2008).

4.2.1.1.3. Özetleme Stratejisinin Doğrudan Öğretimine İlişkin Bulgular

Özetleme stratejisi, etkileşimli öğretim modelinde yer alan, farklı beceri ve süreçleri kullanmayı gerektiren zor bir stratejidir (Oczkus, 2003). Ancak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemede ayırt edici bir stratejidir (Rinehart ve Stahl, 1986; Taylor, 1982; Akt. Oczkus, 2003). Etkileşimli öğretim modelinde, öğrencilere bu stratejiden nasıl yararlanılacağına açıklanması ve model olma yoluyla gösterilmesi önemlidir. Bu

amaçla aşağıda uygulama sürecinde özetleme stratejisinin doğrudan öğretimine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Bu araştırmada özetleme stratejisine ayrılan öğretim süresi diğer stratejilere ayrılan süreden daha uzun olmuştur. Farklı metin türlerinin özetleme etkinliklerinin öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için hem metin türleri hem de bu metin türlerinin özetlenmesindeki farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmacı uygulama sürecinde yukarıda belirlenen öğretim aşamalarını temel alarak öykü ve bilgi verici metinlerin özetleme stratejisinin öğretimine yönelik dersler yapmıştır. Uygulama sürecinde öncelikle yazınsal metin türlerinden öykü okunduğu için öykünün özetlenmesi stratejisi öğretilmiştir. Öğretime geçmeden önce öğrencilerin özetleme becerilerini görmek amacıyla derste okunan metnin özeti öncelikle öğrencilerden istenmiştir. Öğrencilerin bu stratejiyi etkin olarak kullanamadıkları görülmüştür.

Öykü özetleme stratejisinin doğrudan öğretiminde okuma metni olarak Muzaffer İzgü'nün “Yedi Renkli Saat” adlı öyküsü kullanılmıştır. Öykü özetleme becerilerinin doğrudan öğretimine yönelik bulgular Çizelge 16'da 20.02.2008 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci'nde özetlenen dersten alıntılarla desteklenmiştir.

Çizelge 16. 20.02.2008 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	20. 02. 2008
Gün	Çarşamba
Birinci ders süresi	40':00"
İkinci ders süresi	38':00"
Süreç	
Birinci Ders	
• Öğrencileri selamlama • Bir önceki dersi hatırlama • Dersin amaçlarını açıklama • Metni öğrencilere sesli olarak okutma • Okumayı bitirme • Özetleme stratejisini tartışma • Özetleme stratejisini açıklama • Öykü haritasını tanımlama • Öykü haritasının kullanım amacını açıklama	
İkinci Ders	
• Öykü haritasının öğelerini açıklama • Öğrencilerle birlikte okunan metni öykü haritasına göre düzenleme • Öykü haritasına göre öyküyü özetlemeye model olma	

Okuma sonrasında yararlanılan okuduğunu anlama stratejilerinden olan özetleme, öğrencinin okuduğu metni hatırlamasını ve metindeki önemli olayları ayrıntılardan ayıklayarak aktarmasını ve yeniden düzenlemesini gerektirir. Özetleme stratejisinin öğretiminde yararlanılan grafiksel düzenlemelerden biri de öykü haritasıdır (Reutzel ve Cooter, 2004). Öykü haritası, öğrencilerin öyküyü oluşturan temel öğeleri görmelerini ve buna bağlı olarak da öykünün düzenlenişini kavramalarını kolaylaştıran grafiksel düzenlemelerden biridir. Araştırma sürecinde öykü haritasından yazılı anlatım çalışmaları sırasında da yararlanılmıştır. Ancak bu bölümde yalnızca özetleme stratejisi ile ilişkili olarak ele alınmıştır.

Uygulama sürecinde alanyazından da yararlanılarak iki öykü haritası oluşturulmuştur (Şekil 17). Bu öykü haritalarından ilki “kahraman/lar, ortam (yer, zaman), problem durumu, çözüm (Dymock, 2007; Reutzel ve Cooter, 2004; Pearson ve Duke, 2002)

olmak üzere dört öge üzerine biçimlendirilmiştir. Diğer temel soru sözcükleri kullanılarak öykünün ögelerini belirleme biçiminde hazırlanmıştır.

ÖYKÜ HARİTASI  Başlık: _____ Yazar: _____ <u>Kahramanlar</u> _____ <u>Ortam</u> _____ <u>Problem</u> _____ <u>Çözüm</u> _____ _____	ÖYKÜ <i>Kim? Kimler?</i> (Kahraman/ Kahramanlar) <i>Nerede?</i> (Yer) <i>Ne zaman?</i> (Zaman) <i>Ne?</i> (Olay) <i>Nasıl?</i> <i>Çözüm</i> <i>Ana düşünce (Varsa)</i>
---	---

Şekil 17. Öykü Haritası Örnekleri

Araştırmacı, dersin planlama aşamasında özetleme stratejisini tanımlamadan öykü haritası oluşturma etkinliğini düzenlemiştir. Öykü haritalarının kullanımı yoluyla öğrencilerin, öykünün bölümlerinin ya da ögelerinin birbirleri ile olan ilişkilerini öğrenmeleri daha rahat olmuştur. Uygulama sürecinde öykü haritasının etkinlik öncesinde özetleme stratejisi ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin özetleme stratejisine yönelik ön bilgi niteliği taşıyacağı düşünülmüştür. Bu amaçla önce özetleme stratejisinin doğrudan açıklanmasına karar verilmiş ve öğrencilere metnin sesli olarak okunmasından sonra öykünün özetleme çalışması ve öykü haritası yapılacağı belirtilmiştir.

Metnin okunmasından sonra araştırmacı, öğrencilere özetleme stratejisi hakkında bilgi vermiştir. Özetleme stratejisinin önemli bir okuduğunu anlama stratejisi olduğunu ve okuma sonrasında yararlanıldığını belirttikten sonra okunan öykünün özetlenmesinde

öykü haritasından yararlanılabileceğini vurgulamıştır. Öykü haritasını daha önce kullandıklarını düşünerek öncelikle öğrencilerin buna ilişkin önbilgileri etkinleştirilmeye çalışılmıştır. Buna ilişkin sınıfta yapılan konuşmalardan bir bölüm aşağıda verilmiştir:

- Araştırmacı:** Daha önce öykü haritası yaptınız mı? (Aysen ve Kübra parmak kaldırdılar (iki öğrenci evet dedi.).
- Araştırmacı:** Peki ne demekti öykü haritası? Neler yapılıyordu öykü haritasında?
- Nurben:** Harita şeklinde değil de bölümler oluyordu. Mesela öyküde kahramanları kimdir? Ne zaman, hangi zamanda şey yapılmıştı falan gibi bazı sorular oluyor.
- Araştırmacı:** Evet. Başka?
- Kübra:** Öykünün adı, yeri, nerede geçtiği, zaman, neyle ilgili, işte kahramanları.
- Araştırmacı:** Evet.
- Kübra:** Onlar gibi.
- Araştırmacı:** Güzel. Başka? Aysen?
- Aysen:** Öğretmenim kitaplarımızda böyle bir çalışma var. (...)
- Araştırmacı:** Şimdi. Evet öykü haritası ile ilgili bildiklerinizi burada kullanacaksınız ve okuduğumuz öykü ile ilgili bir öykü haritası yapacağız. Ama sizden istediğim öykü haritasını neden yapıyoruz sorusunu yanıtlamanızı bekliyorum. Bu sorunun cevabını biliyor musunuz? (Öğrenciler susuyor). Neden yapıyoruz öykü haritasını? Gülen sence neden yapıyoruz?
- Gülen:** Okuduğumuzu anlayıp anlamadığımızı görmek için yapıyoruz.
- Araştırmacı:** Evet, okuduğumuzu anlayıp anlamadığımızı görmek için iyi bir yoldur. Biz de okuduğumuz öyküyü öykü haritası ile özetleyeceğiz. Çünkü öykü haritasında, öykünün en temel özellikleri yer alır. Peki öykü haritasında neler bulunur? (Gülen parmak kaldırıyor).
- Gülen:** Şey, öğretmenim, benim önce belirtmek istediğim bir şey var. Sınavlarda testlerde ana fikri falan soruyorlar ya onunla ilgili de 4- 5 tane soru oluyor ya. Onunla ilgili de alıştırma yapılmış oluyor.
- Araştırmacı:** Evet. Sınavlarda da yardımcı olacak bunu öğrenmemiz. Ama asıl amacımız okuduğumuz öyküyü özetlememizde ve bu yolla da bundan sonraki okumalarımızda okuduğumuzu anlamamıza yardımcı olacak. Bunun için bu dersimizde, öykümüzü de öykü haritası ile önce ne kadar anlamışız, neler anlamışız bir görelim. Bununla ilgili olarak bir çalışmamız var.

Bu konuşmalar sırasında Gülen adlı öğrencinin okuldaki öğrenmeleri yalnızca sınavlarla ilişkilendirmesi ülkemizdeki sınav sisteminin öğrenciler üzerindeki baskısını vurgulamaktadır biçiminde yorumlanabilir. Araştırmacı, yukarıdaki konuşmalardan öğrencilerin daha önceden öykü haritasını okunan metnin özetlenmesi amacıyla

kullanmadıklarını düşünerek, okunan ilk öyküyü birlikte öykü haritasını kullanarak özetleme stratejisini öğretmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle öğrencilere öykü haritasını dağıtmış, kendisi de tahtaya öykü haritasını çizmiş ve öykünün öğelerini öğrencilerle birlikte düzenlemeye başlamıştır.

Öykü haritası oluşturma sırasında öğrencilerden metindeki ipuçlarını kullanmaları istenmiştir. Böylece sürekli metinle bağlantılı çalışılmış ve öğrencilerin okudukları metni düşünmeleri sağlanmıştır. Araştırmacının doğrudan öğretim aşamasında yer alan açıklama yapma basamağına uygun bir biçimde öğretim gerçekleştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin bu etkinliğe katılımlarının istekli olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin söz almada ısrarcı tavırları zaman zaman sınıf içinde karmaşaya yol açmıştır.

Bu etkinliğin ilk kez yapılması nedeniyle araştırmacı öykünün öğelerini belirleme aşamasına ayrıntılı yer vermiş ve bu da etkinliğin uzun sürmesine neden olmuştur. Ders bittiğinde öğretimin öykü haritasına göre öyküyü özetlemeye model olma aşaması yetiştirilememiştir. Bu durumu araştırmacı, günlüğüne de yansıtmıştır:

Öykü haritasını bu ders öğrencilerle birlikte uzun uzun yaptık bunun nedeni bu çalışmayı neden yaptığımızı ve bunu yaparken nelere dikkat etmemiz gerektiğini görmelerini sağlamaktır. Bence bu da iyi oldu. Bir dahaki sefere ben daha az destek sağlayacağım. Ancak planlamalarda da daha dikkatli olmalıyım (YG. 20.02.2008).

Öykü özetleme stratejisinin öğretimine 25.02.2008 tarihindeki Türkçe dersinde devam edilmiştir. Bu derste yeni okuma metnine geçilmeden önce öğrencilere özetleme stratejisi tanımlanmış ve bu stratejiyi kullanırken nelere dikkat etmeleri gerektiği listelenerek tahtaya yazılmıştır. Dersin sonunda da öğrencilerle birlikte bunlar özetleme öz değerlendirme yaprağı haline getirilerek öğrencilere bir sonraki derse çıktısı alınarak getirilmiştir. Bu süreçten bölümlere aşağıda yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Çocuklar hatırlarsanız geçen ders sizlerle öykü haritası üzerinde konuşmuştuk ve özet yaparken bundan yararlanacağımızı söylemiştik. Değil mi?
- Öğrenciler:** Evet. (Bazı öğrencilerden ses gelmiyor).
- Araştırmacı:** Peki şimdi özet nedir biraz ondan konuşalım. Sizlerden iki ders önce okuduğumuz öyküyü özetlemenizi istemiştin. Gördüm ki orada bazı eksiklerimiz var. Ancak ben sizlere öykü haritasını ve öykü özetlemeyi daha öğretmemiştim o zaman. Ama geçen ders aynı öyküyü birlikte öykü

- haritasında düzenledik. Siz çalışma yapraklarınıza ben de tahtaya yazdım. Bugün de onu kullanarak birlikte özet yapacağız. Tamam mı?
- Öğrenciler:** Tamam.
- Araştırmacı:** Şimdi herkes geçen ders yaptığımız öykü haritasını çıkartsın bakalım. (Sınıfta uğultu var ve öğrenciler dosyalarından öykü haritasını çıkartmaya uğraşıyor.) Keşke bunlar (Dosyaları) derse başlamadan hazırlanmış olsaydı. Dolabınızda değil de yanınızda olsaydı.(...).
- Araştırmacı:** Şimdi hadi bakalım. Yeni bir metne geçmeden önce geçen ders bitirdiğimiz öykümüzü özetleyelim. Ama önce nedir özetleme, ona bir bakalım...
- Doğan:** Kısaltma yapma öğretmenim.
- Araştırmacı:** Evet, başka? Melih?
- Melih:** Öğretmenim şey hikayeyi kısa yazma yani çok yazmama.
- Araştırmacı:** Yani sen de kısa yazma diyorsun.
- Melih:** Evet
- Bircan:** Öğretmenim bir öğretmenim demişti ki özet diye birşey olmaz. Önemli olmasa her şeyi yazarlar mıydı?
- Araştırmacı:** Olur mu Bircan? Her metindeki her şeyi nasıl hatırlayacağız. Tabii ki özetleyeceğiz. Ancak özet nedir onu bilelim önce. Evet, özetleme, okuduğumuz metnin en önemli öğelerini hatırlayıp kendi sözcüklerimizle, mantık sırasını bozmadan kısaca yeniden düzenlemedir.

Araştırmacı öncelikle öğrencilerden özetlemenin tanımını istemiştir. Yukarıdaki konuşmalarda Bircan'ın ifadesi özetleme gibi önemli bir okuduğunu anlama stratejisinin bir öğretmen tarafından kabul edilmemesi, öğretmenlerin hizmetiçi etkinliklerle desteklenmeleri ve yeni, etkili öğrenme-öğretme yaklaşımları konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini düşündürmektedir.

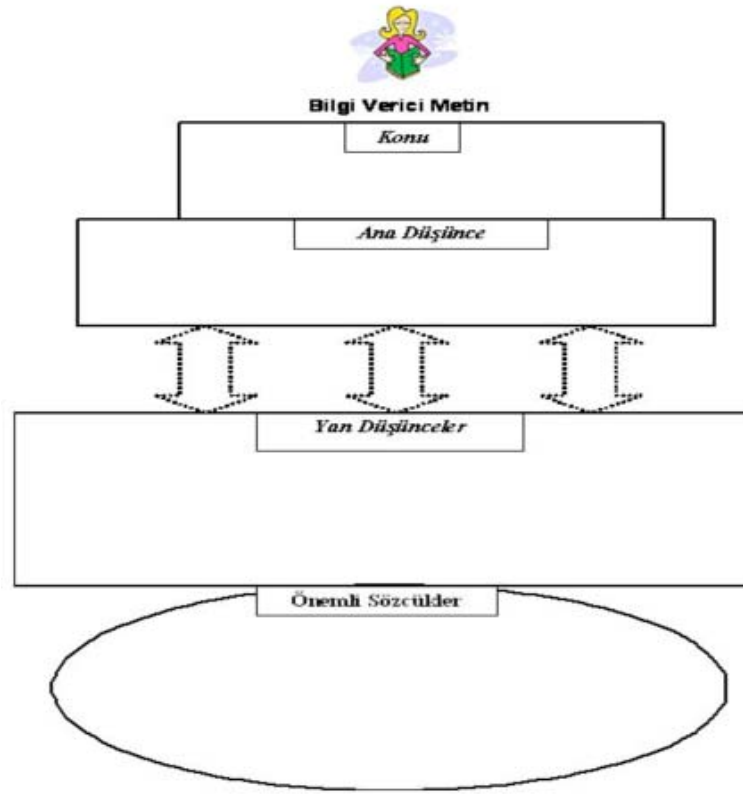
Benzer biçimde Fotoğraf 2'de de görüldüğü gibi, araştırma sürecinin ilerlemesine karşın odak öğrencilerden Feyza'nın 23.03.2008 tarihinde yaptığı özetleme değerlendirme yaprağını tamamladıktan sonra kısa olduğu için özür dilediğini yazması öğrencilerin özetleme kavramına ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmüştür.

söyleyebilirim özetle. Çünkü öykümüz kahramanımızın bu özelliği üzerine kurulu. Devam edelim. Ferhat küçük bir kasabada yaşamaktadır ve resim yapmayı çok sevmektedir. Şimdi de öykünün problem durumundan bahsedeyim. Neydi? Ancak ailesi çok fakir olduğu için istediği boya kalemelerini alamamaktadır ve Ferhat bu duruma çok üzülmemektedir. Özet yaparken geniş zamanla anlatmaya özen gösteriyorum dikkat ettiniz mi? Tabi öykünün oluş sırasına da. Bunlar önemli. Bu ilk örneğimiz bundan sonrakilerde birlikte de yapacağız (...)

Araştırmacı, öğretime tanımlama ile başlamış ve öğretimi model olma ile sürdürmüştür. Model olma aşamasında amaç, öğrencilerden beklenen becerileri görmelerine olanak sağlamaktır. Bu amaçla araştırmacı, stratejiyi nasıl uyguladığını sesli düşünme yoluyla öğrencilere göstermeye çalışmıştır. Bu etkinlik sırasında öğrencilerin dikkatle ve severek dinledikleri gözlenmiştir. Aynı ders bir öğrenci bu görüşünü “*Keşke 3 ders olsa Türkçe*” sözleriyle dile getirmiştir. Öğrencilerin, öğretmenin yaptıklarını dikkatle dinlemeleri sesli düşünme stratejisinin etkili olduğunu düşündürmektedir. Araştırmacı gittikçe azalan destekle öğrencilerin stratejileri bağımsız kullanan bireyler olmalarına katkıda bulunmak için öncelikle özet yaparken neler yaptığını göstermek istemiştir.

Araştırmacı, öncelikle öğrencilerin metin türleri hakkındaki önbilgilerini belirlemeye çalışmış ve bu amaçla öğrencilere “*5. sınıfa kadar birçok kitap, birçok metin okudunuz. Peki bu metinleri türleri neydi? Hiç düşündünüz mü ya da merak ettiniz mi?*” sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerden biri bu soruyu “*Türü olduğunu bilmiyorduk.*” diye yanıtlamıştır. Metinlerin yapısal özelliklerinin bilinmesinin okuduğunu anlamada etkili olduğu düşünülerek öğrencilerin bilgi verici bir metnin özetinin öykü özetinden farklı olduğunu kavramaları için öncelikle, okunan iki metnin özelliklerinin karşılaştırıldığı bir ders yapılmış ve dersin sonunda yazınsal metinler ve bilgi verici metinlere öğrencilerle birlikte örnekler verilmiştir. Bu ders sırasında araştırmacı öğrencilere bilgi verici, bilgilendirici ve öğretici metinler denildiğinde hepsinin aynı anlama geldiğini belirtip hangisini kullanmak istediklerini sorarak öğrencilere karara katılma ve sahiplenme duygusunu yaşatmak istemiştir. Öğrencilerin çoğu “bilgi verici” kavramını kullanmak istediklerini belirtmeleri üzerine sonraki derslerde de bilgi verici kavramı kullanılmıştır.

25.02.2008 tarihli Türkçe dersinin II. dersinde bilgi verici metin özetleme öğretimine geçilmiştir. Bilgi verici metinlerin özetleme stratejisinin öğretiminde “Toprağın Ateşle Dansı” adlı metinden yararlanılmıştır. Öğrencilere özetleme stratejisi ile ilgili açıklamalar daha önceden yapıldığı için burada yalnızca bilgi verici metin haritası düzenlenirken nelere dikkat edilmesi gerektiğine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Özetleme, ana fikri ve onu destekleyen yan düşünceleri belirlemeyi gerektiren bir düzenleme stratejisidir. Bilgi verici metinlerde anadüşüncenin bulunmasının önemi vurgulanmış ve bilgi verici metin yapıları hakkında öğrencilere açıklamalarda bulunularak birlikte önce bilgi verici metin haritası düzenlenmiş (Şekil 18) ardından da “seramik” adlı metin özetlenmiştir. Yetkin okurlar, ana fikri bulurken, metin yapılarından, ipucu ifadelerden ve sık kullanılan sözcük ya da kavramlardan yararlanır (Afflerbach ve Johnston, 1986, akt. Gunning, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencileri alt başlıkları, varsa görsel ipuçlarını ya da ipucu ifadeleri kullanmaları için cesaretlendirmeleri gerekmektedir. Araştırmacı da bilgi verici metin haritasını öğrencilerle düzenlerken öncelikle metindeki önemli sözcükleri buldurmaya çalışmıştır. Buradan metnin konusuna, anadüşünceye ve onu destekleyen yan düşüncelere ulaşmayı hedeflemiştir.



Şekil 18. Bilgi Verici Metin Haritası Örneği

Bilgi verici metin haritasını oluşturma aşamasında öğrencilere anadüşünceyi ve yan düşünceyi bilip bilmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerden yalnızca üçü “Biliyoruz.” diye parmak kaldırmıştır. Eyüp adlı öğrenci yan düşünceyi “ Bazı önemli yerlerini belirtmek” olarak tanımlamıştır. Gökhan adlı öğrenci “Ayrıntılar” demiş ancak, örnek verememiştir. Tuna adlı öğrenci ise yan düşünceyi “fazla bilgiler” olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin yaptıkları tanımlara bakıldığında anadüşünce ile yandüşünceyi kavramamış oldukları görülmektedir. Bir metnin özetlenmesi, metindeki önemli bilgiyi ya da anadüşünceyi belirleyebilmekle olanaklıdır.

Başlangıçta öğrencilerin anadüşünce ile konuyu da karıştırdıkları gözlenmiştir. Seramik adlı metnin anadüşüncesi olarak öğrencilerden biri yine “*seramik*” demiştir. Genelde öğrenciler “bu metnin konusu nedir?” sorusuna da “*seramiğin yolculuğu*”, “*seramiğin hammaddesi*”, “*seramiğin zorluğu kolaylığı*” gibi genelde başlık niteliği taşıyan yanıtlar vermişlerdir. Anadüşünce sorulduğunda çok az öğrencinin konuşmak istediği gözlenmiştir. Bir öğrenci “*öğretmenim anadüşünce neydi tam olarak bir daha söyler misiniz?*” diyerek anadüşünceyi bilmediğini belirtmiştir. Aynı öğrenci özetleme

hakkındaki konuşmalarda öykü haritasının sınavlarda anadüşünceyi buldurmaya yardımcı olacağı görüşünü belirtmiştir. Öğrencilerin anadüşünceyi okuduklarını anlamak için değil de yalnızca sınavla ilişkilendirmeleri öğrenmeyi içselleştiremedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Öte yandan yanıt vermek isteyen öğrencilerin anadüşünce olarak “*seramiği anlatıyor*” “*kilden çıkan yaratıcılık*”, “*seramiğin nasıl yapıldığını anlatıyor*” biçiminde ifade etmeleri, anadüşünceyle ilgili önbilgilerinin yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Öğrenciler yan düşünce ile ilgili de yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ya da anadüşünce ile karıştırdıklarını “*önemli yerlerini belirtmek*”, “*fazla bilgiler*” gibi ifadelerle ortaya koymuşlardır.

Piltan (2006) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ana Fikir ve Konu Kavramlarıyla İlgili Algıları ve Ana Fikir Bulma Düzeyleri” adlı çalışmada yükseköğretim öğrencilerinde de anadüşünce ve konu belirleme becerilerinin oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Anadüşünceyi bulmanın önemi öğrencilere öğretilmelidir. Yazınsal metinlerde anadüşünceye çok, konudan ve bir iletiden söz edildiği için bilgilendirici metinlerden yararlanmanın daha uygun olduğu belirtilmektedir (Gunning, 2003, s.278).

Araştırmacı bilgi verici metnin özetlenmesine bilgi verici metin haritasında yaptıkları düzenlemeleri kullanarak model olmuştur:

- Araştırmacı:** Çocuklar, bu metni özetlerken de daha önce yaptığımız öykü haritasındaki gibi bilgi verici metin haritamıza birlikte yapacağım. Zilin çalmasına az kaldı ama dikkatle dinleyin ki siz de bundan sonra bilgi verici metinleri daha kolay özetleyebilirsiniz. Haydi başlayalım (...) öncelikle bir metinde ele alınan düşünceye konu diyorduk değil mi? Bu metinde de neyi ele almış? Seramiğin başlangıçtan günümüze kadar gelişini ele almış. Şimdi bunu ilk cümle yapabilirim. Ne derim? Seramiğin başlangıçtan günümüze kadarki durumunun anlatıldığı bu metinde yazar... Şimdi de yazarın bize vermek istediği neydi diye düşünüyorum. Başka bir deyişle ben bu yazıdan ne anladım da diyebilirim. Bu da işte anadüşünce olacak. Gülen şimdi umarım daha iyi anlamışsındır anadüşünceyi.
- Gülen:** Evet öğretmenim.
- Araştırmacı:** Devam edelim. Anadüşünce olarak seramikten başlangıçta insanlar temel gereksinimlerini karşılamak için yararlanırlarken günümüzde hem

sanatsal alanda hem de teknolojik alanda yararlanılmaktadır. Evet bunu da ilk cümlemizden sonra söylerim. Ama bilgi verici metin özetinde eğer gerekliyse anadüşünceyi destekleyen yan düşüncelere de çok kısaca ve kendi sözcüklerimle yer vermem iyi olur. Burada da şuna dikkat etmenizi istiyorum. Önce anadüşünceyi belirlemeliyiz ki onu destekleyen yan düşünceleri ayırabilelim. Örneğin, seramiğin ilk zamanlar kap kakak olarak kullanılması ya da hammaddesinin kil olması gibi (...).

Araştırmacı:

Sonuç olarak bütün bu söylediklerimizle bir özet yazabilirim. Gördünüz mü öykü ile bilgi verici metni aynı biçimde özetlemiyoruz. Buna benzer çalışmaları ilerleyen derslerimizde birlikte yapacağız. Sizler evlerinizde de yapacaksınız. Size dağıtacağım özetleme çalışma yapraklarındaki maddeleri düşünerek özet yaparsanız göreceksiniz daha güzel özetler olacak.

Yukarıda da görüldüğü gibi, araştırmacı bilgi verici metin özetleme öğretiminde model olma davranışının yanı sıra konu ve anadüşünce kavramlarının tanımını da yaparak öğrencilerin hem kavramları hem de örnekleri bir arada görmelerine olanak sağlamaya çalışmıştır. Ancak ders süresinin dolması nedeniyle yazılı özet yapamamıştır. Bu durum da model olma davranışının eksik kalmasına neden olmuştur. İzleyen derste aynı konu üzerinde durularak bu eksik giderilmeye çalışılmıştır.

4.2.1.1.4. Netleştirme Stratejisinin Doğrudan Öğretimine İlişkin Bulgular

Netleştirme stratejisi, okurun kendi okuduğunu anlamasına ilişkin düşünmesidir. Okuma sırasında anlamakta zorlandığı bir sözcük ya da metin içinde bir cümle, bir paragraf olduğunda işe koşacağı stratejilerdir. Bu stratejinin öğretimi, öğrencilerin kendi anlamalarına ilişkin farkındalıklarını geliştirerek okuduğunu anlamalarını aksatan ya da yavaşlatan soruna çözüm aramalarını gerektirir. Yetkin okurlar okuduğunu anlamalarının durumunu görmek için kendilerini değerlendirirler ve anlamakta zorlandıkları yerlerde bu sorunu aşmaya çalışırlar. Özellikle ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere bu stratejilerin öğretilmesinin büyük önem taşıdığı belirtilmektedir (Duke, 2003; Pressley, 2002).

Uygulama sürecinde, netleştirme stratejisine de diğer stratejiler gibi doğrudan öğretimle başlanmıştır. Ancak bu stratejinin kullanımı öğrencilerin farklı stratejileri biliyor

olmasını gerektirdiği için strateji kavramı öğretildikten sonra işlenen derslerde okunan metinlerle birlikte zaman zaman ele alınmıştır. Bu nedenle netleştirme stratejisinin doğrudan öğretimine diğer stratejilerin öğretimine ayrılan süreden daha az süre ayrılmış ve öğretim farklı bir biçimde gerçekleştirilmiştir.

Netleştirme stratejisinin öğretiminde 25.02.2008 tarihli Türkçe dersinde “Seramik” adlı metnin okunması sırasında bir öğrencinin bilmediği bir sözcüğü sorması ile başlamıştır:

- Merve:** Mamül ne demek?
Eyüp: Ürün.
Araştırmacı: Evet ürün. Peki bunu önceden biliyor muydun yoksa böyle düşünmene neden olan bir şey mi oldu?
Eyüp: Öğretmenim hani fırınların üzerinde unlu mamüller yazıyor ya ordan düşündüm.
Araştırmacı: Aferin sana. Önceden bildiğin ile burada yeni karşılaştığın bir metindeki sözcük arasında bağ kurdun. Peki bu sözcüğü arkadaşınız önceden bilmeseydi anlamını bulmak için ne yapardınız? Bir düşünün bakalım. Tuna?
Tuna: Öğretmenim sözlüğe bakardım.
Araştırmacı: Güzel. Başka?
Ersin: Ben arkadaşıma sorardım.
Araştırmacı: Arkadaşını her zaman bulabilir misin?
Ersin: Telefon ederim o zaman.
Araştırmacı: Başka bir şey yapmaz mıydın?
Ersin: Okumaya devam ederdim öğretmenim.
Araştırmacı: Peki çocuklar bilmediğiniz bir sözcük değil de bir cümle olursa ya anlamadığınız bir paragraf... O zaman ne yaparsınız?
Kenan: Ben tekrar okurdum öğretmenim.
Araştırmacı: Çok güzel. Tekrar okuyarak anlamaya çalışırdık değil mi? Başka düşüncesi olan var mı bu konuda? Gökhan sen diyorsun bu konuda?
Gökhan: Öğretmenim ben anlamayınca öğretmenime soruyorum bazen, bazen de tekrar yavaş yavaş okuyorum.

Yukarıdaki konuşmalarda öğrencilerin okuduklarını anlamadıklarında uyguladıklarını söyledikleri stratejiler netleştirme stratejilerinin içinde bulunduğu stratejilerdir. Ancak öğrencilerin söyledikleri ve öğrenecekleri stratejileri bilinçli olarak kullanmaları için araştırmacı bu noktada netleştirme stratejisinin açıklanması gereğini düşünmüş ve metnin okunmasına ara vererek netleştirme stratejisini açıklamıştır.

Araştırmacı: (...) Çocuklar sizler artık stratejinin ne olduğunu biliyorsunuz. İşte şimdi sırası gelmişken sizlerle öğrendiğimiz diğer stratejilerle birlikte okuduğunuzu anlamadığınızda başvurabileceğiniz bir strateji hakkında konuşmak istiyorum. Bu stratejinin adı netleştirme stratejisi. Buradaki netleştirme anlamamızı netleştirmektir. Kafamızda aydınlatmaktır. Okurken anlamadığımız yerleri anlamak için bu stratejiden yararlanırsınız. Bunun için ne yaparız? Evet az önce arkadaşlarınızın söylediklerini yapabiliriz. Yani sözcüğü anlamadıysak sözlüğe bakarız, ya da internette araştırırız değil mi? Herkes artık internet kullanıyor. Bu bize zaman kaybettirir diye düşünüyorsanız öncelikle sözcüğün geçtiği cümleye ya da paragrafa göz atarız. Belki bir ipucu yakalarız oradan. Ki bu okumanızı da engellemez ve öncelikle bunu yapmalıyız. Bunu anlamadığımız cümle içinde yapabiliriz. Ayrıca okuduğumuz metinde resim varsa belki buradan bir ipucu bulabiliriz. Tabii ki ipucu bulamıyorsak başka birine sorabiliriz. Ama önce bu sorunu kendimiz halletmeye çalışmalıyız. Şimdi okumamıza kaldığımız yerden devam edelim. Ve eğer anlamadığınız bir yer olursa bu söylediklerimi düşünerek sorunu çözmeye çalışalım.

Araştırmacı burada öğrencilerle sesli okuma yaptıkları sırada öğretme fırsatını kullanarak netleştirme stratejisini açıklamıştır. Açıklamasında stratejinin ne demek olduğunu ve hangi durumlarda yararlanabileceklerini açıkladıktan sonra diğer öğrencilerin yanıtlarını da örnek olarak tekrar söylemiştir. Öğrencilerin okumalarında böyle davranmalarını özendirmeye çalışmıştır. Netleştirme stratejisinin doğrudan öğretimine yönelik farklılık araştırmacı tarafından yansıtıcı günlüğünde de yer almıştır.

Ders planımda netleştirme stratejisinin öğretimi olmamasına karşın bugün netleştirme stratejisini öğrettim. Aslında bunun için ben bilinmeyen sözcükler için bir etkinlik yaprağı hazırlamıştım ve ona göre netleştirme stratejisini anlatacaktım. Bugün o da yanımda yoktu ama aslında fena da olmadı. Böylece netleştirme stratejisini bilmedikleri sözcükler için kullanarak metne geçiş yapabiliriz (25.02.2008).

Okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretim sürecinde elde edilen bulgulara bakıldığında araştırmacının zaman zaman olması gerekenden daha fazla etkin olduğu ve model olma davranışını tam olarak sergileyemediği gözlenmiştir. Bu sorun geçerlik komitesinde geleneksel öğretim görüntüsünde olduğu biçiminde dile getirilmiş ve dolaylı öğretimle dengesinin sağlanmasına daha çok dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir (GTT, 24.04.2008). Bu sorun, araştırmacının bu yaklaşımla strateji öğretimini ilk kez gerçekleştiriyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak eylem

araştırmasının süreçte “yaparak öğrenme” ilkesine bağlı olarak araştırmacının sürece alışması ve dengeli okuma yazma yaklaşımının benimsediği öğretmen rolünü üstlenmesinin zaman alması doğal bir durum olarak nitelendirilebilir. Araştırmacı ve geçerlik komitesi üyelerinin karşılıklı görüş alışverişleri ile bu sorunun ilerleyen derslerde giderek azaldığı yönünde gözlemlerde bulunulmuştur.

4.2.1.2. Yazma Sürecinin Doğrudan Öğretimine İlişkin Bulgular

Alanyazın, okuduğunu anlama sürecinde olduğu gibi öğretmenlerin yazma sürecini de öğretmelerinin ve bu sürece model olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Dengeli okuma yazma yaklaşımında yararlanılan modellerden biri olan yazma süreci de yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda öğretime doğrudan öğretimle başlanması gerekliliğinde hem fikirdir. Bu bölümde araştırmada yazma sürecinin öğretiminin ilk aşaması olan doğrudan öğretime ilişkin bulgulara sürecin tamamını içerecek biçimde yer verilmiştir.

Yazma sürecinin öğretimine geçmeden önce 03.03.2008’de öğrencilerden yazma ve kendi yazma süreçleri hakkında yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Öğrencilere yöneltilen “yazmak senin için kolay mıdır zor mudur? Neden?” sorusuna öğrencilerin çoğu “zor” yanıtını vermişler ve gerekçe olarak da bazıları fiziksel olarak ellerinin ya da bileklerinin ağrıdığını; bazıları bilişsel gerekçeler ileri sürerek “çok düşünerek yazmanın zor olduğunu” bir kısmı da duyuşsal gerekçelerle “yazmayı sevmediğini, yazmaktan sıkıldığını” belirtmişlerdir. Yazmanın kolay geldiğini belirten öğrenciler de yazılı anlatım boyutundan çok yazı yazma eylemi üzerinde durmuşlar ve “yazı yazmayı bildikleri için kolay olduğunu” belirtmişlerdir. Öğrencilere “hangi konuda yazmayı seversin?” sorusuna öğrencilerin yarıdan fazlası “öykü” yanıtını vermişlerdir. Öğrencilerden alınan görüşler de dikkate alınarak yazma süreci öğretime geçilmiştir. Öğretim aşamasında öğrencilerin ilgileri göz önünde bulundurularak ilk olarak öykü yazma etkinliği planlanmıştır. Bu amaçla yazma sürecinin öğretiminde öykü yazmaya model olunmuş ve öğrencilerle birlikte ilk yazılan metin türü öykü olmuştur.

Yazma sürecinin öğretiminde doğrudan öğretim için öğrencilere yazma süreci açıklandıktan sonra öğrencilere Sever (1993) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı” tanıtılmış ve bu değerlendirme aracı kullanılarak bir öğrencinin

kompozisyonu öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. Değerlendirme araçlarının öğrenciler tarafından bilinmesi, öğrencilerin onlardan bekleneni anlamaları yönünden önemli olduğu belirtilmektedir (Owen, 2004).

26.03.2008 tarihinde gerçekleştirilen Türkçe dersinde, öncelikle öğrencilerin yazma eylemi üzerine düşünceleri ve bu konudaki önbilgilerini etkinleştirmeye yönelik giriş etkinliği gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere önceki haftalarda yazılı olarak alınan görüşleri ile ilgili hatırlatmalarda bulunularak çok beğenerek okudukları öykü, roman ya da şiir olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerden bu sorunun yanıtı olarak farklı yanıtlar gelmiştir. Araştırmacı bu yanıtların ardından öğrencilerle yazarların bu metinleri oluşturmak için neler yaptıklarını tartışmıştır:

- Araştırmacı:** ... Peki Eyüp sen en çok hoşlandığın kitap olarak “Kafkas Kartalı” dedin. Murat sen “Guliverin Seyahatleri”ni dedin. Peki sizce çocuklar yazarlar bu öyküleri ya da romanları bir kerede oturup yazıyorlar mıdır yoksa yazıyorlar, okuyorlar, düzeltiyorlar sonra da bunlar güzel oldu başkaları da okusun mu diyorlardır? Ne dersiniz, hiç düşündünüz mü?
- Eyüp:** Öğretmenim hemen yazılmaz tabii.
- Araştırmacı:** Ne yapılır peki? Gökhan?
- Gökhan:** Yazıyorlar, sonra okuyup düzeltiyorlardır sonra da matbaada basıyorlardır.
- Araştırmacı:** Peki sizlerle Türkçe derslerimizde biz de öyküler, başka türde metinler yazacağız. Bu arada metin türlerini artık biliyorsunuz. Yazarken de okurken olduğu gibi bu çok işinize yarayacak. Evet bu metin türleriyle yani bu metin türlerine örnek olabilecek yazılar yazacağız. Ama önce ben sizle, yazarken neler yapmalıyız ya da yapacağız, bu konuda konuşalım istiyorum. (sınıfta gruplar içinde konuşmalar var). Çocuklar şimdi sessizce ve çok dikkatli bir biçimde beni dinliyorsunuz, tamam mı? (Öğrencilerin susmasını bekliyor). Evet, arkadaşlarınızın da dediği gibi yazarlar yazdıkları yazıları, öyküleri, romanları, şiirleri defalarca değiştirebiliyorlar. Bizlere ulaşana kadar kim bilir kaç kere okuyup düzeltiyorlardır. O nedenle yazılarımızı yazarken biz de tekrar tekrar okuyacağız ve hatalarımız var mı yok mu diye bakacağız. Bundan sonraki yazılarımızı nasıl yazacağız o zaman. Haydi birlikte bunun planını yapalım. Önce ne yapmalıyım yazmak için? Gülce ne dersin?
- Gülce:** Düşünmeliyiz önce.
- Araştırmacı:** Evet düşünmeliyiz. Yani yazacağımız konuyu, hangi türde yazacağımız ya da kim için yazacağımızı düşünmeliyiz. Çok güzel. Buna biz “yazmaya hazırlık” ya da “planlama” diyelim. Ne dersiniz?
- Öğrenciler:** Olur.

- Araştırmacı:** Tamam ikinci olarak planladıklarımızı yazdık. Yazdık bir şeyler. Tamam mı bitti mi? (Öğrencilerden bazıları “hayır” anlamında kafalarını sallıyorlar). O zaman napalım? Doğan?
- Doğan:** Öğretmenim şey, bir kere okuyalım.
- Araştırmacı:** Çok güzel, kompozisyonu iyi olanlar da böyle yapıyorlar. Yazdıklarını okuyorlar. Biraz önce ikinci olarak planladıklarımızı yazdık ya, buna taslak diyoruz çocuklar. Yani daha bitmedi anlamında. Çünkü yazdıktan sonra üçüncü olarak ne yaptık?
- Öğrenciler:** Okuduk.
- Araştırmacı:** Evet. Okuduk. Burada dikkat etmeniz gereken şey, okurken niye okuduğumuzu düşünmeniz. Niye okuyoruz ki? (Öğrencilere bakıyor).
- Feyza:** Hata var mı diye öğretmenim. Yani nokta ya da soru işareti unutmuş muyuz diye...
- Araştırmacı:** Evet, aferin Feyza, çok güzel. Yazdıklarımızı okuyunca belki silmek ya da eklemek istediğimiz bir şeyler olabilir değil mi? Onun için ya da değiştirmek için. İşte bu da düzeltme aşamasıdır. Burada dikkat etmemiz gereken bir şey var. Feyza’nın dediği gibi hem yazım ve noktalama işaretlerini doğru kullanmış mıyız diye hem de yazdıklarımız anlaşılır mı, güzel olmuş mu diye bakacağız, düşüneceğiz ve düzelterek. Bir sonraki dersimizde ben sizlere bir değerlendirme aracı tanıtacağım. O sizin çok işinize yarayacak. Daha güzel yazılar yazabileceksiniz. Ama şimdi devam edelim. Düzeltmeleri de yaptık sonra ne yapalım, tamam mı?
- Kenan:** Tamam öğretmenim bitti.
- Araştırmacı:** Peki o zaman Kenan, bittiyse sen son okuduğun “Kaçırılan Çocuk” adlı romanı nasıl okuyacaktın?
- Kenan:** Ama o, kitap öğretmenim.
- Araştırmacı:** Evet, o, kitap; ama yazarı onu yazmamış mı? Bütün bu dediklerimizi yaptıktan sonra ne yapmış da sen o kitabı okumuşsun, bi düşün bakalım.
- Kenan:** Haaa öğretmenim, bastırılmış kitabını. Biz de kitapçıdan aldık.
- Araştırmacı:** Evet ya, yazma işi bitince okurları ile paylaşmak istemiş. Tabii biz şimdilik kitap bastıramıyoruz ama siz de yazdıklarınızı burada sınıfta arkadaşlarınızla ya da sınıfımızın önündeki bugün yerleştirdiğimiz sınıf panomuzda ya da ne bileyim başka bir yerde paylaşabilirsiniz. Ailenizle paylaşabilirsiniz örneğin. Kim bilir ileride de sizlerin kitaplarını okuruz. Olmaz mı?
- Aysen:** Çok güzel olur öğretmenim. Zaten ben yazdıklarımı anneme okuyorum. O da çok beğeniyor.
- Araştırmacı:** Tabii beğenir. Evet çocuklar bütün bu konuştuklarımıza biz “yazma süreci” diyoruz. Ne diyormuşuz?
- Öğrenciler:** Yazma süreci. (Hep birlikte bağıyorlar).
- Araştırmacı:** Ve iyi yazarlar bu süreci kullanarak çok güzel yazılar yazıyorlar. Biz de bundan sonra böyle yazmaya çalışacağız. Ama önce her bir aşamayı birlikte çalışacağız. Ama şimdi öğrendiklerimizi bir özetleyelim. Özet olarak yazma sürecinin aşamalarını siz söyleyin ben tahtaya yazayım...

Yazma sürecinin doğrudan öğretiminin amaçlandığı bu derste araştırmacı okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretimindeki planlamadan farklı bir planlama uygulamıştır. Sürecin aşamalarının doğrudan anlatılmasının zaman alıcı olduğu düşünülerek öğrencilerin sıkılmamaları için araştırmacı, öğrencilerin de görüşlerini alarak, etkileşimli bir ortamda sürecin basamaklarını öğrencilere açıklamıştır. Ders boyunca araştırmacı öğrencileri de derse katmak ve onların sahiplenme duygusunu yaşamaları için sorularla yönlendirici olmuştur. Öğrencilerin etkileşim sürecindeki katkılarını da değerli kılıp kendi yaptığı açıklamalarla bütünleştirmeye çalışmıştır. Böylece yaklaşımın temel dayanaklarından olan bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık kuramlarının gereğini sınıf ortamında sağlamaya çalışmıştır. Dersin sonunda araştırmacı yazma sürecinin aşamalarını, yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, öğrencilerden gelen yanıtlarla tahtaya şu biçimde yazmıştır:

1. Yazmaya hazırlık
2. Taslak
3. Düzeltme (İçeriği düzeltme, yazım ve noktalamayı düzeltme)
4. Paylaşma

Araştırmacı yazma sürecini açıkladığı dersi yansıtıcı günlüğüne şu biçimde aktarmıştır:

Bugün için planladığım gibi derslerimi yaptım sayılır. Sabah derse başlamadan önce öğrencilere daha önceden söz verdiğim ders etkinlik panosunu getirdim. Görünce çok sevindiler. Müdür beyin söylediği şövalyeyi de getirdik ve kapının önüne yerleştirdik. Kızlar hemen panonun etrafını süslemeye başladılar bile... 3. ve 4. ders öğrencilerle yazılı anlatım dersi oldu. Bu ders nihayet yazılı anlatım sürecinin doğrudan öğretimi olabilecek açıklamalarda bulundum. Geçen haftaki geçerlik toplantısında yazılı anlatım etkinliklerinin tam olarak başlamamasının sıkıntılarını paylaşmıştık. Dilek, ne tür yazılı anlatım çalışmaları yapacağımı sormuştu. Öykü ile başlamanın iyi olacağını konuştuk. Martin başında öğrencilere dağıttığım okuma ve yazma ile ilgili görüşme soruları vardı. Bu ders onların yanıtlarıyla başladık. Çok da iyi oldu. Öğrencilerin katılımı çok güzeldi. Yazma sürecini birlikte oluşturduk. Bu sürecin işlemesi tabi çok zaman alacak. Yazıları çok kötü. Umarım yararlı olur. Sonra yazılı bir metni oluştururken ne tür hatalar yaptıklarını sorarak devam ettim. Ardından bu araştırmada yararlanacağım “kompozisyon değerlendirme aracını” onlara tanıttım ve bundan sonraki metinlerini yazarken buna dikkat ederek yazmalarını söyledim. Ders sonunda da ödev olarak “bir bayram anılarını” yazmalarını istedim. Bunu istememde Reimer’in (2001) araştırmasında belirttiği “İlköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin yazmaktan en çok hoşlandıkları konu, kişisel deneyimleridir.” ifadesi etkili oldu. Bir anılarını anlatmalarının kolay geleceğini düşündüm. Sonra da değerlendirme aracı ile önce kendileri değerlendirecekler... Merak ediyorum nasıl değerlendirecekler bakalım kendilerini? (YG. 26.03.2008).

Araştırmacının yansıtıcı günlükte de belirttiği gibi, aynı gün öğrencilerin farklı çalışmalarını paylaşabilecekleri bir panoyu sınıfa getirmiştir. Ancak sınıfta yer olmadığı için öğrencilerle birlikte panoyu sınıfın hemen dış kapısına yerleştirmişlerdir. Öğrencilerin çalışmalarını paylaşmakta istekli oldukları gözlenmiştir.

19.03.2008 tarihinden itibaren sınıf öğretmenin tuttuğu günlükler de araştırma sürecinin yansıtılmasında yararlanılan veri kaynaklarından biri olmuştur. Sınıf öğretmeni yazma sürecinin tanımlanmasına ve açıklanmasına ilişkin olarak günlüğüne şunları yazmıştır:

Bu derste öğretmen, yazarların nasıl yazı yazdıklarını anlattı. Öğrencilere yazarken yazarların neler yaptığını sordu. Öğrenciler de cevapladılar. Dersin sonunda öğretmen yazarların yaptıkları yazmaya “yazma süreci” dedi. Sonra da neler olduğunu tahtaya yazdı. Öğrencilerin yazma hataları çok. Yazı bozukluğu, düzgün defter kullanmama, yazım hataları... Önceki yılların eksikliğinden, öğretmen ve sınıf öğretmeni bütün gayret ve mücadele sarf etmekte. (SÖG. 26.03.2008).

Yazma süreci, 2004 İlköğretim Programı’nda da yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin yazma sürecini öğrencilere kazandırmaları için, öncelikle bu süreci kavrayıp sınıfta öğretmeleri gerekmektedir. Sınıf öğretmeni günlüğünde, araştırmacının derste yaptıklarını anlatırken, yazma sürecinin tanımını “yazarların yaptıkları yazmaya ‘yazma süreci’ dedi.” ifadesi öğretmenin “yazma süreci” kavramı ile ilk kez karşılaştığı biçiminde yorumlanabilir. Sınıf öğretmeni, ders dışı konuşmalarında da programı nasıl uygulayacağına ilişkin sorunlarını zaman zaman sözel olarak dile getirmiştir. Bu duruma yönelik olarak, öğretmenlerin programların yürütücüsü oldukları düşünülürse, yeni öğretim yöntemleri hakkında bilgilendirilmelerinin gerektiği söylenebilir.

Yazma sürecinin öğretilmesi oldukça uzun soluklu bir süreçtir ve süreçte yer alan her bir basamağa bir derste yer verilmesi olanaklı olmamıştır. Aşağıda yazma sürecinde yer alan aşamaların doğrudan öğretilmesine ilişkin bulgulara farklı zamanlarda gerçekleştirilen Türkçe dersi video kayıtlarından alıntılara yer verilecektir. Ancak 26.03.2008 tarihli Türkçe dersinde araştırmacı, sürecin başında öğrencilere uygulama boyunca kullanacağı yazılı anlatım değerlendirme aracını da öğrencilere tanıtmayı planlamıştır. Değerlendirme aracının süreçle birlikte tanıtılmasının amacı, öğrencilerin yazma sürecinin paylaşma aşamasına kadarki süreçte yazdıkları kompozisyonlardan neler

beklendiğini bilmelerini sağlamaktır. Böylece öğrencilerin de değerlendirme sürecinde yer almaları sağlanmıştır.

Öğrenciler, kendilerinden beklenenleri çerçeveleştirecek bir yapılandırmaya gereksinim duymaktadırlar. Bu özellikle de yazma için çok gereklidir (Buhrke ve diğ., 2002). 26.03.2008 tarihinde öğrencilere yazma sürecinin açıklanmasının ardından bir sonraki derse, öğrencilere yazarken ne tür hatalar yaptıklarının sorulması ile başlamıştır. Araştırmacı, öğrencilerden gelen yanıtları herhangi bir yorum yapmadan tahtaya listelemiştir. Öğrencilerin yanıtlarından sonra araştırmacı da öğrenci ismi vermeden o derse kadar yaptığı değerlendirmelerde bu sınıfta en çok karşılaştığı yazım hatalarını söylemiştir. Ardından araştırmacı yukarıdaki günlüğünde de belirttiği gibi öğrencilere yazılı anlatım değerlendirme aracını tanıtmıştır. Aşağıda yazılı anlatım değerlendirme aracının tanıtımına ilişkin yapılan dersten alıntılar yer almaktadır:

- Aysen:** Öğretmenim bunlara çözüm arayacak mıyız?
- Araştırmacı:** Evet tabii... Benim elimde kompozisyon değerlendirme aracı var. Bu ne demektir? Sizin yazdıklarınızı değerlendirirken buradaki ölçütleri kullanarak daha doğru değerlendiriyorum. Sizin söylediğiniz hatalar burada da var. Buna bakarak ne kadar doğru yazıp yazmadığımız hakkında bilgimiz olabilir. Tabi kendimiz de farklı değerlendirme araçları geliştirebiliriz. Ki sizinle özet yazarken nelere dikkat edeceğimizi birlikte planlamıştık, değil mi? Şimdi ben bu değerlendirme aracını sizlere dağıtacağım. Siz de metinlerinizi yazarken buna dikkat edeceksiniz. Böylece hem doğru yazacağız hem de puanlarımız yüksek olacak tabii bundan da daha önemlisi yazdıklarımız anlaşılır olacak. Tamam mı? Peki sizin söylediklerinizin hepsi burada var dedim. Ama bunların hepsini aynı başlık altında toplamıyoruz. Burada 3 bölümde topluyor. Hadi şimdi sizlerle buradaki maddelere bakalım. Anlamadığımız yerleri netleştirelim.

Ders süresince yalnızca “dış yapı” bölümü öğrencilere tanıtılabilmektedir. Bu amaçla araştırmacı, sınıfta yansıtıcı ya da projeksiyon makinesi olmadığı için, yazılı bir metni öğrencilerin görebilecekleri biçimde tahtanın önünde durarak öğrencilere metinde dış yapı olarak nelerin olduğunu açıklamıştır. Bu süreçte öğrencilerin sıkıldıkları gözlenmiştir. Dış yapı bölümünün açıklandığı sırada bir öğrenci “deneyelim mi?” diye sormuş ancak araştırmacı “Denemeye şimdi zamanımız yok. Bunları sizin yazacağınız kompozisyonla zaten evde deneyeceksiniz” diyerek önemli bir öğretim fırsatını kaçırmıştır. Bu durum daha önce bu tür bir çalışma yapmamış öğrencilere doğrudan

öğretim için önemli bir fırsat olarak düşünülebilir ve öğrencilerle birlikte tahtaya kısa bir metin oluşturularak dış yapıda yer alan ölçütleri kullanma biçimi gösterilebilirdi. Bu süreçte, bu yönüyle araştırmacının, yaklaşımın savunduğu doğrudan öğretim ilkelerine uygun öğretimi gerçekleştirmediği söylenebilir. Araştırmacı, dersin video kayıtlarını izlerken fark ettiği bu durumdan rahatsızlığını yansıtıcı günlüğüne aşağıdaki gibi aktarmıştır:

Biraz önce videoyu izledim. Değerlendirme aracını anlatırken “deneyelim mi?” diye soruyor öğrencilerden biri. Ben “evde deneyeceksiniz” diyorum. Kötü oldu. Daha da kötüsü şu ana kadar da hiç böyle düşünmeyişim. Demek ki insanın kendini biraz uzaktan görmesi gerekiyormuş. Gelecek ders zaten değerlendirme aracını kullanarak bir öğrencinin kompozisyonuna bakacağız. Hiç olmazsa orada bu fırsatı kaçırmayayım... (YG. 26.03.2008).

Araştırmacı o günkü dersi ve rahatsızlığını ertesi günkü geçerlik toplantısında da dile getirmiştir. Komite üyeleri eylem araştırması sürecinde bu tür aksaklıkların olabileceğini vurgulayarak bir sonraki derse daha hazırlıklı olunması gerektiğini ifade etmişlerdir (GTT. 27.03.2008).

Bir önceki derste öğrencilere bu ders için bir bayram anılarını yazmaları ve içlerinden birinin kompozisyonunun yazılı anlatım değerlendirme aracına göre derste değerlendirileceği söylenmiştir.

Alanyazında öğrencilerin etkili yazarlar olmaları için yazmanın belli ölçütler belirlenerek yazma etkinliklerinin tekrarlı olması ve sınıf öğretmeninin model olmasının öğrencilerin yazma sürecini öğrenmelerine önemli katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Skillings ve Ferrell, 2000). 28.03.2008 tarihli Türkçe dersinde, bir önceki dersin hatırlanması yapıldıktan sonra öğrencilerden bir önceki ders verilen kompozisyon ödevleri toplanmıştır. Daha sonra öğrenciler “Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı”nın kullanımını göstermek için iki öğrencinin kompozisyonu sınıfta öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. Değerlendirmesi yapılacak kompozisyonun seçiminde önce istekli öğrenciler belirlenmiştir. Ancak istekli öğrencilerin çok fazla olması nedeniyle araştırmacı kura çekerek değerlendirilecek kompozisyonu belirlemiştir. Bu derste de yansıtıcı olmadığı için öğretim sürecinde aksaklık yaşanmıştır. Nurben adlı öğrencinin kompozisyonun fotokopi ile çoğaltılması gerekmiştir.

Araştırma sürecinin başında yaşanan temel sorunlardan biri okuldaki teknolojik donanım eksikliğiydi. Bu durumun düzelmesi ve dengeli okuma yazma yaklaşımının gerektirdiği teknolojik donanımlı sınıfların oluşturulması ancak okulların fiziksel olanaklarının düzenlenmesi ile gerçekleşebilir. Bu duruma ilişkin sorunlar ve beklentiler uygulama sürecinin başından itibaren sınıf öğretmeni ve okul idaresi ile paylaşılmış ve sınıf ortamında gerekliliği belirtilmiştir. Bu sorunun çözümüne yönelik girişimlerde bulunulmuş ve okuldaki yansıtıcılardan biri onartılarak 16.02.2008 tarihinde sınıfa getirilmiştir. Araştırma sürecinin bu tarihten sonraki uygulamalarında yansıtıcı kullanılabilmiştir. Eylem araştırmaları, doğal ortamlarda sürdürülen araştırmalardır ve bu ortamlarda sürdürülen bir döngüyü yansıttığı için bu durum ortamdaki teknolojik donanım eksikliği ortamın bir özelliği olarak düşünülebilir.

Fotokopilerin çoğaltılması sırasında öğrencilerle yine kura ile belirlenen bir kompozisyonun değerlendirilmesi yapılmıştır. Nurben adlı öğrencinin kompozisyonu başarılı; ancak Tuna adlı öğrencinin kompozisyonu değerlendirme ölçütlerine göre başarısız bir kompozisyon örneğidir. Öğrencilerin her iki örneği de değerlendirme ölçütlerinin kullanım biçimini görmeleri yönünden iyi olacağı düşünülmüştür. Değerlendirme aracı bir önceki ders her bir öğrenciye dağıtılmıştır. Bu derste öğrencilerden kendilerine dağıtılan değerlendirme aracını daha sonra araştırmacı Nurben adlı öğrencinin kompozisyonunun fotokopileri gelene kadar Tuna adlı öğrencinin kompozisyonunu (öğrencinin izniyle) öğrenciler arasında dolaşarak diğer arkadaşlarına göstermiş ve değerlendirme aracında belirlenmiş bölümlere göre öğrencilerle birlikte dış yapıyı ölçmeye dönük etkinlik gerçekleştirmiştir. Dış yapıda belirlenen her bir madde üzerinde durulmuş ve buna göre öğrencilerin kompozisyonla ilgili görüşleri alınmıştır. Nurben adlı öğrencinin kompozisyonu da aynı ölçütlerle ikinci ders öğrencilerle değerlendirilmiştir. İlk uygulamada, öğrencilerin değerlendirme aracını kendi kendilerine kullanmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Öğrenciler, arkadaşlarının kompozisyonlarını değerlendirirken duygusal davranışlar sergilemişlerdir. Ancak ilerleyen derslerde öğrencilerin hem arkadaşlarına hem de kendilerine karşı daha tarafsız değerlendirmeler yapabildikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, değerlendirme aracında anlamadıkları maddeler olmuştur. Araştırmacı bu maddeleri öğrencilere açıklamıştır. Değerlendirme aracının, araştırma sürecinde öğretmenlere yönelik hazırlanmasının öğrencilerin her maddeyi anlamamalarında etkisi

olduğu düşünülebilir. Bu nedenle değerlendirme sürecine öğrencilerin katılımı sağlanarak onlarla birlikte geliştirilen informal değerlendirme araçlarının da kullanılmasının öğretim sürecinde etkili olabileceği söylenebilir. Araştırmacı o günkü dersle ilgili duygu ve düşüncelerini dersten sonra yazdığı yansıtıcı günlüğe şu şekilde aktarmıştır:

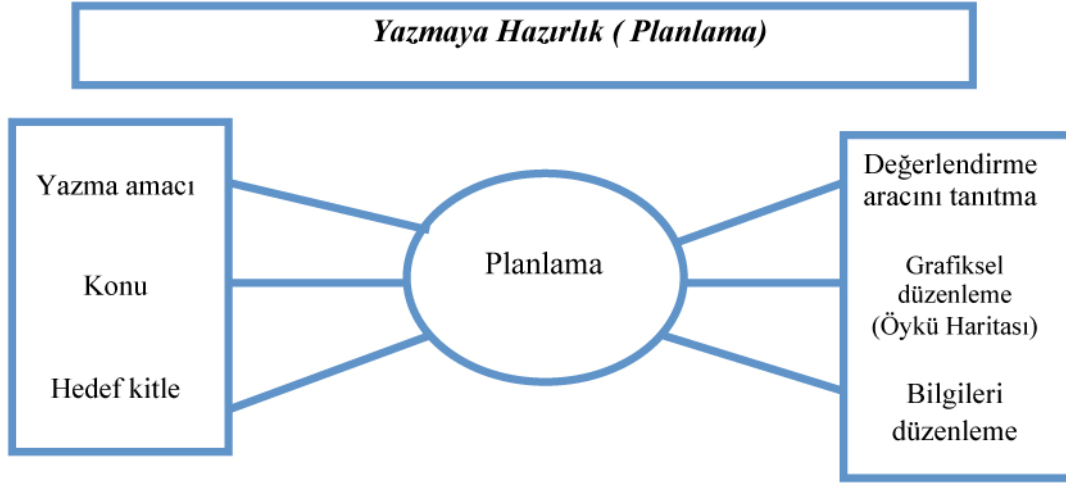
“Gülten Hanım fotokopileri getirene kadar biz de Tuna’nın kağıdını öğrencilerle değerlendirdik. İlk anlarda duygusal davrandılsa da sonra daha adil davranmaya ve çok güzel değerlendirmeye başladılar. Şöyle bir baktım da ödevlere, geçen derste konuştuğumuz bile etkili olmuş yazılarında...İki ders boyunca bu çalışmayı yaptık. Bir daha öğrenciler de kendi çalışmalarını neye göre değerlendireceğimizi bilecekler. Bakalım nasıl etkilenecekler. Pazartesiye ödev olarak istedikleri bir konuda yazı yazıp getirmelerini ve “kompozisyon değerlendirme aracı” ile önceden tekrar kontrol etmelerini söyledim...İki dersin tamamen bu şekilde yazılı anlatıma ayrılması aslında öğrencileri biraz sıktı. Fakat bütün olarak görmeleri için de bunu yapmalıydım, diye düşünüyorum. Ayrıca yazma sürecinin aşamalarına geçmeden önce değerlendirme ölçütlerini bilmeleri sürecinin sonunda oluşacak metni değerlendirmeleri açısından önemli... Aslında bu derste yetişseydi bir de yazım kurallarına ilişkin doğrudan öğretimli bir dilbilgisi çalışması yapacaktım ancak zaman yetmedi. Buna ilişkin hazırladığım etkinlik kaldı. Bunu en kısa zamanda yapacağım.” (YG, 28.03.2008).

Araştırmacının günlüğünde de belirttiği gibi ders süresinin azlığı öğretim sürecini zaman zaman olumsuz etkilemiştir. Anadili öğretimine ayrılan süre ile ilgili sorunlar farklı araştırmalarda da dile getirilmektedir.

Yazılı anlatım öğretim sürecinde, değerlendirme ölçütlerinin yer aldığı “Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı” öğrencilere açıklandıktan sonra yazma sürecinin aşamalarının öğretime geçilmiştir. Bu amaçla daha önce açıklanan yazma sürecinin her bir aşamasına model olma yoluyla yazma süreci modeli uygulamada öğrencilere gösterilmeye çalışılmıştır.

02.04.2008 tarihli Türkçe dersinde okuma metni öykü olmuştur. Bu derste öğrencilerle öykü haritasını kullanarak özetleme etkinliği yaptırılmıştır. Yazma süreci modelinin öğretiminde öğrencilerin ilgileri ve ön bilgileri düşünülerek öncelikle öyküleyici metin yazma etkinliği planlanmıştır. İlk olarak yazmaya hazırlık aşaması gerçekleştirilmiştir.

Şekil 19’da yazma süreci modeline göre işlenen dersin yazmaya hazırlık aşamasında yer alan ögeler yer almaktadır.



Şekil 19. Yazma Sürecinin Yazmaya Hazırlık Aşaması

04.04.2008 tarihli derste de öğrencilerle birlikte öykü yazma etkinliğine başlamadan önce araştırmacı, yazmayı planlamanın önemi üzerinde durmuş ve öğrencilere bu aşamada neler yapacaklarını anlatmış ve ardından da öğrencilerle birlikte yazma sürecini kullanarak öykü yazmışlardır. Yazmaya hazırlık aşamasında öğretmenin amacı yazma konusu için öğrencilerin fikir üretmelerine yardımcı olmak ve yazılı anlatım sürecini planlamaktır. Aşağıda öykü yazma sürecinin planlanması, başka bir deyişle yazmaya hazırlık aşaması için yapılan dersten alıntılara yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Bu dersimizde sizlerle birlikte bir yazılı anlatım çalışması yapacağız. Ama önce, hani iki hafta önce sizlerle yazarların yazarken neler yaptıklarını konuşmuştuk ya.
- Öğrenciler:** Evet.
- Melih:** Bi yazıyorlar okuyorlardı, sonra da son bir defa daha yazıp matbaada basıyorlardı öğretmenim.
- Araştırmacı:** Aferin Melih hatırlıyorsun. Peki hemen yazıyorlar mıydı?
- Melih:** Yok önce düşünüyorlardı.
- Araştırmacı:** Evet önce düşünüyorlar diyor arkadaşınız, sizce doğru mu? (Sınıfa bakıyor).
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** Evet bence de doğru. Zaten yazma sürecinde bu aşamaya yazmaya hazırlık aşaması deniliyor ve ne yazacaklarını, kim için yazacaklarını ya da nasıl yazacaklarını düşünüyorlar. Tabii yalnızca yazarlar değil yazı

- yazan herkes böyle yapıyor. Öyle değil mi, sizler de yazı yazarken önce düşünmez misiniz?
- Ersin:** Yok öğretmenim ben aklıma geleni yazarım valla.
- Araştırmacı:** Olur mu öyle Ersin, peki sonra yazdıklarını okuduğunda ne oluyor?
- Ersin:** Zaten yazmayı sevmiyorum hiç, hemen bitsin diye yazıp veririm öğretmene.
- Bircan:** O öyle yapar öğretmenim hep.
- Araştırmacı:** Bu sefer birlikte yazacağız. Ama önce düşüneceğiz tamam mı? Şimdi devam edelim. Evet yazmaya başlamadan önce haydi bunu beraber yapalım. Bugün sizlerle kısa bir öykü yazalım ne dersiniz? (Öğrencilerin çoğu çok seviniyor.) Ben de bu sınıftan biri olarak yazacağımız metnin türünü söyledim. Siz de kime yazalım, yani bu öykümüz bitince kim okusun, öykünün konusu ne olsun, nerde geçsin bunları düşünün. Şimdi herkes düşünsün. Düşünürken geçen dersimizde sizlerle okuduğumuz öykünün öykü haritasını çıkarmıştık ya isterseniz ona göre düşünün. Bence daha rahat toparlarsınız böylece. Her grup öykü haritasındaki bir ögeyi söylesin sonra da bunları ayrıntılı yazalım mı? Böyle bir çalışmayı ilk kez yapıyoruz, onun için bugün ben sizlere daha çok yardım edeceğim. Ama bundan sonra sizler de öykü yazacağınız zaman bu derste yaptıklarımızı hatırlayarak umarım daha kolay yapacaksınız. Tabi ki hemen her şeyi öğrenemeyiz belki ama zamanla çok güzel öyküler yazabilirsiniz. Belki de ilerde bir yazar olacaksınız Ne dersiniz?
- Aytül:** Öğretmenim ben hikaye yazmayı çok seviyorum.
- Araştırmacı:** Çok güzel Aytül. Hadi bakalım belirlediklerimizi ben tahtaya yazacağım. İlk grup ne söyleyecek?
- Gökhan:** Öğretmenim hani geçen dersimizde kelimler vermiştiniz ya, onlarla ilgili olsun mu hikayemiz?
- Araştırmacı:** Bilmem, arkadaşların kabul ederse olur. (Öğrencilerden farklı yanıtlar geliyor). O zaman kabul edenler parmak kaldırsın. (Sınıfın çoğunluğu parmak kaldırıyor). Tamam o zaman o sözcükleri söyleyin bakalım. Neydi o sözcükler?
- Öğrenciler:** Şiddet, sevgi, acıma, öfke, kavga (Öğrenciler sözcükleri söylüyorlar, araştırmacı bu sözcükleri tahtaya yazıyor).
- Araştırmacı:** Hepsini yazdık. Şimdi yazacağımız öyküde neler olmalı? (Bu sorunun yanıtı farklı öğrencilerden geliyor, araştırmacı gelen yanıtları tekrarlıyor).
- Araştırmacı:** Problem olmalı, evet, çözüm olmalı, evet (Aytül'e bakıyor).
- Aytül:** Ortam olmalı.
- Araştırmacı:** Neydi ortam?
- Aytül:** Yer ve zaman.
- Araştırmacı:** Çok güzel, evet ortam olmalı (Diğer öğrencilere bakıyor).
- Öğrenciler:** Kahramanlar olmalı.
- Eyüp:** Sonuç olmalı.
- Araştırmacı:** Evet, öykü haritasında yer almıyor ama giriş, gelişme ve sonuç olmalı değil mi? Başka?

- Merve:** Başlık olmalı.
- Bircan:** Yan düşünce olmalı.
- Araştırmacı:** Evet bunlar da olmalı.
- Elif:** Öykü ya bu biraz da duygu olmalı.
- Araştırmacı:** Eee tabî ki. Öykü hangi metin türüne giriyordu? (Öğrenciler yazınsal demeleri üzerine sınıfa bakıyor). Yazınsal olunca duygularımızı düşüncelerimizi çok daha rahat yazabiliyorduk değil mi?
- Ersin.** Problem olmalı.
- Araştırmacı:** Problem söylendi. Hadi şimdi hep beraber bir öykü oluşturalım. (sınıfta bir uğultu var, öğrenciler grup içinde kendi aralarında konuşuyorlar). Şimdi, şimdi herkes hemen defterlerine ben de tahtaya öykümüzü birlikte yazalım. Önce öykümüzü planlayalım ve öykü haritasına göre tamamlayalım. (Araştırmacı bu arada tahtaya öykü haritasını çiziyor). Burayı sonra dolduracağız tamam mı? Öykümüzün adını şimdiden bilmiyoruz çünkü....

Araştırmacı, öykü yazmayı planlama aşamasında yapılanları öğrencilerle etkileşimli bir biçimde gerçekleştirerek sınıfta herkesin sesinin olmasına özen göstermiştir. Ayrıca yazma sürecine katılan öğrenciler, sözel ifadelerle pekiştirilmiş ve yazma sürecini kullanmaları için cesaretlendirilmişlerdir. Araştırmacının “*Böyle bir çalışmayı ilk kez yapıyoruz, onun için bugün ben sizlere daha çok yardım edeceğim*” ifadesi dengeli okuma yazma yaklaşımının öğretimsel desteğinin yoğun olduğuna öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Bu durumu araştırmacı yansıtıcı günlüğe şu sözlerle aktarmıştır:

(...) Bu arada yeri geldikçe sesli düşünme ve doğrudan anlatım yoluyla bir öyküde neler olabilir ya da neler olmaz konusunda öğrencilere yol göstermeye çalıştım (YG. 4.4.2008).

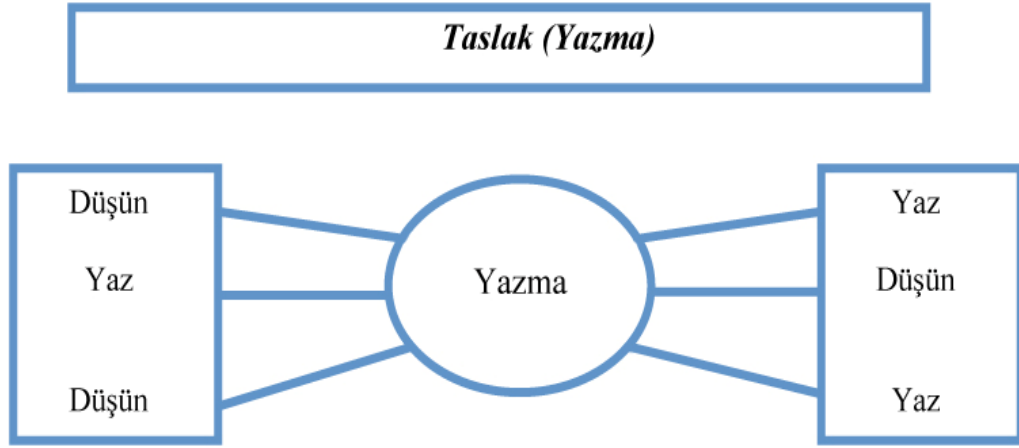
Bu süreçte öğrencilerin ilgileri ve istekleri dikkate alınmıştır. Araştırmacının yazma türünü belirlemede öyküyü seçmesinin yönlendirici olduğunu düşündürebilir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin öykü düzenlemeye ilişkin bilgi sahibi olmalarının yazma sürecini öğretmede etkili olacağı düşünülmüştür. Öykü haritasından yararlanarak yazma çalışması yapmanın öğrencilerin düşüncelerini düzenleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunulduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin böyle bir çalışma ile daha rahat taslak yazabildikleri gözlenmiştir. Bu aşamada öğrencilere rehberlik etmek gerekmiştir. Öğrencilerin yazma eyleminin tekrarlı bir süreç olduğunu görmeleri için tahtada birlikte yazılmıştır. Yazılanların silinip değiştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi yazma eyleminin yalnızca kendileri için değil öğretmenlerin de düşünerek yaptığı bir eylem olduğunu görmeleri açısından etkili olmuştur.

Dersin ilerleyen dakikalarında sınıfta zaman zaman öğrencilerin “*Öğretmenim biz mi söyleyeceğiz*” ya da “*Öğretmenim şimdi ne yapacağız*” gibi ifadeleri yazılı anlatım çalışmalarını daha önce bu biçimde gerçekleştirmediklerini düşündürmektedir. Ancak öğrencilerin öyküyü birlikte yazma düşüncesine olumlu tepki vermeleri dersin bu biçimde işlenmesinden zevk aldıkları biçiminde yorumlanabilir. Sınıf öğretmeni günlüğünde bu durumu şöyle yansıtmıştır:

Bugünkü dersimizde öykü nasıl yazılır, öykü yazarken nelere dikkat edilirdi gibi konular üzerinde duruldu. Öğretmenle birlikte öykü yazdırıldı. Önceki derslerde öykü haritası oluşturulmuştu. Öykü haritasında neler olur, nelere dikkat edilir gibi konulara değinildi. Öykünün başlığı, kahramanları yer ve zaman önemlidir. Öğrencilerin derse karşı ilgileri oldukça iyiydi (SÖG. 04.04.2008).

Araştırmacı, öykünün öğelerini her gruba sorarak planlama aşamasında grafiksel düzenlemelerden öykü haritasını kullanarak öğrencilerin bilgileri düzenlemesine model olmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin de hem birbirleriyle hem de araştırmacı etkileşimleri yoluyla öykü yazma sürecinin ilk aşamasında yapılması gerekenleri yapılandırmaları amaçlanmıştır. Yukarıdaki konuşmalarda da görüldüğü gibi yazma sürecinde öğrencilerin öykü haritasını oluşturmakta zorlanmamaları ve okuma metinlerinde kullandıkları biçimiyle aktarmaları, bilgileri düzenlemede grafiksel düzenlemelerden yararlanabildikleri biçimde yorumlanabilir. Elif’in öykünün öğeleri için “öykü ya bu biraz da duygu olmalı” ifadesi öyküyü yazınsal metinlerin kurgusal özelliklerinden biri olan öznellik ile ilişkilendirmesi, onun metin türlerine ilişkin bilgileri içselleştirdiği biçimde yorumlanabilir.

04.04.2008 tarihli Türkçe dersinin II. saatinde, yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerle birlikte yazılacak öykünün konusu, kahramanları, ortam, problem durumu ve çözümden oluşan öğeleri belirlendikten sonra yazma sürecinin taslak aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, öğrencilere bir önceki aşamada düzenledikleri bilgileri nasıl yazacaklarına model olunmuştur. Şekil 20’de taslak aşaması görülmektedir:



Şekil 20. Yazma Sürecinin Taslak Aşaması

Düşüncelerin hem sözlü olarak hem de yazılı olarak aktarılmadan önce biçimlendirilmesi gerekir. Şekil 20’de de görüldüğü gibi yazmak ve düşünmek döngüsü bu aşamanın temel gerekenidir. Bu aşamada, öğrencilere kağıda aktarılan düşüncelerin değiştirilebilir nitelikte olduğunu bilerek yazmaları gerektiği öğretilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazmaya hazırlık aşamasında yapılan etkinliklerin nasıl düzenleneceği ve yazılı olarak bir sıraya göre yazılması gerektiğinin görülmesi için öğretmenin öncelikli olarak yazma aşamasına da sesli düşünme yoluyla öğrencilere model olmaya çalışmıştır. Öğretim sürecine farklı biçimlerde model olunabilir. Aşağıda bu araştırma sürecinde taslak yazma aşamasına araştırmacının model olması örneklendirilmektedir:

Araştırmacı: Şimdi öykümüzün öğelerini belirledik. Biraz sonra teneffüsten geldikten sonra hep beraber öykümüzü yazacağız defterimize ve her birini kullanacağız tamam mı? Siz de teneffüste bu öyküyü nasıl oluşturacağımızı düşünün bakalım. Dinleyin. Öykümüzü yazarken her gruba söz vereceğim. Ersin niye ayaktasın? Tuna sen? (Öğrenciler teneffüse çıkmak için sabırsızlanıyorlar). Hadi bakalım şimdi teneffüse.

Öğrenciler teneffüse çıkmadan önce taslak aşamasında ne yapacakları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Öğrencilerin bu süreçteki katılımlarının çok iyi olduğu gözlenmiştir. Ancak her öğrencinin konuşmaya çalışması nedeniyle öğrencilerin birbirlerini dinleme davranışlarının da yetersiz olduğu gözlenmiştir. Bu durum, derste sık sık öğrencilerin dikkatini konuşana toplaması için araştırmacının öğrencileri uyarmasını gerektirmiştir. Uygulama sürecinde yaşanan sorunlardan biri olarak görülen

bu soruna dönem boyunca geçerlik komite üyelerin önerileri de göz önünde bulundurularak farklı stratejilerle çözüm aranmıştır.

II. ders öğrenciler teneffüsten döndükten sonra taslak yazma aşaması başlatılmıştır. Bu amaçla her gruba öykünün öğeleri hatırlatılarak öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç yazma etkinliğine katılmaları sağlanmıştır:

- Araştırmacı:** Çocuklar şimdi tahtayı siliyorum ve buraya öykümüzü yazacağız. Herkesin defterinde öykü haritası vardı. Ona bakarak yazacağız. Ben başka yer olmadığı için silmek zorundayım. Evet başlayalım mı? Biliyorsunuzdur ama yine de sorayım. Yazma sürecinde bu aşamaya ne diyorduk? (Yanıt gelmeden bir öğrenci başka soru soruyor).
- Gürkan:** Öğretmenim ortasını yazmadık.
- Gülen:** O, başlık değil miydi?
- Araştırmacı:** O, başlık olacak. Evet, başlığımızı şimdi mi belirliyeceğiz? (Aysen’in sesi geliyor, görünmüyor).
- Aysen:** Hayır en son belirleyelim.
- Araştırmacı:** Peki sonra belirleyelim, şimdi de belirlersek değiştirebilir ama tamam. Birinci grup (geçen hafta) okuduğumuz öyküyü de düşünerek şimdi bir öykü oluşturacağız.
- Tuna:** Öğretmenim her grup kendi içinde yazsa sonra birleştirek.
- Ersin:** Ya olmazsa.
- Araştırmacı:** Tuna diyor ki, her grup kendisi yazsın sonra okuyalım. Kabul ediyor musunuz? Önce öyle mi yapalım birlikte mi yazalım? (Öğrencilerden farklı yanıtlar geliyor. Çoğunluk beraber yapılmasını istiyor). Peki beraber yapıyoruz. Bu ilk olduğu için ben de beraber yapılmasını istiyordum. Çünkü yazarken nelere dikkat edilmesi gerekir, nasıl düşünmeliyiz yazarken, bu konuda ben sizlere bazı ipuçlarında verebilirim. Daha sonra sizler kendiniz de yazacaksınız. Haydi çok oyalandık, başlayalım. Birinci grup ilk paragrafı düşünsün. İlk paragraf demek, öykünün girişi demektir. Bir öyküde öyküdeki bütün öğelerin yanı sıra giriş, gelişme ve sonuç olması beklenir. İlk paragrafta okuyucunun ilgisini çekecek ve öykümüzün de geçtiği ortama ya da problem durumuna ilişkin ipuçları olabilecek bir paragraf olabilir. Sakın bu her zaman böyle olmalı diye anlamayın, tamam mı? Bu yalnızca benim düşüncem ve siz kendi öykünüzü yazarken değişiklikler yapabilirsiniz tabii. Zaten her öykü başka başlar değil mi? Evet bu bilgilerden sonra ne diyelim? Gülen bir fikrin var mı?
- Gülen:** Balım ile Bora ailesi ile bir gün tatil köyüne gidiyordu.
- Araştırmacı:** Nasıl başladık?
- Sema:** Öğretmenim bence “gidiyordu” biraz şey.
- Esra:** Gidiyor (öğrenciler eylemin zamanı üzerinde tartışıyorlar).
- Araştırmacı:** Şimdi öykümüz nerede geçiyordu?
- Öğrenciler:** Tatil köyünde.

- Araştırmacı:** O zaman olayların oluş sırasını da düşüneceğiz. Olay orada geçtiyse zamanı “gitmişlerdi” diye değiştirelim mi?
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** O zaman ilk cümlemizi yazıyorum: Balım ve Bora aileleri ile birlikte bir tatil köyüne gitmişlerdi. Burada ilk cümleyi olarak olayın geçtiği yerle bağlantı kurarak yazdım. Olur mu?
- Eyüp:** Öğretmenim tatil köyü Antalya’da olsun.
- Araştırmacı:** Peki olsun. O zaman yeniden yazmalıyım. Balım ve Bora yaz tatilinde ailesi ile beraber Antalya’da bir tatil köyüne gitmişlerdi. Çocuklar burada dikkat etmenizi istediğim bir şey var. Öyküye yazar olarak istediğiniz gibi başlayabilirsiniz ama yazdıklarınızda olayların anlamlı ya da mantıklı bir bütünlüğü olmalı. Buna hep dikkat etmeliyiz. Bir de ilgi çekici olası için seçtiğimiz sözcüklere dikkat etmeliyiz. Bunun için çok okumalıyız ki güzel yazabilelim. Yazılarımızda deyimleri, atasözlerini yerli yerinde kullanarak yazılarımızı zenginleştirebiliriz. Bu dediklerimi de düşünerek öykümüzü yazmaya devam edelim.
- Elif:** Öğretmenim biz burada doktor falan yazdık da hiç kullanmadık.
- Araştırmacı:** Bakalım onu nerede kullanacağız? Belki kullanacağız.
- Gökhan:** Öykünün devamında.
- Araştırmacı:** Belki. Şimdi bir öyküde tek bir paragraf mı olur? Ya da girişte tek bir cümle mi olur? (Öğrenciler konuşuyorlar). Çocuklar söz almadan konuşmayın. (Öğrenciler parmak kaldırıyor). Aysen?
- Aysen:** Ertesi gün gayet güzel bir şekilde kalktılar.
- Araştırmacı:** Tatil köyüne gittiler. Burada tatil köyü ile ilgili bir şey söyleyelim mi?
- Aysen:** Evet. Gittikleri tatil köyü çok güzeldi.
- Araştırmacı:** Çok güzel oldu. Tamam. (Araştırmacı tahtaya yazarken öğrencilerden her cümle için farklı görüşler geliyor). Çocuklar gördünüz mü herkes farklı söylüyor. Bu da çok normal. Zaten burada yazarken nelere dikkat ettiğimizi görmemiz çok önemli. Kendi öykülerinizi yazarken istediğiniz gibi yazacaksınız ama oluş sırasına, anlaşılır olmasına, yazım kurallarına, ilgi çekici olmasına, bu öyküyü kimin okuyacağına, detayların nasıl olması gerektiğine de hep dikkat edeceğiz değil mi?

Dersin bitimine kadar taslak yazma etkinliği devam etmiştir. Bu süreçte araştırmacı, öğrencilerin öykünün oluş sırasının bütünlüğüne dikkatlerini çekmeye ve yazmanın geri dönüşümlü olduğunu görmelerine olanak sağlamak için taslak yazma öğretimini “düşün” “yaz” “düşün” “yaz” döngüsünde kurgulamaya çalışmıştır. Ayrıca sesli düşünme yoluyla öğrencilerin karar verme sürecini görmelerine çalışılmıştır. Eyüp’ün “*Öğretmenim tatil köyü Antalya’da olsun*” demesi üzerine araştırmacının “*o zaman yeniden yazmalıyım*” demesi yazmanın değiştirilebilir olduğuna örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin defterlerinde öykü haritasının olması, öğrencilerin taslak aşamasında buraya bakmalarını ve öyküyü buna göre planlamaları için onlara bir

çerçeve sunmuştur. Burada yansıtıcı yerine tahtanın kullanılması öğretim sürecini sınırlandırmış ve oluşturulan öykü haritası tahtadan silinmek zorunda kalmıştır. Araştırmacı, sorularla öğrencilerin sürece etkin katılımını ve yazma sürecini düşünmelerini sağlamaya çalışmıştır. Yazmanın sürecin bir parçası olduğunu göstermiştir. Bu süreçte yazılanların son değil değiştirilebilir olduğunu daha ilk cümleyi yazarken göstermiştir. Yazma aşamasında öğrenciler sözel ifadelerle sürece katılımları için pekiştirilmişlerdir. Bunun yanı sıra yazılanların okunması ve gerekiyorsa yeniden yazılması da öğrencilere hem görsel hem de işitsel bir girdi sağlamıştır. Fotoğraf 3'te 04.04.2008 tarihli Türkçe dersinde öykü haritasından yararlanarak öğrencilerle birlikte öykü yazma süreci görülmektedir.



Fotoğraf 3. 04.04.2008 Tarihli Türkçe Dersinde Öğrencilerle Birlikte Öykü Yazma

Yazılı anlatım çalışmaları, tekrarlı ve zaman isteyen bir uğraştır. Burada da taslak çalışması sırasında dersin bitimine doğru öğrenciler özellikle öykünün problem durumunun yazılması sırasında çok farklı öneriler getirmişlerdir. Araştırmacı öğrencilere sık sık öykünün oluş sırasını ve mantıksal bütünlüğünü düşünerek yazmanın ve gelişme bölümünün problem durumu ile ilgili ayrıntıları içermesi gerektiğinin önemini hatırlatmak durumunda kalmıştır. Öykünün sonuç bölümüne gelindiğinde ders süresi bitmiştir. Araştırmacı, öğrencilere sınıfta yapılan çalışmanın üzerine “taslak” yazmalarını söyleyerek evde öykünün öğelerini değiştirmeden herkesin kendisinin

sonuç yazmasını ve “yazılı anlatım değerlendirme aracını” kullanarak yazılan öyküyü değerlendirmelerini söyleyerek dersi tamamlamıştır. Araştırmacı günlüğünde o günkü derse ilişkin görüşlerini şöyle aktarmıştır:

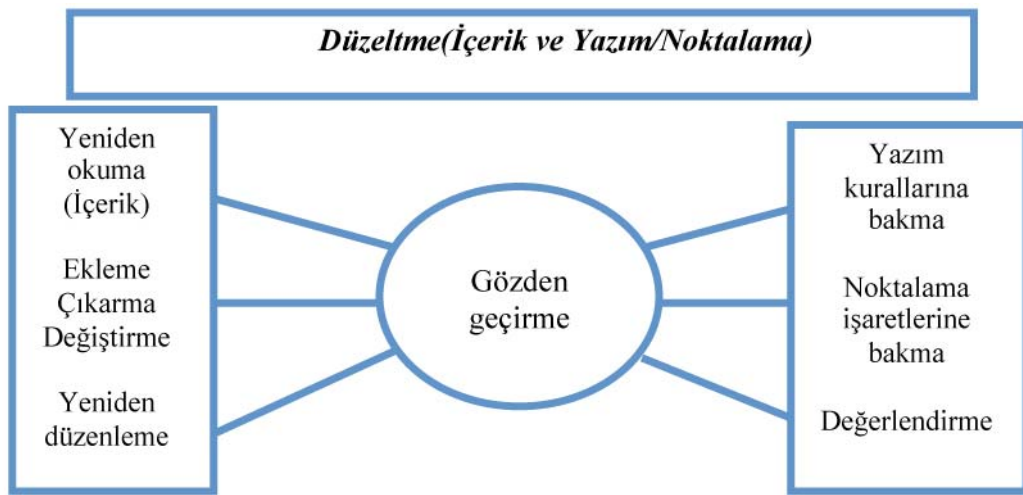
Yazma sürecini öğretmek çok kapsamlı ve zor. Çünkü her aşamada yararlanılabilecek farklı stratejiler var. Onun da ötesinde öğrencilere hem farklı metin türlerini hem farklı metin yapılarını öğretmek zaman istiyor. Bir de öğrencilerin şimdiye kadar böyle bir çalışma yapmamaları en baştan başlamayı ve çok küçük adımlar atmayı gerektiriyor. Araştırmanın süresini düşününce ilerleme sınırlı olacağı benziyor. Bir de benim de öğretmen olarak böyle bir deneyimi daha önceki meslek yaşantımda uygulamadığım düşünülünce eylem araştırmasının yaparak öğrenme ilkesi yazılı anlatım öğretiminde biraz sıkıntılı olacak. Yazma sürecinin tamamını bırak dersin sonunda daha öykünün gelişme bölümüne ancak varabildik. Aslında başlangıçta bu öyküyü derste bitirmeyi sonra da eve başka bir öykü yazmalarını istemiştım ama yetişmedi. Böyle olunca da eve öyküyü tamamlamaları ödevini vermek zorunda kaldım. Tamamladıkları öyküyü değerlendirmelerini de istedim. Pazartesi günü bu etkinliğe devam edeceğim ve yazma sürecinin düzeltme aşamasını ele alacağım.” (YG. 4.4.2008).

Araştırmacının günlüğünde de belirttiği gibi yazma sürecinin her aşamasında yararlanılan birçok strateji bulunmaktadır. Bu stratejilerden Türkçe dersinin dışında da yararlanılarak öğrencilere yazma çalışmalarının yaptırılması, öğrencilere farklı metin türleri ile etkileşme olanağının sağlanması yetkin yazan bireyler olmaları için önemli görülmektedir. Araştırma sürecinde yazınsal metinlerden yalnızca öykü yazmaya model olunmaya çalışılmıştır. Oysaki diğer yazınsal türlerle de yazma etkinliğinin gerçekleştirilmesi öğrencilerin yazma sürecinin işleyişini anlamalarına ve kullanmalarına olanak sağlanmalıdır.

10.04.2008 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında araştırmacı, sınıftaki yazılı anlatım sürecinin öğretime ve zamanın azlığına ilişkin kaygılarını dile getirmiştir. Komite üyeleri yazma sürecinin öğretiminde daha kısa metinlerle ve okunan metinlerle ilgili çalışmayı önermiştir. Araştırmacı, yazdıkları öykünün zaten okudukları metinle ilgili olduğunu ve öğrencilerle farklı metin türlerine yönelik etkinlikler için zaman kalmadığını komite üyelerine aktarmıştır.

Yazma sürecinin üçüncü aşaması düzeltme aşamasıdır. Bu aşama, yazılanların ilk biçimiyle bırakılmayıp gözden geçirilmesi gerektiğinin öğretilmesi ve öğrencilerin yazdıklarının yeniden şekillendirilmesi gerektiğini görmeleri için gerekli bir süreçtir.

Düzeltilme aşaması, diğer aşamalardan daha çok zaman ve çalışma gerektiren bir aşama olmuştur. Bu aşamada önce içeriğe yönelik düzeltmelerin yapılması ve ardından da dilin mekanik yönü olarak adlandırılan yazım ve noktalamaya yönelik düzeltmelerin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırma sürecinde de alanyazında belirlenen düzeltme sırasına uyulmuştur. Bu aşamada 04.04.2008 tarihinde yazımına başlanan taslak çalışmasının ve öğrencilerin tamamladıkları öyküler kullanılarak 07.04.2008 tarihli Türkçe dersinde doğrudan öğretim yapılmıştır. Şekil 21’de yapılan çalışmada gerçekleştirilen düzeltme aşaması yer almaktadır.



Şekil 21. Yazma Sürecinin Düzeltme Aşaması

Araştırmacı, 07.04.2008 tarihli Türkçe dersini yansıtıcı günlüğüne aşağıdaki gibi aktarmıştır:

Bugünkü derse geçen dersin hatırlatmasını yaparak başladık. Daha sonra da geçen dersten kalan öykü yazma çalışmasına devam ettik. Aslında öykünün sonunu öğrenciler evde tamamlamışlardı ve bugün de yazma sürecinin en önemli aşamalarından biri olan düzeltme aşamasının öğretimiyle dersi sürdürecektim. Ancak öykünün son bölümünü de yazmaya model olmam gerektiğini düşündüm ve hem öğrencilere tamamladıkları bölümü okuttum hem de birlikte öyküye sonuç yazdık. Bugünkü ders güzel geçti. Öğrencilerle düzeltme aşamasında nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunu tartıştık. Öğrenciler yazdıkları bölümleri okumak için çok heveslilerdi. Eğer okutmasaydım yaptıklarını önemsemediğimi düşüneceklerdi. Bu nedenle ben de isteyen birkaç öğrenciye okuttum. Öykünün birlikte oluşturduğumuz bölümünü ilk okuyan öğrenciye okuttum ondan sonra okuyanlar yalnızca kendi yazdıkları bölümü okudular. Bugün her öğrencinin farklı bir öykü sonu yazdığını gördüm. Sonra da düzeltme çalışması yaptık. Oldukça verimli bir dersti. Gülten Hanım da dersten sonra “yine çok şey öğrendim bugün” diyerek teşekkür etti. Ayrıca ilk kez üniversiteden bir araştırmacı ile çalıştığını ve bir daha böyle bir istek gelirse hep kabul

edeceğini de ekledi. Bu arada sınıfa yeni bir öğrenci gelmiş. Öğrenciye de öykü haritasını vermiş arkadaşları ancak yeni gelen öğrenci, (sanırım adı Fatma'ydı) hikaye haritasını bilmediği için yapamadığını söyleyip bana kağıdını boş teslim etti (YG. 07.04.2008).

Araştırmacı günlüğünde de yazdığı gibi, derse önceki ders yapılanların hatırlatılması ile başlamıştır. Gürkan'a geçen derste neler yapıldığını sorduktan sonra düzeltme aşamasında neler yapılabileceğini bir öğrencinin yazdığı öykü tamamlama etkinliği üzerinde göstermeye çalışmıştır. Aşağıda bu konuya yönelik konuşmaya yer verilmiştir:

- Gürkan:** Şey yaptık öğretmenim. Tahtaya birşey çizip,neydi?
- Araştırmacı:** Neydi o birşeyin adı? (Gürkan Gökhan'a doğru eğiliyor ve Gökhan söylüyor).
- Gürkan:** Öykü haritası.
- Araştırmacı:** Evet.
- Gürkan:** Öykü haritasının içine oluşturacağımız hikaye ile ilgili planlar yaptık.
- Araştırmacı:** Peki bu planları kullandık mı?
- Gürkan:** Kullandık öğretmenim.
- Araştırmacı:** Ne yaptık?
- Gürkan:** Kahramanlar, ortam, problem falan yazdık.
- Araştırmacı:** Ne yaptık bunlarla hatırlıyor musun?
- Gürkan:** Hikaye yazdık öğretmenim.
- Araştırmacı:** Peki öykümüzü bitirebildik mi?
- Gürkan:** Yok öğretmenim.
- Araştırmacı:** Peki o zaman ne dedik? Herkes öykünün sonunu evde tamamlasın ve değerlendirme aracını kullanarak gözden geçirsin dedik. Bir de ne demiştik? Herkes yazdığı öykünün üzerine taslak diye yazsın ki değiştirirse öyküsünü yani öyküde değişiklik yaparsa yaptığı değişiklikleri görebilsin demiştik değil mi?
- Öğrenciler:** Evet öğretmenim.
- Araştırmacı:** Tamamlayanlar kimler göreyim bi bakayım. (Öğrencilerin çoğu parmak kaldırıyor ve okumak istiyorlar)...
- Araştırmacı:** Feyza haydi bakalım başla.
- Feyza:** Yaz tatilinde Balım, Bora ve ailesi Antalya'da bir tatil köyüne gittiler. Gittikleri tatil köyü çok güzeldi. Fakat Bora'nın içine sinmeyen bir şeyler vardı. Çünkü tatilin ilk günü okulda hep kavga ettikleri arkadaşı Barkın da oradaydı. Tatilin ikinci günü Bora kardeşi Balım ile birlikte sahile indiler...
- Araştırmacı:** Bir saniye Beyzacığım. Çocuklar çok güzel dinliyorsunuz arkadaşınızı aferin size. Sizden bir şey isteyeceğim. Öyküyü dinlerken çok dikkatli dinleyin ve nerede ekleme yapılması gerekir ya da nerede çıkarılması gereken bir yer var yani nerede düzeltme yapılmalı diye de düşünerek dinleyin. Oldu mu? Çünkü biz bu öyküyü yazdık, bitti olarak düşünmeyin. Hani size söylemiştim ya bir yazar nasıl yazar öykülerini diye. Ekleme yapar, çıkarmalar yapar...
- Gürkan:** Kelimeleri değiştirir.

- Araştırmacı:** Değiştirir.
- Aysen:** Mesela ben de yazdım sonunu, sonra değiştirdim öğretmenim.
- Araştırmacı:** Evet evet. Şimdi siz de bunu düşünerek arkadaşınızı dinliyorsunuz. Devam edelim Feyza.
- Feyza:** Balım ve Bora sahilde voleybol oynamaya başladılar. O sırada voleybol topları denize kaçtı. Bora topun arkasından koştu. Topu çıkarıp kardeşinin yanına giderken Barkın, Bora’ya çelme taktı ve topu elinden aldı. Sinirden küplere binen Bora arkadaşının yakasına yapıştı. Barkın’ın itmesiyle yere düşen Bora başını eline götürdüğünde başınd bir ıslaklık hissetti. Baş dönüyordu.
- Araştırmacı:** Evet. Öykümüzü buraya kadar yazmıştık. Hatırladık değil mi? Şimdi öyküyü devam ettireceğiz.

Araştırmacı, önce birlikte oluşturulan taslak öyküyü, Feyza adlı öğrenciye okutmuştur. Daha sonra öğrencilerin evde kendi tamamlayacakları öyküleri okutacağını söyleyip öykünün sonunu da hep beraber bitirmelerini önermiştir. Öğrencilerin kabul etmesi üzerine öykü sınıfta, öğrencilerle birlikte tamamlanmıştır. Tamamlanan öykünün başlığı için sınıftan gelen öneriler arasından Gökhan’ın “Kötü Bir Anı” adlı önerisi başlık olarak seçilmiştir.

II. ders, öğrencilerden öykünün tamamının sessiz olarak okunması istenmiş ve yazılan öykünün düzeltme aşamasına geçilmiştir. Bu süreçte araştırmacı öğrencilere kısaca düzeltme aşamasını açıklamış ve öğrencilere öykünün düzeltilmesinde dikkat ettiği noktalar gösterilmiştir. Düzeltme aşamasının da etkileşimli bir öğretme-öğrenme ortamında gerçekleşmesine özen gösterilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu ve yardımcı olduklarını hissettirmelerinin önemi vurgulanmıştır. Araştırmacı bunun için öğrencilere birbirlerinin yazdıklarını eleştirirken sırasıyla şu üç kurala dikkat etmeleri söylenmiştir:

- (Övgü) Yazdıklarında en çok..... beğendim.
- (Soru) Yazdıklarından anlamadım. Açıklar mısın?
- (Öneri) yapmanı öneriyorum.

Araştırmacı öğrencilere kendi yazdıkları bir metni düzeltirken yazdıklarını hemen bitmiş gibi düşünmemelerini belirttikten sonra aşağıdaki soruları kullanarak yazılı metni tekrar okumalarını önermiştir:

- Yazılanlar anadüşünce ile ilgili mi?

- Konuyla ilgili verilen bilgi yeterli mi?
- Yazılanlara neler eklenebilir?
- Yazılarda gereksiz ve çıkarılması gereken bir sözcük ya da cümle var mı?
- Giriş yeterince dikkat çekici mi?
- Kullanılan sözcükler, tümceler mantıksal olarak ilgili mi?
- Metnin tamamı mantıksal olarak sıralı mı?
- Verilen örnekler yerinde mi?
- Akıcı bir biçimde okunuyor mu?

Araştırmacı, düzeltme aşamasında, öğrencilere yukarıdaki soruların dışında yazdıkları bir metinde yazım kurallarına ve noktalama işaretlerinin kullanımının uygunluğuna da dikkat etmelerinin gerekliliğini ifade etmiştir.

Araştırmacının açıklamalarından sonra, öğrencilerin tamamladıkları ve başlıklarını da kendilerinin yazdığı öykülerin okunmasına başlanmıştır. Araştırmacı öyküsünü tamamlayan öğrencinin okumasının ardından, öğrencilere düzeltme aşamasında yapılabileceğini belirttiği düzeltme stratejilerini hem kendisi kullanarak model olmaya çalışmış hem de öğrencilerin kullanmaları için cesaretlendirmiştir. Aşağıda Feyza'nın okuduğu öykünün düzeltme aşamasında yapılanlara yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Hep beraber az önce söylediklerimi düşünerek arkadaşlarınızın öykülerini dinleyeceğiz. Eleştiri kuralımızı hiç unutmayacağız. Önce beğendiklerimizi söyleyeceğiz, sonra anlamadığımız yeri belirteceğiz ve son olarak da bunu düzeltmesi için ne önerdiğimizi. Tamam mı? Hadi bakalım Feyza başla. Feyza öykünün tamamını değil senin tamamladığın kısmı tamam mı? Çünkü zaten öncesini birlikte yazdık.
- Feyza:** Öğretmenim benim başlığım “Tatil Hikayesi”.
- Araştırmacı:** Başlığımız “Tatil Hikayesi”.
- Feyza:** Bir dakika geçmeden Bora bayıldı. Boranın bayıldığını gören Balım hemen anne ve babasını çağırdı. Balımla birlikte acile gittiler. Doktor çok bişey olmadığını söyledi ve “iki haftaya kadar iyileşir” dedi. Bu da demekti ki tatilleri iki günde sona ermişti. Fakat Barkın hiç de üzgün değildi. Tam tersi çok mutluydu. Ama... (Feyza araştırmacıya dönerek) öğretmenim ben açıklama yapmak istiyorum.
- Araştırmacı:** Evet.
- Feyza:** Ama çok üzgün olması gerekiyordu öğretmenim çünkü arkadaşını böyle kötü durumda gördüğü için.
- Araştırmacı:** Evet. Kötü durumda gördüğü için.

- Feyza:** Bora'nın babası Barkın'ın babası ile konuştu. Barkın hiç geçmiş olsun demek gereği bile duymamıştı. Bu sefer de Barkın'ın Balım'dan hoşlanması ile ilgili bir kavga başlamıştı. Bu sefer kavga o kadar uzamadı. Okuldaki güvenlik görevlisi kavgayı sonlandırdı.
- Bilgehan:** Okuldaki mi?
- Feyza:** Tatil bitti okula geliyorlar. (Bilgehan araştırmacıya bakıyor).
- Araştırmacı:** Biraz sonra bitsin de konuşacağız.
- Feyza:** Ve bu iş burada bitmişti.
- Araştırmacı:** Arkadaşınız yazdıkları ile ilgili görüşleri, sorular, önerileri olan var mı? Murat?
- Murat:** Neden böyle hikayede şey yapıyorlar sevmek mevmek falan?
- Aysen:** Allah Allah öğretmenim kızlar öyle duygusal şeyden hoşlanıyorlar.
- Feyza:** Erkekler anlamıyor.
- Murat:** Biz de biliyoruz da, daha bu yaşta.
- Araştırmacı:** Evet haydi bakalım bu konu öykünün bütünüyle uyumlu mu değil mi onu düşünelim. Arkadaşınıza öneriniz var mı? Ve de ben ne demiştim eleştirilerimizde kırıncı olmak değil yapıcı olmak lazım değil mi? Örneğin arkadaşınızın öyküsünün başlığı bence öyküde anlatılanlarla uyumlu olmuş. Ben beğendim. Fakat Bilgehan'ın da az önce şaşırdığı yerde ben de anlamadım. Öykü tatilde geçiyordu ama Feyza sen okuldaki güvenlik görevlisi dedin ya, orada acaba araya bir cümle koysan ve Boraların tatillerini yarıda kesip evlerine döndüğünü söyleyen daha mı anlaşılır ki?
- Bilgehan:** İşte öğretmenim ben de tatildeler diye düşündüm.
- Feyza:** Tamam öğretmenim.
- Araştırmacı:** Başka? Sizler ne dersiniz?
- Sema:** Öğretmenim siz başlık uygun dediniz ya bence değiştirmeli. Neden dersiniz, hem tatil hikayesi diyor hem de okuldaki kavgayı anlatıyor.
- Araştırmacı:** Aaa evet ben hiç öyle düşünmemiştim. Haklısın Sema. Başlık için ne dersin Feyza?
- Feyza:** Bilmem “İki arkadaş” olabilir mi öğretmenim?
- Araştırmacı:** Neyi düşünerek bu başlığı seçtin?
- Feyza:** Bora ile Barkın arkadaş ya öğretmenim. Bir de olay ikisinin arasında geçiyor gibi.
- Araştırmacı:** Olur. Yazan sensin ve belki sonra tekrar değiştireceksin. Şimdilik böyle olsun, olur mu?
- Araştırmacı:** Başka? (Öğrencilere bakıyor)
- Doğan:** Öğretmenim iki defa “bu sefer de” dedi.
- Araştırmacı:** Doğan peki bu öyküde neyi beğendin?
- Doğan:** (Öğretmene bakıyor ve yanıt vermiyor)
- Araştırmacı:** Ya da Doğan eğer beğendiğini söyleyecek bir şey yoksa beğenmediğimizi söylerken de arkadaşımıza yardımcı olmaya çalıştığımızı hissettirmeliyiz. Bence şöyle demek daha güzel olurdu. Ardarda gelen iki cümlede de “bu sefer de” sözcüğünü kullanmışsın, bence buna dikkat edersen cümlelerin daha güzel olur. Evet ne dersin?
- Doğan:** Tamam öğretmenim.

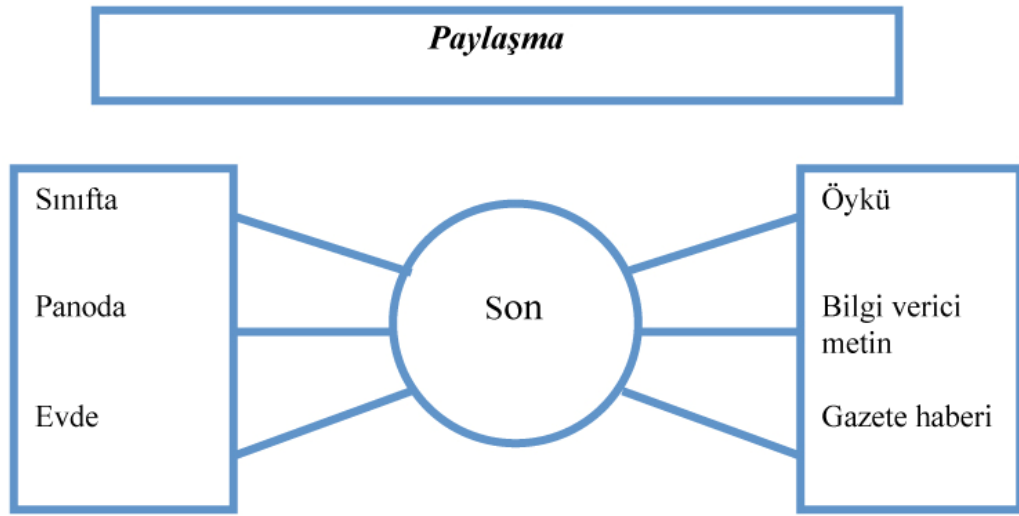
- Araştırmacı:** Feyza arkadaşlarına yazdıklarına sağladıkları katkılar için teşekkür etmeliyiz.
- Feyza:** Teşekkür ederim.
- Araştırmacı:** Evet çocuklar vaktimiz yine bitiyor. Bundan sonraki düzeltmeler de sizlerin.

Dinleyenin dönütleri yazana bir bakış açısı kazandırır ve ona değiştirilecek noktalar hakkında ipucu sağlar. Ancak bu derste öğrencilerin birbirlerinin yazdıklarını eleştirmede yapıcı olamadıkları ve düzeltme kavramını hata bulma kavramı ile eşleştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin yaptıkları eleştirilere göre, yazılanların düzeltilmesi sürecinin öğrenciler tarafından henüz birbirleri için katkı niteliği taşıdığı düşüncesini benimsemediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu anlamda geleneksel öğretimin uygulandığı sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerin kompozisyonlarını değerlendirirken genellikle hatalara odaklanmaları ve olumlu yönleri açıkça ifade etmemelerinin öğrencilerin bu biçimde davranmalarında etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmacı, öğrencilere gerçek bir yazının düzeltilmesi aşamasını göstermek istediği için öğrencilerden birinin yazısı ile başlamıştır. Yazı düzeltme çalışması sırasında çok fazla öneri getirerek öğrenciyi yazmadan uzaklaştırmak istememiştir. Bu nedenle öğrencilerin düzeltmelerini de kullanarak önerilerde bulunmuştur. Düzeltme aşaması çok emek ve zaman isteyen bir aşamadır. Bu derste araştırmacı, öğrencilere yazma sürecinin düzeltme aşaması hakkında açıklamalarda bulunarak ve yazılarını düzeltirken neler yapabileceklerini göstererek hem kendi yazdıkları hem de arkadaşlarının yazdıkları metinleri bağımsız olarak düzeltmelerinde yol gösterici olmaya çalışmıştır.

Yazma sürecinin son aşaması olan paylaşma aşaması için doğrudan öğretim yapılmamıştır. Yazma sürecinin aşamaları anlatılırken paylaşma, son aşama olarak açıklanmıştır. Ayrıca yazılı anlatım çalışmaları sırasında öğrencilere yazdıklarının değerli olduğu vurgulanmış ve bunları sınıf arkadaşlarıyla, aileleriyle ya da okuldaki diğer arkadaşlarıyla paylaşabilecekleri söylenmiştir. Paylaşma aşaması, öğrencilerin çalışmalarının anlam kazandığı aşamadır. Öğrenciler, yazdıklarını sınıf arkadaşlarıyla ve sınıfın dışındaki panoda sınıf arkadaşlarının yanı sıra okul arkadaşları ile paylaşacakları için onların dikkatini çekecek biçimde yazmaya çalışmışlardır. Öğrenciler aynı zamanda yazdıklarının başkaları tarafından okunduğunu görmekten de

zevk almışlardır. Bu bağlamda araştırmacı, öğrencilerin yazdıklarını sınıfta okutarak, ailelerine okutarak ve araştırma sürecinde oluşturulan sınıf panosunda sergileyerek yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilere öykü, bilgi verici metin, gazete haberi, mektup gibi yazılı anlatım ürünlerini farklı zamanlarda arkadaşlarıyla paylaşma olanağı sağlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin yazdıklarını paylaşmak için istekli oldukları ve süreç içinde iletişim becerilerini de olumlu etkilediği gözlenmiştir. Yazma sürecinin son halkası olan paylaşma ile ilgili uygulama sürecinde yapılanlar Şekil 22’de yer almaktadır.



Şekil 22. Yazma Sürecinin Paylaşma Aşaması

Yazma sürecinde öğrencilerin farklı metin türlerini görmeleri amacıyla bilgi verici metin türünde de yazma çalışması yapılmıştır. Yazma sürecinin aşamaları öğrencilere doğrudan anlatım yoluyla açıklandığı için bilgi verici metin yazmada araştırmacı yazma sürecinin aşamalarını hatırlatıcı etkileşimlerin dışında yazmaya hazırlık aşamasında bilgi verici metin haritasından yararlanarak öğrencilerle tıpkı öykü yazma sürecinde olduğu gibi bir metin oluşturmuştur. Metin konusunu belirlemelerinde öğrencilere seçme hakkı tanınmış ve öğrencilerin belirlediği bir konuda yazma çalışması yapılmıştır. Buna göre öğrenciler, geçmiş derslerde okudukları “Yangın Var” adlı şiirden etkilenerek yangın konusunda yazmak istediklerini belirtmişlerdir. 21.04.2008 tarihli Türkçe dersinde bilgi verici metin yazma etkinliği kapsamında yazma sürecinin aşamalarında bilgi verici metin yazarken nelere dikkat edileceği açıklanıp gösterilmiştir. Daha sonra da yine öğrencilerle bilgi verici metin oluşturulmuştur. Bu süreçte

öğrencilere konu, anadüşünce ve anadüşünceyi destekleyen yardımcı düşünce ile ilgili grafiksel düzenlemelerden yararlanılarak açıklamalarda bulunulmuştur. Öğrenciler daha önce bilgi verici metin özetlemede bilgi verici metin haritasından yararlandıkları için yazma sürecinde aynı grafiksel düzenlemeyi rahatlıkla kullanmışlardır. Bu süreçte öğrencilerin anadüşünceyi oluşturacak paragrafı belirlemede ve yardımcı düşünceleri düzenlemede zorlandıkları gözlenmiştir. Bununla ilgili alıntılar öğrencilerin yazma sürecini kullanma durumuna ilişkin bulgulara ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.2.2. Dolaylı Öğretim

Dolaylı öğretim, öğretilen beceri ya da stratejinin sınıf ortamında öğrenciler tarafından kullanılmasına amaçlı bir biçimde rehberlik etmektir. Öğrenci öğrendiklerini uygulamak için öğretmen de doğru kullanmalarına rehberlik etmek için etkin rol üstlenmişlerdir. Dolaylı öğretimde araştırmacı yoğun olarak hem öğrencilerin birbirleri ile hem de kendisi ile etkileşim içinde olmasını ve öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağlayacak bir ortam hazırlamaya çalışmıştır. Araştırmacı bu süreçte öğrencileri öğrendikleri stratejileri kullanmaları için cesaretlendirmiş ve sınıf ortamında sözlü dönütlerle pekiştirmiştir.

Araştırma sürecinde doğrudan öğretimin hemen ardından dolaylı öğretime geçilmiştir. Araştırma sürecinde dolaylı öğretimden yararlanma süresi daha fazla olmuştur. Bu nedenle dolaylı öğretime ilişkin bulguların sunumunda farklı derslerde gerçekleştirilen etkinliklerden alıntılar yapılmıştır. Bu bölümde uygulamada izlenen öğretim aşamalarından dolaylı öğretime ilişkin bulgular, okuduğunu anlama stratejilerinin ve yazma sürecinin dolaylı öğretime yönelik elde edilen bulgular olarak iki alt başlık altında sunulmuştur.

4.2.2.1. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Dolaylı Öğretime İlişkin Bulgular

Bu aşamada öğretmenin cesaretlendirici ve yönlendirici olması beklenirken öğrencilerin de öğrendiklerini uygulamaya başlamalarının gözlenmesi beklenir. Araştırma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretiminin ardından öğretmen ve öğrencinin birlikte etkin olduğu dolaylı öğretime başlanmıştır.

4.2.2.1.1. Tahmin Etme Stratejisinin Dolaylı Öğretimine İlişkin Bulgular

18.02.2008 tarihinde yapılan derste öğrencilere tahmin etme stratejisinin doğrudan öğretiminin ardından aynı ders tahmin etme stratejisinin dolaylı öğretimine de başlanmıştır. Bu amaçla öğretmen desteğinin öğrencilerin stratejiyi kullanmalarına rehberliğe ve uygulatmaya dönük etkileşim ortamı sağlanmıştır. Araştırmacı öğrencilere dağıtılan “Yedi Renkli Saat” adlı öyküyü okumaya başlamadan önce öğrencilerin öyküye göz gezdirmeleri ve kendilerine söylenen ipuçlarını kullanarak tahminlerde bulunmaları için onları yönlendirmiştir. Aşağıda 18.02.2008 tarihli Türkçe dersinden tahmin etme stratejisinin dolaylı öğretimine örnek niteliğinde alıntılara yer verilmiştir.

- Araştırmacı:** Şimdi öyküye bakıyorsunuz. Görsellerine bakın, yani resimlerine bakın, yazarına, başlığına bakın. Bunlara bakarak ne gibi tahminlerde bulunuyorsunuz? Sonra da niçin bu tahminlerde bulunduğunuz hakkında kimler bir şeyler söylemek ister?
- Doğan:** Öğretmenim (Öykünün resmine bakıyor ve tahminlerde bulunuyor). Şimdi resimde öğretmeni çocuğun resmine bakıyor, çocuk resim yapmayı çok seviyor ve resim dersini de çok seviyor. Büyüyünce ressam olabilir.
- Araştırmacı:** Belki de belki de. Arkadaşınızın tahminine kimler katılıyor? Aytül. Arkadaşın ne dedi?
- Aytül:** Öğretmenim çocuk resim yapmayı seviyormuş, bir de resim dersini de seviyormuş, ilerde ressam olabilirmiş.
- Araştırmacı:** Peki katılıyor musun Doğan'ın dediklerine?
- Aytül:** Evet.
- Araştırmacı:** Peki Doğan bu tahminde bulunurken hangi ipucunu kullandın?
- Doğan:** Şimdi öğretmenim bu resimde, öğretmen bir resme bakıyor.
- Araştırmacı:** Hangi ipucunu kullandı arkadaşınız çocuklar? Neye göre böyle bir tahminde bulundu? Tahminlerimizi geliştigüzel yapmıyoruz. Bir metni okurken rast gele tahminlerde bulunmak okuduğumuzu anlamamıza yardım etmez. Mutlaka ipuçlarımız olmalı. Doğan hangi ipucunu kullanarak tahminlerde bulundu? Esra hangi ipucunu kullandı Doğan?
- Esra:** Öğretmenim bu resme bakarak tahminde bulundu.
- Araştırmacı:** Evet, Doğan öykünün başındaki resme bakarak tahminde bulundu. Sizler de farklı ipuçlarını kullanarak tahminlerde bulunabilirsiniz. Başka tahmini olan var mı? Ersin sen de bir tahminde bulunmak ister misin?
- Ersin:** Evet.
- Araştırmacı:** Söyle.
- Ersin:** Öğretmenim çocuk resmi severek yapıyor.

- Araştırmacı:** Çocuk resmi severek yapıyor mu yapmıyor mu ben bilmiyorum. İpucu bulmamız gerek. Neye dayanarak bu tahminde bulundun?
- Ersin:** (Bilmiyorum anlamında ellerini açıyor).
- Araştırmacı:** Bakın çocuklar ben sizlerden tahmin etmenizi neden istiyorum, okuyacağınız metinle ilgili düşünün ve böylece okurken de tahminlerinizi düşünerek daha iyi anlayın diye istiyorum. O nedenle tahminde bulunurken metni düşünerek ve tahmininize ipuçları bularak tahmin edin.
- Kenan:** Öğretmenim yedi, yedi ana renkten gelmiş olabilir öğretmenim.
- Araştırmacı:** Arkadaşınız çok güzel bir çıkarsamada bulundu. Tahmin ederken başlıkla ilgili önceden bildiği bir bilgiyi kullandı ve başlıktaki yedi ile ana renkleri birleştirdi. Hangi ipucunu kullandın? Bu metin neyle ilgili olabilir dedin Kenan?
- Kenan:** Yedi ana renkle.
- Öğrenciler:** Başlık.
- Araştırmacı:** Başlıktan yararlanarak bu öykünün neyle ilgili olabileceğine ilişkin tahminde bulundu. Bakalım bu tahmini doğru olacak mı olmayacak mı? Şimdi öykümüzü okumaya başlayalım. Öykümüzü okurken tahminlerinizin doğruluğuna bakın bakalım kimler doğru tahminde bulunmuş?

Araştırmacı, okuma öncesinde öğrencilere okuyacakları öyküyle ilgili tahminlerde bulunmaları için yönerge vermiştir. Aynı zamanda öğrencilerden tahminlerini neye göre yaptıklarını belirlemelerini istemiştir. Böylece öğrencilerin okuma metnine odaklanmalarını sağlamıştır. Tahminlerde bulunan öğrencilerden tahminlerinin dayanaklarını açıklamaları istenerek sınıftaki diğer öğrencilere akran modeli olmaları sağlanmıştır. Dolaylı öğretimde hem öğretmenin hem de öğrencilerin etkin olmaları ve bu süreçte birlikte rol almaları sağlanmıştır. Öğrencilerden tahmin etme stratejisini kullananlar pekiştirilerek diğer öğrencilerin de kullanmaları için cesaretlendirilmeye çalışılmıştır. Alanyazında öğrencilerin stratejileri kullanımında güdülenmişliğin önemli bir etmen olduğu vurgulanmakta ve öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin onların anlamalarını geliştireceğine inanırlarsa stratejileri kullanma sıklıklarının da artacağı belirtilmektedir (Pressley, Borkowski, Forrest-Pressley, Gaskins ve Wiley, 1993; Gaskins, 1998).

Öğrencilerin doğrudan öğretimin hemen ardından bağımsız olarak stratejileri kullanmaları beklenemez. Araştırmacı, Ersin adlı öğrencinin tahminine dayanak gösterememesi üzerine sınıfa tahmin etme stratejisinin amacını tekrar açıklamıştır. Sürecin ilerleyen aşamalarında bu tür hatırlatmaları diğer stratejiler için de yapmıştır.

Özellikle sürecin ilk haftalarında öğrencilerin stratejileri kullanmalarına daha çok destek olmuş ve süreci yönlendirmiştir. Böylelikle öğrenme düzeyi farklı öğrencilere öğretimsel destek sağlamıştır. Araştırmacı, o günkü dersle ilgili değerlendirmelerini ve görüşlerini yansıtıcı günlüğüne şöyle aktarmıştır:

İkinci ders doğrudan öğretimin hemen ardından öğrencilerle tahmin etme stratejisini çalıştık bile. Bu derste tahmin etme stratejisini ilk kez öğrettiğim biçimde kullandıkları için ben çok yönlendirici olmak durumunda kaldım. Ayrıca neredeyse her öğrencinin tahmininden sonra açıklama yapmam tahmin sürecini uzattı. Ama öğrencilerin tahminleri güzeldi. Güzel tahminleri pekiştirmeye çalıştım. Kenan'ın tahmini çok güzeldi. Başlıkla ön bilgilerini bütünleştirerek tahmin etmesi çok güzeldi. Bütün öğrencilerin zaman içinde hiç yönlendirmeden kendiliklerinden stratejileri kullanacakları günü görmek dileğiyle...(YG. 18.02.2008).

Tahmin etme stratejisi, hem okuma öncesinde hem de okuma sırasında kullanılan bir okuduğunu anlama stratejisidir. Araştırma sürecinde de okuma öncesinde olduğu gibi okuma sırasında da öğrencilerin bu stratejiden yararlanmaları için ortam hazırlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere okuma sırasında okuma metni ile ilgili ileriye dönük tahminlerde bulunmaları için yönlendirmelerde bulunulmuştur. “Yedi Renkli Saat” adlı öykünün okunması sırasında öğrencilere yaptıkları tahminler hakkında konuşma fırsatı sağlanarak stratejik okur olmaları desteklenmiştir. Bu amaçla araştırmacı öğrencilere aşağıdaki yönergeyle kendisini iyi dinlemelerini ve tahminlerde bulunmalarını isteyebileceğini söylemiştir:

Araştırmacı: Şimdi, ben öykümüzü bir kez sesli olarak okuyacağım. Ben okurken çok iyi dinlemenizi istiyorum. Okuduğumuz bölümle ilgili sorular sorabilirim. İleriye dönük tahminlerde bulunmanızı isteyebilirim. Bunun için çok iyi dinlemelisiniz. Tamam mı? Önce ben okuyacağım sesli. Dinlerken, öğretmenimizi dinlerken nasıl dinliyoruz? Evet sessiz.

Araştırmacı yukardaki yönergenin ardından öyküyü sesli olarak öğrencilere okumuştur. Öğrenciler de kendilerine verilen fotokopilerden okumayı izlemişlerdir. Okuma sırasında araştırmacı belli yerlerde durarak öğrencilerden ileriye dönük tahminlerde bulunmalarını istemiştir:

Araştırmacı: Çocuklar, acaba bu bıyıklı adam kim? (Öğrenciler parmak kaldırıyorlar).

Aysen: Bıyıklı adam, tanıdığım bir kişi olabilir veya olmayabilir. En çok hani, orda diyor ya ben genellikle resimlerimin içine kendimi koyuyorum,

- arkadaşlarımı koyuyorum. Ya kendisinin büyük halini çizmiş olabilir veya babasını.
- Araştırmacı:** Arkadaşınızın tahminine katılıyor musunuz? (Hayır sesleri duyuluyor). Katılan kim var bir bakayım. (Pek az) Katılıyor musunuz? (Hayır sesleri geliyor).
- Araştırmacı:** Nedenini soracağım biliyorsunuz? Ona göre yanıtlayın. Kenan katılıyor musun?
- Kenan:** Hayır.
- Araştırmacı:** Neden katılmıyorsun Kenan?
- Kenan:** Çünkü öğretmenim. Adamın elinde çanta var öğretmenim, öğretmen olabilir o çantalı.
- Araştırmacı:** Çantası olduğu için öğretmen olabilir mi diyorsun?
- Kenan:** Evet öğretmenim.
- Ersin:** Babası da olabilir.
- Araştırmacı:** Okuduğumuz bölümü iyi dinlemediniz mi acaba? “ Resimlere hep kendimi kondurmuyorum canım” (İlgili bölümü tekrar okuyor). Okuma sonrasında öğrencilerin çoğu parmak kaldırıyor.
- Aysen:** Öğretmeni olabilir.
- Araştırmacı:** Evet. Bakın şimdi dikkatle dinlediğiniz için tahminleriniz değişti. O zaman ne yapıyoruz? Okuduğumuz bölümü hatırlıyoruz ve ileriye yönelik tahminlerimizde bunu kullanıyoruz. Okuduklarımızı ipucu olarak kullanmalıyız. Bakın orada yazıyor zaten. İpucu okuduğumuz bölümdeydi.

Yukarıdaki konuşmalarda araştırmacı öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanırken okudukları bölümle bağlantı kurmalarını ve oradan ipucu yakalamalarını beklemiştir. Ersin adlı öğrenci aynı öykünün okuma öncesinde yaptığı tahminde olduğu gibi okuma sırasındaki tahmininde de metne dayalı bir ipucu kullanamamıştır. Aysen adlı öğrencinin yanıtından da okunan öyküyü dikkatli bir biçimde dinlemedikleri düşünülebilir. Bunun üzerine araştırmacının ilgili bölümü tekrar okuması ile Aysen tahminini değiştirmiştir. Araştırmacı bu durumu öğretim fırsatı olarak kullanmış ve öğrencilere okuma sırasında tahminlerde bulunurlarken neler yapmaları gerektiği konusunda açıklamada bulunmuştur. Bu süreçte tahmin etme stratejisini doğru kullanan Kenan’ı pekiştirmemiştir. Oysaki açıklamaya geçmeden önce Kenan’ın tahmininde nelerden yararlandığını sorarak öğrencilere model olması sağlanabilirdi.

Öykünün okunması bitene kadar belli yerlerde durularak öğrencilerden okunan metne ilişkin ileriye dönük tahminlerde bulunmaları için sorular sorulmuştur. Bu süreçte öğrencilerin genel olarak sorulan sorulara yanıt vermek için çok istekli oldukları gözlenmiştir. Ayrıca okunan öykü çok ilgilerini çekmiştir. Öğrenciler eve gittiklerinde

bu öykünün tamamını bulacaklarını ve okuyacaklarını söyleyerek bu ilgilerini açıkça belli etmişlerdir. Öykünün okunmasının ardından öykünün yazarı hakkında konuşulmuştur. Araştırmacı öğrencilere bundan sonraki süreçte kendilerinin okudukları yazar hakkında araştırma yapmalarını söyleyerek öykünün yazarı “Muzaffer İzgü” nün yaşam öyküsünü okumuştur. Bu bilginin tahmin etme stratejisini kullanırken nasıl yararlı olacağını anlatmıştır:

Araştırmacı: ... Bir öyküyü, bir metni okumadan önce ya da okurken, onunla ilgili bir tahminde bulunurken dersin en başında siz dediniz ki görsellerden yararlanırım, başlıktan yararlanırım, hiç içinde bu konuyla ilgili bildiklerimi düşünürüm diyen oldu mu? Tahmin ederken okuyacağımız metinle ilgili bildikleriniz de size çok yardım eder. Ayrıca yazar hakkında bildiklerimiz de bizim tahminlerimizde bizim, metni doğru anlamamızda yardımcı olabilir.

Araştırmacı bu açıklamanın ardından okunan öyküyle yazarın hayatı arasında bir bağ kurulup kurulamayacağı sormuştur. Öğrenciler öyküdeki kahraman ile yazar arasında bir bağ kurmuşlardır. Yazarın çocukluğunun öyküdeki kahramanın çocukluğundaki gibi yoksul geçtiğini söylemişler ve yazarla ilgili bilgi sahibi olmanın da metinle ilgili tahminlerinde kendilerine yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir.

25.02.2008 tarihli Türkçe dersinde “Seramik” adlı metnin okunmasından önce araştırmacının sınıfa getirdiği seramik ürünleri öğrencilere göstererek sanatla ilgili olarak tartışma ortamı yaratmıştır. Araştırmacı okunacak metne ilişkin öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirmek amacıyla gerçekleştirdiği bu etkinliğin ardından öğrencilere okuma metnine ilişkin tahminlerini sormuştur. Ardından da öğrencilerden gelen doğru tahminleri pekiştirmiştir. Öğrencilerin bu derste tahmin etme stratejisini kanıt arayarak kullandıkları görülmüştür. Bu durum da öğrencilerin metinle etkileşimlerinin daha amaçlı olduğunu düşündürülebilir.

5.03.2008 tarihli Türkçe dersinde araştırmacının tahmin etme stratejisinin kullanımında daha az yönlendirici, öğrencilerin ise tahmin etme stratejisini daha bilinçli kullandıkları görülmektedir:

Araştırmacı: Daha önce tahmin etme stratejisinin okuduğumuzu anlamamızda bize çok yardımcı olacağını belirtmiştim. Şimdi buna bakarak Nurben, (metni gösteriyor) okuyacağımız metinle ilgili neler diyebilirsiniz?

- Nurben:** Öğretmenim ben başlığa bakarak şiirin resimle ilgili olduğunu düşünüyorum.
- Araştırmacı:** Çok güzel.
- Öğrenciler:** Başlığı kullandı.
- Nurben:** Öğretmenim ayrıca resimlere de bakıldığında, bir çocuk var, resim çiziyor, ayrıca öğretmenim Yedi Renkli Saat'teki Ferhat gibi öğretmenim o çocukta resim yapmayı seviyor.
- Araştırmacı:** Buradaki çocukta resim yapmayı seviyor diyorsun. Çok güzel düşünmüşsün, ipuçlarını doğru kullanmışsın. Üstelik daha önce okuduğumuz bir metinle de bağ kurman çok güzel.

Nurben ile araştırmacı arasında geçen konuşmalarda araştırmacı tahmin etme stratejisinin ne amaçla kullanıldığını belirtmiştir. Nurben adlı öğrencinin stratejiyi kullanırken nelerden yararlandığını araştırmacı tarafından hiç yönlendirilmeden anlattığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin de aynı biçimde araştırmacı sormadan Nurben'in yararlandığı ipucunu söylemeleri tahmin etme stratejisini daha bağımsız kullanabildiklerine kanıt olarak gösterilebilir. Nurben burada daha önce okunan metinle de bağ kurarak okuyacağı metni anlamlandırmaya çalışmaktadır. Araştırmacı, Nurben'in hem tahmin etme stratejisini doğru kullanmasını hem de daha önce okunan bir metinle bağ kurmasını pekiştirmiştir.

26.03.2008 tarihli Türkçe dersinde öğrencilere okudukları metni anlamalarında tahmin etme stratejisinde yararlanılan bir ipucu olan başlıktan nasıl yararlandıkları sorularak dolaylı öğretim gerçekleştirilmiştir. Aşağıda ilgili konuşmalara yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Bu metnin başlığı tahmininde sana nasıl yardımcı oldu?
- Melih:** Bana hiç yardımcı olmadı.
- Araştırmacı:** Melih bana hiç yardımcı olmadı diyor. Siz ne dersiniz?
- Tuna:** Bu başlık bana yardımcı olmadı. Ama Nasrettin Hoca'nın güneş gözlüğü olup olmadığını merak ettim.
- Bilge:** Öğretmenim bana yardımcı oldu. Çünkü başlık "Nasrettin Hoca'nın Güneş Gözlüğü". Bu metin de Nasrettin hoca ile ilgili. O da güneşten korunmak için eşeğe ters biniyormuş.
- Araştırmacı:** Şimdi metnin başlığını bir daha düşünün. Böyle başlık bu metinde ne okuyacağınız konusunda size fikir vermez mi acaba? Melih bu metnin neyle ilgili olacağını düşünürsün. Bu konuda bildiklerini de düşün bir.
- Melih:** Nasrettin Hoca.
- Araştırmacı:** İşte bak söylüyorsun hani yardımcı olmamıştı?
- Melih:** Öğretmenim ben Nasrettin Hoca ile ilgili olduğunu düşünürüm.

Yukarıda da görüldüğü gibi araştırmacı stratejilerin öğretimini yalnızca doğrudan öğretimle sınırlandırmamıştır. Öğretim için uygun fırsatlarda hem açıklamalarla hem de öğrencilerin stratejiyi kullanmaya dönük düşünme süreçlerini arkadaşları ile paylaşımları için yönlendirici olmuştur. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinin tahminleri hakkında yorum yapmalarına olanak sağlayarak görüşlerini bildirmelerine ve birbirleri ile etkileşimlerine destek olmuştur. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimleri birbirlerinin metinle etkileşimini ve farklı bilişsel süreçleri görmeleri açısından hem öğrenmelerine katkı sağlamış hem de strateji kullanmalarını güdülemiştir.

4.2.2.1.2. Soru Üretme Stratejisinin Dolaylı Öğretimine İlişkin Bulgular

Soru üretme stratejisinin dolaylı öğretiminde öğrencilere soru üretmeyi öğretmek için, öğrencilerin farklı soru türlerini görmelerinin de sağlanması için okunan her metinle ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan farklı türde sorular sorulmuştur. Bu soruların sınıf ortamında yanıtlanması sırasında öğrencilerden sorunun yanıtının geçtiği yeri belirlemeleri yoluyla soru türleri açıklanmıştır. Bu yolla da öğrencilere dolaylı öğretim aşamasında model olunmuştur. Ancak bu bölümde yalnızca öğrencilerin soru üretmelerine yönelik bulgular aktarılmıştır.

22.02.2008 tarihli Türkçe dersinde önce öğrencilere soru üretme stratejisi açıklanmış ve soru türleri hakkında bilgi verilmiştir. Ancak yalnızca açıklamak yeterli değildir. Bu nedenle öğretim sırasında, öğrencilerin stratejiyi kullanmaları, kullandıkları stratejileri tartışmaları için destekleyici bir sınıf ortam yaratılmalıdır. Bu amaçla ikinci derste araştırmacı metnin okunan bölümü ile ilgili öğrencilerden soru üretmelerini istemiş ve ardından da ürettikleri soruların hangi soru türüne girdiğini tartışmaları için onları yönlendirmiştir. Bu yolla öğrencilerin soru üretme ve soru türlerini görmeleri amaçlanmıştır. Etkinlik sırasında araştırmacı, hem öğrencilerin dikkatini okuma metnine yönlendirmeye çalışmış hem de okuma sırasında metinde okudukları bilgileri ve kendi bildiklerini kullanarak çıkarsamalarda bulunmaları için ortam yaratılmıştır. Öğrencilere ürettikleri soruları sınıfta istedikleri arkadaşlarına sorabilecekleri belirtilmiştir. Bu süreçte uygun soru üreten ve hangi tür soruya örnek olduğunu açıklayan öğrenciler sözel olarak pekiştirilmiştir. Bu etkinlikler öğrencilerin soru

üretmek için çabaladıklarını ve bu yolla okudukları metne yoğunlaştıklarını göstermektedir. Konuya ilişkin yaşanan konuşmalar aşağıda verilmiştir:

- Araştırmacı:** Soru türleri hakkında konuşmuştuk ya bakalım sizler ne tür sorular hazırladınız? Kendinizi öğretmen gibi düşünün ve soruların anlamınıza yardım edecek biçimde olmasına özen gösterin Şimdi her gruba söz vereceğim? Bu kez en son yani 5. Gruptan başlıyorum. Her gruptan 3 öğrencinin sorusunu alacağız.
- Bircan:** Öğretmenim siz seçin. Burda karmaşa oluyor. (Bazı öğrenciler Bircan'ı destekliyor).
- Araştırmacı:** Peki bu kez böyle yapalım. Evet Gülce? Bakalım Gülce okuduğumuz metinle ilgili ne soracak? Ve kime soracaksın?
- Gülce:** Parmak kaldırmayın.
- Araştırmacı:** Şimdi öğretmen Gülce.
- Gülce:** Esra. (Eliyle işaret ediyor).
- Araştırmacı:** Evet Esra soruyu iyi dinliyoruz.
- Gülce:** Ferhat resim yapmayı seviyor mu? Ve neden kursa gidemiyor?
- Esra:** Resim yapmayı seviyor. Bunu hikayede de belirtmiş. Kursa gidemiyor çünkü maddi durumları iyi olmadığı için.
- Araştırmacı:** Gülce burada iki soru sordun. Önce şunu soralım. Yanıtları doğru mu?
- Gülce:** Evet doğru.
- Araştırmacı:** Peki bu sorularınla ilgili neler söyleyebilirsin? Hani size soru türlerini anlatmıştım ya geçen ders. Hatırlıyor musun?
- Gülce:** Açık, bir de neydi , metinde bulamadığımız sorular.
- Araştırmacı:** Öyle mi? (sınıfa dönüyor).
- Elif:** Evet öğretmenim cevabını hemen buluyorsak açık soru oluyor. Ama bulamıyorsak da şey çıkarsama oluyor. (Çekimser söylüyor).
- Araştırmacı:** Aferiz size, evet, sizlerin de dediği gibi iki tür sorudan söz ettik. Şimdi Gülce sence senin soruların hangisine giriyor ve neden?
- Gülce:** Açık soruya öğretmenim. Çünkü cevabı burada yazıyor (Öyküyü gösteriyor).
- Araştırmacı:** Çok güzel. Hadi şimdi devam edelim. (İkinci gruptan soru soruyorlar) Feyza?
- Feyza:** Babası akşamları ne zaman uyuyor? (Araştırmacıya soruyor)
- Araştırmacı:** Bana mı soruyorsun?
- Feyza:** Aynur'a. Babası akşamları ne zaman uyuyor?
- Aynur:** (Öyküye bakıyor).
- Öğrenciler:** Öğretmenim bakıyor.
- Araştırmacı:** Öyküyü hatırlamakta zorlanıyorsa bakabilir.
- Aynur:** televizyon seyrettikten sonra (İlk sözcüğü anlaşılmıyor, çok yavaş konuşuyor).
- Araştırmacı:** Evet, yanıt doğru mu?
- Feyza:** Evet.
- Araştırmacı:** Peki sorduğun soru hangi soru türüne giriyor?
- Feyza:** Açık soru öğretmenim. Çünkü hemen hikayede altını çizebiliyoruz, yani gösterilebiliyor.

- Araştırmacı:** Güzel sorular soruyorsunuz. Hepiniz de öyküyü çok güzel anlamışsınız ki hemen de yanıtlayıveriyorsunuz. Aferin. Sizlerden yanıtı metinde açıkça bulunmayan ama okuduktan sonra yanıtlayabileceğimiz sorular da sormanızı bekliyorum. Şimdi bir örnek ben vereyim mi? Evet. Ferhat okul müdürünü koca göbekli çizdiği halde okul müdürü neden kızmıyor?
- Kenan:** Öğretmenim Ferhat çok güzel resim yapıyor. Müdür de yaptığı resmi beğeniyor, ondan da kızmıyor.
- Araştırmacı:** Nereden biliyorsun öyküde yazıyor mu?
- Kenan:** Yok da öğretmenim şurda diyor ya (Öyküyü gösteriyor). Okul müdürü oturduğu yerden kalkarak yanıma geldi, saçlarımı okşadı... Bana hiç kızmadı.
- Araştırmacı:** Evet, gördünüz mü, metni iyi anlayınca çıkarsama sorularının da ipuçlarını bulabiliyorsunuz.

Öğrencilerin soru üretme stratejisini kullanabilmeleri için derse bir önceki dersin hatırlatılması ile başlanmıştır. Öğrencilere okunan metinle ilgili soru üretme çalışma yaprağı dağıtılmış ve 10 dakika süre verilerek bireysel olarak her öğrenciden okunan metinle ilgili soru üretmesi istenmiştir. Dolaylı öğretimin öğrencilerin hazırladıkları sorulara göre yapılması öğrencilerin soru üretme stratejisini kullanmaları için ve kendi ürettikleri sorular hakkında konuşmaları için olanak sağlamıştır. Ayrıca öğrencilere soruyu soracakları kişiyi kendilerinin belirlemesi istenerek sınıf içinde öğretmen rolünü üstlenmeleri yoluyla, soru türlerine yönelik öğrenme düzeyleri hakkında bilgi edinilmesi hedeflenmiştir. Bu süreçte sınıf içindeki öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi yoluyla öğrencilere soru türleri hakkındaki görüşlerini ortaya koyma ve tartışma ortamı sağlanmaya çalışılmış ve stratejileri kullanmalarına olanak verilmiştir. Öğrencilerin sorulan soruların türlerine ilişkin konuşmaları sağlanarak soru türlerini bilinçli olarak kullanmaları desteklenmeye çalışılmıştır.

Yukarıdaki konuşmalarda görüldüğü gibi öğrencilerin soru üretme stratejisini kullanmaları için araştırmacı öğrencilerin hazırladıkları soruları birbirlerine sordurmuş ve soru türleri hakkında konuşmaları için onları yönlendirmiştir. Sürecin başında araştırmacının her gruptan üç öğrenciye söz hakkı vereceğini söylemesine Bircan adlı öğrenci ve sınıftan bazı öğrenciler karşı çıkmışlardır. Bu durum öğrencilerin henüz grup çalışmasına uyum sağlayamadığı biçiminde düşünülebilir. Uygulama süreci ile birlikte oturma düzenleri değiştirilmiş ve 5-6 kişilik gruplar oluşturulmuştur. Araştırma sürecinin ilk ayında öğrenciler grupla çalışmaya çok istekli olmamışlardır. Araştırmacı

bu durumu gözlediği için, öğrencinin önerisine karşı çıkmamış ve “Bu kez” diyerek sürekli olmayacağını belirtmek istemiştir. Etkileşimli öğretim modelinde öğrencilere öğretmen rolü verilmesinin öğrenci katılımını olumlu etkileyeceği belirtilmektedir. Araştırmacı da öğrencilere bu rolü verdiğini sözel olarak ifade etmiştir. Gülce’nin kendi soracağı soruyu yanıtlamak için parmak kaldıran arkadaşlarına “parmak kaldırmayın” diyerek bu rolü benimsediğini göstermiştir. Aynı biçimde diğer öğrencilerin de hazırladıkları soruları soracakları arkadaşlarını kendilerinin seçmesinden çok hoşnut oldukları gözlenmiştir. Bu durumda diğer öğrencilerin söz almak için daha hevesli oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin hazırladığı soru türlerine bakıldığında metinle ilgili yanıtı hemen bulunabilecek yüzeysel sorular olduğu görülmektedir. Öğrencilerin daha önceden kendilerinden metnin sorularını yanıtlamaları istenmesine karşın bu soruların niteliği hakkında düşünceleri ve farklı türde sorular üretmeleri istenmediği için bu durum doğal kabul edilebilir. Araştırmacı, öncelikle öğrencilerin soru türlerinin farkındalığını sağlamaya dönük sorular sormuştur. Bu amaçla öğrencilerin kendi hazırladıkları soruların yanıtlanmasının ardından hazırladıkları soru türleri hakkında da konuşmaları sağlanmıştır. Öğretimsel desteğin aşamalı olması ilkesinden hareketle, önce öğrencilere açık soru türünü içselleştirme olanağı verilmesi gerekmektedir. Ancak burada araştırmacının aceleci davranarak öğrencilerden çıkarsama soruları üretmelerini beklediğini ifade etmesi öğretimin dolaylı öğretimin doğasına aykırı olduğu biçiminde yorumlanabilir. Araştırmacı, öğrencilerden çıkarsama sorusu gelmemesi üzerine kendisi sormuştur. Kenan adlı öğrencinin soruyu yanıtlarken kanıt göstermesini pekiştirmiştir.

Araştırmacı tahmin etme stratejisinin dolaylı öğretiminde olduğu gibi burada da öğrencilerin stratejiyi uygulamalarının ardından soru türleri ile ilgili açıklamalarda bulunarak öğrencilerin öğrenmelerini desteklemeye dönük etkileşim ortamı yaratmıştır. Sınıf içinde sağlanan etkileşimler öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ne zaman, nerede ve niçin kullandıklarını ve metni anlamalarına nasıl yardımcı olduğunu görmelerine yardım etmenin yanı sıra dinleme ve konuşma becerilerini de olumlu yönde etkilemiştir.

Araştırma sürecinin ilerleyen aşamalarında araştırmacı öğrencilere soru üretme stratejisini kullanmalarına yönelik dolaylı öğretimi cesaretlendirme ve pekiştirme biçimde sürdürmüştür. Aşağıda 02.04.2008 tarihli Türkçe dersinden yapılan alıntılar bu duruma örnek olarak gösterilebilir:

- Araştırmacı:** Tuna, soru üretmek okuduğumuzu anlamamıza yardımcı olur mu?
- Tuna:** Olur tabii öğretmenim. Çünkü soruyu soruyoruz öyküyle ilgili.
- Araştırmacı:** Evet.
- Tuna:** Eğer sorumuz doğruysa öyküyü anladık demektir.
- Araştırmacı:** Sorumuz doğruysa ve yanıtımız doğruysa öyküyü anladık demektir. Aferin Tuna. Şimdi gelin sizlerin ürettiği sorularla bu öyküyü anlamaya çalışalım. Önce metnin içinde yanıtını hemen bulabileceğimiz sorular soralım. Çok güzel dinliyorsunuz bugün. Çok hoşuma gitti. İstiyorum ki bugün her grup sorularını hazırlasın birlikte, tartışarak. Sonra da bunları paylaşalım. (Gruplardan konuşmalar geliyor). Bir saniye sözüm bitmedi henüz. Gruplardan 4'er soru bekliyorum. Tek bir kişi grup adına soracak. Onun için aranızda görev dağılımı yapın. Şimdi başlayabilirsiniz. Hemen biteceğini düşünüyorum. 4 soruya 4 dakika. Saatimizi kuruyorum. Çünkü açık soru çabuk yaparsınız. (Öğrenciler başlıyor. Gruplar kendi aralarında sorularını hazırlıyorlar, araştırmacı grupların arasında dolaşıyor ve yönlendirmelerde bulunuyor).
- Araştırmacı:** Haydi bakalım. İlk grup sözcümüz kim bugün? (Öğrenciler Kenan'ı söylüyorlar) Kenan mı? Evet birinci grup sorularını soruyor?
- Kenan:** Yazar hangi hayvanı seviyor?
- Feyza:** Kediyi. Burada yazıyor (Metni gösteriyor). Öğretmenim en başta yazıyor.
- Araştırmacı:** Ben kedileri severim. (Metinden okuyor). Çok güzel Feyza. (Öğrencilerden birkaçı alkışlıyor).
- Araştırmacı:** Çok güzel evet de bu bir yarışma sorusu değil çocuklar. Okurken anlamak için doğal olarak yapar hale geleceğiz. İkinci soruyu kim soruyor? Gülen.
- Gülen:** Kötü çocuğun adı nedir? Bilge.
- Bilge:** Barış.
- Araştırmacı:** Doğru mu?
- Gülen:** Doğru. Bu çok kolay zaten öğretmenim. Hemen buluyoruz.
- Araştırmacı:** Evet hemen söyledi Elif de. Evet açık sorular hemen soruluyor ve yanıtlamak da kolay oluyor. Sizler de bu konuda çok iyisiniz. Açık soru da olsa soru cümlelerimiz de güzel olmalı di mi? Metindeki her cümleyi soruya çevirmek açık soru anlamına gelmez. Örneğin cümlemiz "Arkadaşları Barış'ı sevmiyordu" olsun ve buna soru olarak "Arkadaşları Barış'ı ne yapmıyordu?" gibi bir soru çok anlamlı değil. Yani bizim anlamamıza bir katkı sağlamaz bu soru. Sizler buna dikkat ediyorsunuzdur ama ben yine de hatırlatmak istedim. Şimdi devam edelim.

Yukarıda aktarılan konuşmalara bakıldığında araştırmacının öğrencilere açık soruları kavramalarına yönelik ders yaptığı görülmektedir. Daha önce olduğu gibi öğrencilerden grup içinde soru üretmeleri istenmiştir. Bu süreçte araştırmacı öğrencilerin grup çalışmasında uyumlu ve doğal bir etkileşim içinde olduklarını gözlemlemiştir. Arkadaşlarının sorduğu soruları yanıtlayan öğrencilerin sorunun neden açık soru niteliği taşıdığını açıkça belirtebilmeleri soru türlerini ayırt edebildiklerini göstermektedir. Ancak, araştırmacının soru cümlelerinin niteliğine ilişkin kaygılar taşıdığı görülmektedir. Soru üretme stratejisinin öğretiminde, öğrencilere soru üretmenin amacının yalnızca soru sormak değil soru yoluyla anlamayı geliştirmek olduğu kavratılmaya çalışılmıştır. Çocuklar açık soruların yanıtlarını hemen bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere dolaylı öğretim sırasında “kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl ve yanıtı metinde açıkça varsa niçin” soru sözcüklerini kullanmaları için araştırmacı tarafından yönlendirmelerde bulunulmuş ve öğrenciler bu soru sözcüklerini kullanmaları için yüreklendirilmişlerdir. Öğrencilerin bu tür bir etkinlikten zevk aldıkları gözlenmiştir. Murat adlı öğrenci aynı gün bunu “*Türkçe dersini 3 ders yapalım öğretmenim*” biçiminde dile getirmiştir. O günkü dersle ilgili görüşlerinden araştırmacı günlüğünde de şu biçimde söz etmiştir:

Her gruba okunan metinle ilgili yanıtı metinde açıkça bulunan soru üretmelerini istedim. Bunu çabuk yaptılar. Gruplar da biraz daha tartışma ortamı yaratmaya eğilimlilerdi. Bu da hoşuma gitti. Grupların arasında dolaşırken yine Aysen’den şikayet geliyor. Çünkü bütün soruları kendi sormak istiyormuş. Öğrenciler yanıtlarken hemen metinde geçen yeri bulmaya çalışıyorlar. Her gruba söz hakkı verdiğim için uzun bir çalışma oldu ama iyi de oldu (YG. 2.04.2008).

Araştırma sonunda öğrencilerin üst düzey sorular üretilip yanıtlayabilmeleri beklenmektedir. Bu amaçla öğrenciler için daha kolay olan açık sorulardan başlanmıştır. Aynı gün gerçekleştirilen Türkçe dersinin ikinci saatinde öğrenciler okudukları metinle ilgili yine gruplar içinde çıkarsama soruları hazırlanmıştır. Ancak, gruplardan gelen bazı sorular açık soru türüne örnek olmuş ve araştırmacı uyarmadan sınıftaki öğrencilerin bazıları “o açık soru” biçiminde soru türünün çıkarsama sorusu olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin soru türlerini ayırt edebildikleri biçiminde yorumlanabilir. Ancak sorunun türünü ayırt edebilmelerine karşın çıkarsama sorusu sormakta zorlandıkları da gözlenmiştir. Bu durum da öğrencilerin henüz üst düzey soruları bağımsız olarak soramadıkları ve desteğe gereksinimleri olduğunu

düşündürmüştür. 3. gruptaki öğrencilerden gelen “*Barış neden herkese kötü davranıyor?*” sorusunun çıkarsama sorusu olduğunu Feyza adlı öğrenci “*Çünkü öyküde bunun nedeni yok öğretmenim. Arkadaşları onu oyunlarına almıyor olabilirler*”.biçimde yanıtlamıştır. Aynı soruya Bilgehan adlı öğrencinin yanıt vermekte zorlanması üzerine araştırmacı, “*Metinde açıkça yazılmadığı için bakın yanıtlamak için düşünmeniz gerekiyor.*” diyerek öğrencileri çıkarsama sorularının açık soru türünden farklı olduğunu düşünmeye yönlendirmek istemiştir. Çıkarsama sorularının yanıtlanması sırasında sınıf içinde daha fazla gürültü olduğu gözlenmiştir. Bu da öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşimini olumsuz etkilemiştir. Öğrencilerin farklı yanıtlar üretebilmeleri ve bunları paylaşmak istemelerinin bu durumda etkili olduğu düşünülebilir. Bunun dışında dersten sonra sınıf olarak kızamıkçık aşısı olacaklarının tedirginliği de derste hareketliliklerinde etkili olmuştur.

02.04.2008 tarihinde yapılan dersle ilgili sınıf öğretmeni günlüğüne öğrencilerin soru türlerini bilmelerini ilköğretimde uygulanan seviye belirleme sınavları ile ilişkilendirerek şunları yansıtmıştır:

Bugünkü dersimizde öğretmen (*araştırmacı*) bir önceki öyküden anladıklarını öğrencilere açıklattı. Olayın kahramanları hakkında yorum yaptırıldı. Olayda geçen kişilerin yaptıklarının doğru olup olmadığı, Barış’ın yerinde olunsaydı nasıl davranılacağı soruldu. Hayvanlara karşı, tüm canlılara karşı nasıl davranılması gerektiği konusunda, öğrencilerin görüşleri alındı. Öğrencilere soru türleri hakkında bilgi verilmesi öğrencilerin sınavlarda SBS’de çok işine yarayacak (SÖG. 02.04.2008).

Araştırmacı da o günkü dersten sonra yazdığı yansıtıcı günlüğünde dersle ilgili düşüncelerine şu biçimde yer vermiştir:

İki ders boyunca metinle ilgili açık ve çıkarsama soruları üzerinde konuşup bol bol örnekler verdik. Öğrenciler açık soruları hemen yaptılar. Ancak çıkarsama sorularında zorlandılar. Kendileri de bunu sözel olarak belirttiler. Artık ben uzun uzun açıklamıyorum onlar ben bişey demeden kendileri nedenini de söyleyebiliyorlar. Ben yalnızca gerekli durumda açıklama yapıyorum. Ama ikinci derste dikkatleri biraz dağıldı. Çünkü bugün kızamıkçık aşısı yapılacaktı sınıflarda ve öğrencilerin aklı ne zaman bizim sınıfa gelirle çok meşguldü. Bu nedenle dikkatlerini toplamakta biraz zorlandım. Ancak genel olarak bugünkü dersim iyi geçti diyebilirim. Artık daha sistematik ilerleyebiliyorum diye düşünüyorum. Bir de bugün grupların biraz daha uyumlu çalıştığını gözlemledim. Bu da sevindirici bir gelişme....(YG. 02.04.2008).

Araştırmacının ders sürecini anlatırken “artık ben uzun uzun açıklamıyorum” ifadesinin yanı sıra öğrencilerle birlikte sınıfta soru hazırlamaları dolaylı öğretimdeki rehber öğretmen rolüne uygun davrandığı biçiminde yorumlanabilir.

Eylem araştırmasının sistematikliği, araştırmacının mesleki gelişimini de olumlu etkilemiştir. Yukarıda günlüğünde bunu “sistematik ilerleyebilmek” biçiminde dile getirmesi de araştırma sürecinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında alınan kararların ve komite üyelerinin önerilerinin etkili olduğu biçiminde düşünülebilir.

4.2.2.1.3. Özetleme Stratejisinin Dolaylı Öğretime İlişkin Bulgular

Araştırma sürecinde özetleme stratejisinin dolaylı öğretimi aşamasında öğrencilere farklı metinlerle özet çıkarma çalışmaları yaptırılmıştır. Ancak özetleme stratejisini sınıf ortamında birlikte yapmak diğer stratejilerle çalışmaktan daha sınırlı olmuştur. Özetleme stratejisinin uygulanmasının daha çok zaman alması, stratejinin çalışılma sıklığını olumsuz etkilemiştir.

Araştırma sürecinde özetleme stratejisinin doğrudan öğretiminden sonra öğrencilerle birlikte oluşturulan özetleme ölçütleri kullanılarak öğrencilere her okunan metnin özetleme çalışması yaptırılmış ve araştırmacı tarafından (sonuçları zaman zaman sınıf öğretmeni ile de paylaşılarak) belirlenen özetleme ölçütleri kullanılarak değerlendirilip öğrencilere zamanında dönütler verilmiştir. Bu bulgulara değerlendirme sürecine ilişkin bulgularda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

02.05.2008 tarihli Türkçe dersinde, öğrencilerle birlikte “Kuraklık” adlı öykü, öykü haritası yardımı ile özetlenmiştir. Bu amaçla önce öğrencilerle okunan metnin öykü haritası çıkarılmıştır. Yansıtıcıya boş öykü haritası yerleştirilmiş ve ardından da öykü haritasındaki her öge öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Öğrencilerin söylediklerini araştırmacı yansıtıcıdaki boş öykü haritasında ilgili bölüme yazmıştır. Aşağıda öğrencilerle yapılan bu etkinlikten kısa bir alıntıya yer verilmiştir:

- | | |
|---------------------|---|
| Araştırmacı: | ...Kahramanlar. (yansıtıcıdaki öykü öğelerine bakıyor). Kim söylemek ister? Kim, kim? Aynur söylesin. |
| Aynur: | (Susuyor, diğer öğrenciler parmak kaldırıyor). |
| Araştırmacı: | Kahramanlar dediğimizde neyi düşünüyorduk Aynur? |
| Aynur: | Tahmin etmek. |

- Araştırmacı:** O bir stratejiydi değil mi? Şimdi okuduğumuz öyküde kimler var diye düşünüyoruz. Kim ya da kimler vardı Aynur?
- Aynur:** (Susuyor).
- Araştırmacı:** Şimdi öykü haritamızı çıkaralım ki bize biraz sonra özet yaparken yardımcı olsun. Evet öyküyü düşün, hatırlayabildin mi kimler olduğunu?
- Aynur:** Köylüler.
- Araştırmacı:** Güzel. Başka? En çok kimden söz ediliyordu?
- Aynur:** Bir de öğretmenim Cemil vardı.
- Araştırmacı:** Çok güzel.
- Aytül:** Öğretmenim kahramanları ve ortamı ayırıyorduk.
- Araştırmacı:** Nasıldı? Söyle.
- Aytül:** Öğretmenim kahramanları ana kahraman ve yardımcı kahraman diye; ortamı yer ve zaman diye.
- Araştırmacı:** O zaman ben buraya (yansıya) ayırayım senin dediğin gibi...

Bu araştırmada öykü özetleme stratejisini öğretmek için öykü haritasından yararlanılmıştır. Öykü haritası daha önceki derslerde de yapıldığı için öğrenciler bu derste öykü haritasını kullanmakta zorlanmamışlardır. Yukarıdaki konuşmalarda yer alan Aynur adlı öğrenci gerek Türkçe dersinde gerekse diğer derslerde akademik başarısı oldukça düşük bir öğrencidir. Araştırmacı, bu durumu kendi yaptığı değerlendirmelerden de bilerek öğrenciden öykü haritasında diğer öğelere göre daha kolay belirlenebilecek bir öğe olarak görülen kahramanlar öğesini belirlemesini istemiştir. Bu yolla öğrencinin derse katılımının sağlanması amaçlanmıştır. Öğrencinin önce yanıt olarak “*tahmin etmek*” demesi üzerine araştırmacı soruyu anlayamamış olduğunu varsayarak “...okuduğumuz öyküde kimler var diye düşünüyoruz...” biçiminde yeniden ifade etmiştir. Öğrencinin yanıt vermemesi üzerine öykü haritasını niçin kullandıklarını hatırlatarak konuşmayı sürdürmüş ve okunan metni düşünmesini istemiştir. Bunun üzerine öğrenci yardımcı kahramanlar olarak sınıflandırılacak “köylüler” yanıtını vermiştir. Araştırmacı bu aşamada öğrencinin yanıtında herhangi bir düzeltme yapmamış ve öğrenciyi ana kahramanı kendisinin bulması için başka bir soru ile yönlendirmiştir. Araştırmacı bu yolla sınıftaki farklı düzeydeki öğrencileri derse katmaya çalışmıştır. Bu durum farklı düzeydeki öğrencilerin belirlenmesi ve buna göre öğretimsel desteğin düzenlenmesi ile her öğrenciye öğrenme fırsatının sağlanabileceği biçiminde yorumlanabilir. Aynı konuşmada Aytül adlı öğrencinin öykü haritasının öğelerini daha ayrıntılı olarak açıkladığı görülmektedir. Okunan öykünün öykü haritasının tamamlanması sırasında öğrencilerin derse katılımlarının çok iyi olduğu

gözlenmiş ve öğrencilerin öykü haritasını çok rahat bir biçimde kullanabildikleri görülmüştür. Öykü öğelerini bulurken öğrencilerin özellikle problem durumunda etkileşimlerinin daha fazla olması okunan metne yoğunlaştıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğrencilere öykü haritasındaki öğeleri belirlemeleri sırasında yararlanabilecekleri sorular, daha önceden gösterildiği için bu derste öğrenciler bu soruları da kullanarak öykü haritasını tamamlamışlardır. Bu sorulara örnek olarak kahramanların belirlenmesi için “Bu öyküde ya da metinde kimler var?”, ortamın belirlenmesi için “Öyküdeki olay nerede geçiyor, bu olay ne zaman olmuş?”, problem durumu için “Ne oldu ya da bu öyküde sorun ne?”, çözüm için “sorun nasıl çözüldü?” gibi soru cümlelerinden yararlanmaları için öğrenciler desteklenmiştir. Araştırmacı bu derste yaptıklarını günlüğünde aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

İlk dersimizde öğrencilerle öykü haritasını çalıştık. Bu etkinlik sırasında 5N1K sorularını da kullanmaları için öğrencileri yönlendirmeye çalıştım. Öğrencilerin, ana kahraman ve yardımcı kahramanları belirledikleri sınıf tartışmaları güzeldi. Burada da öğrencilerle ortamı bulmak için yararlanacakları sorularla yer ve zamanı bulduk. Hepsi konuşmak istiyor. Sözlü olarak yaptıklarının aynısını yazılı olarak göremedim. Tarihte yazılı çağın en sona kalması boşuna değilmiş demek ki. Yazmak en son gelişen beceri olsa gerek (YG. 02.05.2008).

Öykü haritasının tamamlanması sırasında öğrencilerden özetleme öncesi öykünün oluşmasına göre önemli olayların listelenmesi istenmiş ve bunun için öğrencilere okunan öyküyü düşünmeleri belirtilmiştir. Listeleme sırasında araştırmacı önemli olayları belirleyenleri pekiştirmiş ve neden önemli olduğu hakkında öğrencileri konuşturmuştur. Farklı öğrencilere söz hakkı verilerek oluşturulan olay listesi öğrenciler tarafından aşağıdaki gibi listelenmiştir:

- Köyde susuzluğun ya da kuraklığın yaşanması
- Köyün imamının köylüleri yağmur duasına çıkması için etkilemesi
- Köylülerin yağmur duasına çıkmaları
- Köyde yaşayan Cemil’in yağmur duasına çıkmak yerine tarlasında ailesi ile çalışması
- Köylülerin yağmur duasına gelmeyen Cemil’e kızmaları
- Cemil’in tarlasından çalışırken su çıkması
- Köylülerin çalışmadan bir şey elde edemeyeceklerini anlamaları

Bu çalışma sırasında öyküdeki önemli olayların sıralanması öğrencilerin özetlemenin en önemli özelliği olan, önemli ile önemsizi ayırt edebilme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemiştir. Öyküdeki oluş sırasına göre sıralamaları da anlamsal bütünlüğü bozmamaları için öyküyü düşünmelerini sağlamıştır.

Öğrencilerle öykü haritası tamamlanan öykünün özetlenmesi çalışması ikinci ders gerçekleştirilmiştir. Dersin başında daha önceden öğrencilere dağıtılan öykü özetleme ölçütlerinin de bulunduğu çalışma yaprağı yansıtılmış ve buradaki ölçütler yansıda iken öğrencilerden toplanan özetleme ödevleri ile ilgili genel değerlendirme yapılmıştır. Öğrenciler de aynı zamanda kendilerine geri dağıtılan ödevlerindeki yazılı dönütlere de bakarak bu değerlendirmeleri dinlemişlerdir. Öğrencilere özet yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiği hatırlatılarak sınıfta sözlü olarak özet yapmak isteyenlere söz hakkı verilmiştir. Aşağıda özetleme stratejisinin dolaylı öğretime örnek nitelikte olduğu düşünülen 02.05.2008 tarihli Türkçe dersinden alıntılara yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Şimdi bütün bu açıklamalarımı düşünerek kimler özet yapmak ister? (öğrenciler parmak kaldırıyor). O halde Gülce ile başlayalım. Evet Gülce bu öyküyü nasıl özetlersin?
- Gülce:** Bu metinde, öğretmenim buradan bakabilir miyim? (Daha önce yaptığı özeti dosyasından çıkarıyor).
- Araştırmacı:** Geçen ders yaptıklarımızı düşünerek yapabilirsin ama çok zorlanıyorsan, peki. Bakalım.
- Gülce:** Bu öyküde hiç yağmur yağmıyormuş. Köylüler hiç çalışmıyormuş. Hep dualarla yağmur yağsına tarlaları unutmuşlar. Kurak bile olsa çalışıyordu. Köyün çeşmesi serçe parmak kadar akıyordu. Çalışırken çapası taşa takılarak suyu buldu. Buz gibi ve serindi. ... Cemil ve ailesi koşarak köylülere söylediler. Köylüler de hemen tarlasına gidip çalışmaya başladılar.....(Çok hızlı okuduğu için anlaşılmıyor).
- Araştırmacı:** Gülce teşekkür ederim. Ben bir şey demeden önce bak burada ölçütlerimiz var, sen buna göre özetin için ne dersin?
- Gülce:** Ben beğendim.
- Araştırmacı:** Peki arkadaşlarının senin özetinle ilgili görüşlerini alalım mı sonra da birlikte biz özet yapalım olur mu?
- Gülce :** Olur.
- Araştırmacı:** Arkadaşınızın özeti ile ilgili görüş belirtmek isteyen var mı? (Öğrenciler parmak kaldırıyorlar).
- Ahmet:** Ama darılmasın.
- Araştırmacı:** Darılmak değil. Ama ne diyeceğiz. Beğendiğimizi, sorumluluğumuzu ve önerimizi değil mi? Önemli olan yanlışlarımız varsa bunları doğruya çevirmek için birbirimize bildiklerimizi söyleyelim. Bu şekilde yaparsanız eleştiri değil ki kırıcı olur. Tamam mı? ... Evet Tuna?

- Tuna:** İlk başta öykünün adını ve yazarını söylemedi. Üstelik anlatım bozukluğu vardı.
- Araştırmacı:** Peki bu öyküyü sen olsan nasıl özetlerdin arkadaşına?
- Tuna:** Öğretmenim ben olsam şöyle özetlerdim. Bu öykünün adı “Kuraklık”. Yazarı Cemal Erten. Köyün birinde kuraklık varmış, kuraklık olmuş.
- Araştırmacı:** Evet.
- Tuna:** Köyde hiç bir şey büyümemekteymiş. Köyün bir imamı varmış. Köyün çeşmesi...
- Öğrenciler:** Ayrıntılar yok.
- Araştırmacı:** Evet.
- Tuna:** Evet ona gerek yok. Köyün bir imamı varmış. Éee “Gök ağlamayınca yer gülmez” demiş.
- Araştırmacı:** Özette bu dediğini nasıl aktarabiliriz? Ne önermiş köylülere bunun için?
- Tuna:** Yalvarmak yani dua etmek. Dua etmeyi önermiş. Köyün meydanında toplanıp dua ederlermiş. Bir gün Cemil’i çembere almışlar.
- Araştırmacı:** Tuna bu neden önemli? Biliyorsun özette yalnızca en önemli olayları, problemi ve varsa çözümünü söyleyeceğiz.
- Tuna:** Gerek yok da öğretmenim.
- Araştırmacı:** O zaman Cemil’in ne yaptığını şöyle diyebilir miyiz? Bütün köy Cemil duaya katılmadığı için ona cephe almış. Cephe almak deyimini biliyor muyuz?
- Doğan:** Ona sinirlenmek.
- Araştırmacı:** Cephe almak, ona düşman olmak.
- Tuna:** Cemile sormuşlar niye tarlanda çalışıyorsun diye.
- Araştırmacı:** Tuna özet...
- Ahmet:** Tuna kısa kes.
- Araştırmacı:** Ahmet (Bu biçimde söylememesi gerektiğini ifade etmek istiyor).
- Tuna:** Sonra öğretmenim çalışmış bir gün çalışırken çapası taşa takılıp su çıkmış ve bütün köylüler de oraya gelmiş. Böyle öğretmenim.
- Araştırmacı:** Tuna özetini bitirdi.
- Gürkan:** Ayrıntı çok oldu öğretmenim.
- Gökhan:** Öğretmenim bi şey diyecem. Az önce yaptık ya öğretmenim hani ne olmuştu diye yazmıştınız ya?
- Araştırmacı:** Evet.
- Gökhan:** İşte öğretmenim onları cümle gibi söyleyince özet oluyordu öğretmenim niye uzun anlatıyorlar ki.
- Araştırmacı:** Evet Gökhan arkadaşımızın dediği doğru özet yaparken kafanızda öyküyü baştan sona düşünün ve neler olduğunu yani önemli neler olduğuna karar verin. İşte bunu yapabilirseniz özeti çok kolay yaparsınız. Ama hemen de güzel özet yazmanızı beklemiyorum zaten. Sen de özetlemek ister misin?
- Gökhan:** Öğretmenim ben önce arkadaşlarımdan özetlerine eleştiri ve öneri yapmak.
- Araştırmacı:** Peki söyle bakalım.
- Gökhan:** İlk Gülce öğretmenim. İlk önce cümleleri yani hikayeyi oluş sırasına göre yazmış öğretmenim. Bu güzel.

- Araştırmacı:** Oluş sırasına göre yazmış dedin. Aferin sana çok iyi dinlemişsin.
Gökhan oluş sırasına göre yazmış ama öğretmenim şey. Şeyi var bir zaafı var.
- Araştırmacı:** Eksiği var diyelim.
- Gökhan:** Evet hatası var öğretmenim. Şey cümleleri biraz bozdu öğretmenim. Öğretmenim ben yazarken öğretmenim cümleleri oluş sırasına göre diziyorum önce öğretmenim. Sonra öğretmenim onları cümlelendirek özet yapıyorum öğretmenim kısaca.
- Araştırmacı:** Evet çok güzel.
- Gökhan:** Öğretmenim Tuna'nınkinden de öğretmenim çok uzun olmuş. Ayrıntılara da girmiş. Olumlu yönü öğretmenim oluş sırasına göre anlattı öğretmenim...

Yukarıdaki konuşmalarda araştırmacı, öğrencilerin özet yapmalarını istemiştir. Öykü daha önce okunan bir öykü olup öğrencilerden ödev olarak özetlemeleri istenmiştir. Ancak, incelenen özetlerin istenen nitelikte olmaması nedeniyle aynı öykünün sınıfta öğrencilerle birlikte özetlenerek öğrencilerin özetleme süreçlerini yaşamalarının uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırmacı bu durumu günlüğe şöyle yansıtmıştır:

Öğrencilerle özetleme stratejisinin daha fazla uygulanması gerekiyor kesinlikle. Öğrenciler genellikle detayla anadüşünceyi karıştırmaya devam ediyorlar. Zaten değerlendirme de öyle yapmışlardı (YG. 02.05.2008).

Bu amaçla ilk ders özetlemeye hazırlık niteliğindeki etkinlikler yapılmıştır. İkinci ders öğrencilerden ilk ders yapılan öykü haritası ve önemli olaylar listesini hatırlayarak sözlü olarak özet yapmaları istenmiştir. Gönüllü öğrencilere söz hakkı verilerek özetlemeye başlanmıştır. Gülce adlı öğrenci sınıfta bir önceki ders yapılanlardan bağımsız olarak daha önceden hazırladığı özeti arkadaşlarına okumuştur. Ancak diğer arkadaşlarının da eleştirdiği gibi özetleme ölçütlerine uygun bir özet olmadığı görülmüştür. Araştırmacının özet değerlendirme ölçütlerine göre öğrenciden yazılı olarak yaptığı özeti değerlendirmesi istenmesine karşın öğrencinin “ben beğendim” diyerek değerlendirme ölçütlerini kullanmaması özetleme bilişsel sürecinin henüz farkında olunmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğrencilerin birbirlerinin özetleri hakkında eleştiri yapabilmeleri için özetleme ölçütlerini bilmeleri gerekir. Burada da öğrencilerin özetleme ölçütlerini belirleyebilmelerine karşın kendileri özet yapmaya başladığında benzer sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir. Ancak eylem araştırması sürecinin başında öğrencilerin özet

yaparken ne yapacaklarına ilişkin hiç bilgi sahibi olmadıkları düşünülürse öğrencilerin özet yapmak için çabalamaları, sürecin olumlu etkilerinden biri olarak düşünülebilir. Bir diğer önemli nokta da öğrencilerin birbirlerini eleştirirken yazılı anlatım düzeltmelerinden öğrendikleri “övgü, soru(n), öneri” kurallarını işletmeye çalıştıklarının görülmesidir. Öğrencilerin birbirleri ile bu biçimdeki etkileşimlerinin, öğretme öğrenme ortamının demokratik ve katılımcı bir ortama dönüşmesine katkı sağladığı söylenebilir. Aynı ders Gökhan adlı öğrenci, özet yapan diğer arkadaşlarının özetleri ile ilgili görüşlerini belirttikten sonra kendisi de öyküyü özetlemiştir. Bu süreçte öğrencinin diğer arkadaşlarında eleştirdiği noktalara dikkat ettiği ancak yine de ayrıntıları belirtme eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Gökhan’dan sonra söz alan iki öğrenci daha öyküyü özetlemişlerdir. Aynı biçimde diğer arkadaşları da değerlendirme ölçütlerini kullanarak değerlendirmişlerdir. Son olarak öykünün özeti öğrencilerle birlikte yapılmış ve yansıya yazılmıştır. Aşağıda o günkü derste yapılan özetin son biçimi yer almaktadır:

Kuraklık adlı öyküde köyün birinde büyük bir kuraklık yaşanmış. Köyün imamı bu sorunu çözmek için köylüleri yağmur duasına çıkmaları gerektiğine inandırmış. Köylüler imamı dinleyip yağmur duasına çıkmışlar ve beklemişler. Köylülerden Cemil ise yağmur duasına çıkmak yerine her gün ailesi ile tarlasında çalışmaya devam etmiş. Köylüler Cemil’e cephe almışlar. Cemil durmadan çalışmış. Bir gün yine tarlasında çalışırken çapası taşa takılmış ve taşı çıkarınca altından su çıkmış. Bütün köylüleri çağırmış. Köylüler hatalarının çalışmamak olduğunu anlamışlar ve onlar da tarlalarında çalışmaya başlamışlar.

Araştırmacı 02.05.2008 tarihli dersin tamamını özetleme stratejisinin öğretimine ayırmıştır. Sınıf öğretmeni o gün yapılanları günlüğüne şöyle aktarmıştır:

Bugünkü dersimizde kuraklık ile ilgili metin üzerinde ana kahramanlar ve yardımcı kahramanlar bulduruldu. Öğrencilere öykü haritası yaptırıldı. Öykü haritasında anlatım anlama biçimleri nelerdir, öykü haritası nasıl oluşturulur metnin ana başlığı ve yazarına dikkat edilmesi gerektiği üzerinde duruldu. Bu metinde problem nedir? Öğrencilere sorular sordurulup yanıtları alındı, metinde çözüm nedir, öğrencilerden nasıl bir çözüme ulaşılır yanıtları alındı. Ders boyunca özetleme yaparken neler dikkat edilir diye tartışıldı ve öğrencilerle özet yapıldı. Kuraklık adlı metnin özeti ev ödevi olarak öğrencilere verilmişti. Öğrencilere özetleme anlatırıldı. Birkaç öğrenciye ayrıntılara yer verilmemesi için önerilerde bulunuldu, sonrada hep beraber özet yazıldı. Öğretmen derse başlamadan önce ön hazırlık yapıp derse hazırlıklı girmektedir. Gerekli araç ve gereçleri ile ders işlemektedir. Öğrencilerin ilgisini çekebiliyor (SÖG: 2.5.2008).

Bilgi verici metin özetlemenin dolaylı öğretiminde de farklı metinlerle çalışılmıştır. 12.05.2008 tarihli Türkçe dersinde “Damlaya Damlaya Çöl Olur” adlı metnin özetlenmesi öğrencilerle birlikte bilgi verici metin haritası kullanılarak yapılmıştır.

Dersin başında araştırmacı bir önceki derste yapılanları hatırlattıktan sonra öğrencilere daha önce okudukları “Damlaya Damlaya Çöl Olur” adlı metni bilgi verici metin haritasını kullanarak özet yapacaklarını söyletmiştir.

- Araştırmacı:** ...Bugün de bu metnin özetini çıkaracağız. Artık özet yapmanın ne kadar önemli olduğunu biliyorsunuz. Bunun için yani özet çıkarmak için önce ne yapıyorduk?
- Esra:** Öykü haritası.
- Feyza:** Bu hikaye değil ki.
- Araştırmacı:** Evet, Feyza doğru söylüyor. “Damlaya Damlaya Çöl Olur” metni hangi türe girer?
- Öğrenciler:** Bilgi verici (Hep birlikte söylüyorlar).
- Araştırmacı:** Bilgi verici ise nasıl özetleyeceğiz? Tuna? (Tuna başka bir şeyle ilgileniyor).
- Tuna:** Öğretmenim şey, bilgi verici metin haritasıyla.
- Araştırmacı:** Hadi o zaman hemen yapalım. Artık siz söyleyin ben de yazayım olur mu? (Yansıya bilgi verici metin haritasını koydu).

Öğrencilerle araştırmacı arasında geçen konuşmalarda öğrencilerin bilgi verici metin özetinde yararlanacakları grafiksel düzenlemeyi kendilerinin söylediği görülmektedir. Araştırmacı bu konu ile ilgili öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşiminde çok az yönlendirici olmuştur. Esra adlı öğrencinin özet çıkarmak için yararlanılan iki grafiksel düzenlemeyi karıştırması üzerine bir başka öğrenci “Bu öykü değil ki” diyerek arkadaşının dikkatini metnin türüne çekmeye çalıştığı görülmüştür. Öğrencilerin araştırma sürecinde öğrendikleri metin türlerini yardımsız ayırt edebildikleri gözlenmiştir.

Derste ne yapılacağını bilen öğrencilerin derse katılımının daha amaçlı olduğu gözlenmiştir. İlk ders öğrencilerle bilgi verici metin haritasında yer alan öğelere göre metin incelenmiş ve metnin adı, konusu, ana düşüncesi, yan düşünceler, ipucu sözcükler belirlendikten sonra öğrencilere öykü özetlemede olduğu gibi metinde yazılı sıraya göre öğrencilerden metnin önemli bölümlerini sözlü olarak sıralamaları istenmiştir. Bu arada öğrencilere bilgi verici metin özetleme değerlendirme ölçütlerini kullanarak özet

yapabilecekleri söylenmiştir. Aşağıda bu konuya yönelik yapılan sınıf konuşmalarından bir bölüm yer almaktadır:

- Araştırmacı:** Okuduğumuz metnin adı neydi?
Elif: Damlaya Damlaya Çöl Olur.
Araştırmacı: Konumuzu söylüyoruz. Artık biliyoruz konu deyince. Evet Gülce?
Gülce: Konu küresel ısınma öğretmenim.
Araştırmacı: Sizce? Olur mu?(Diğer öğrencilere bakıyor).
Öğrenciler: Evet.
Tuna: Ben Küresel ısınma ve kuraklık diye düşünmüştüm.
Araştırmacı: Bu metin genel olarak neyden söz ediyor onu düşünün.
Feyza: Küresel ısınma öğretmenim.
Ahmet: Kuraklık onun destekleyicisi.
Öğrenciler: Yan düşünce.
Ahmet: Yan düşüncesi.
Araştırmacı: Çok güzel. Devam ediyoruz.
Araştırmacı: Anadüşüncemiz? Anadüşüncede ne arıyoruz Aysen?
Aysen: Anadüşünce şey, metnin bize anlattığı şey, yani
Aytül: O konu değil mi öğretmenim?
Araştırmacı: Aysen bir daha düşünelim. Metnin...
Aysen: Öğretmenim metnin bize anlatmak istediği şey.
Araştırmacı: Şimdi oldu. Peki “Damlaya Damlaya Çöl Olur” metninde en önemli diye düşündüğünüz nedir? Kenan?
Kenan: Öğretmenim düşünüyorum.
Araştırmacı: Peki. Eyüp?
Eyüp: Metnin anadüşüncesi çevreye karşı duyarlı olmamız ve korumak için önlemler almamız gerektiğidir.
Bilge: Anadüşünce bence bu metinde küresel ısınmanın nedenleri ve sonuçlarıdır.
Ahmet: Öğretmenim o zaman bişey anlaşılmıyor ki.
Araştırmacı: Sonuçları ne nedenleri ne söylemedi ki. Bence bu anadüşünce olmaz öğretmenim.
Araştırmacı: Peki sence nasıl olur bu metnin anadüşüncesi?
Ahmet: Öğretmenim bence öğretmenim bu metindeki anadüşünce öğretmenim, küresel ısınmaya karşı eğer önlem alınmazsa çok kötü sonuçlar doğuracaktır. Bence bunu anlatmak istiyor öğretmenim.
Araştırmacı: Peki Bilge’nin dedikleri başka fikri olan var mı? Bilge kendinin mi var?
Bilge: Öğretmenim ben biraz aniden kalkınca ben biraz. Öğretmenim ben öyle demeyecektim. Ben aslında küresel ısınmanın doğuracağı sonuçlar çok kötü olabilir, diyecektim.
Araştırmacı: Bence de şimdi oldu. Öbür türlü konuyu söylemiş olurdun. Etkileri deyince de ne olurdu?
Bilge: Yan düşünce (diğer öğrenciler de yan düşünce diyor).
Araştırmacı: Evet anadüşünceyi bulduk. Nurben arkadaşlarının söylediklerini toparla.

- Nurben:** Öğretmenim küresel ısınma önlem alınmazsa ilerde çok tehlikeli olabilir.
- Araştırmacı:** Çok güzel. Hepinize aferin. Bugün çok güzel öneriler ve katkılar getirdiniz derse. (...)

Araştırmacı özetleme stratejisinin öğrencilerle birlikte yapılması sırasında etkileşimler yoluyla öğrencilerin eksiksiz bir biçimde bilgi verici metin haritasını tamamladıklarını gözlemiştir. Aysen adlı öğrenci ilk anda anadüşünceyi konu ile karıştırmış ancak arkadaşının uyarısı ile yine kendisi düzeltmiştir. Araştırmacı burada sürece müdahale etmemiş Aysen adlı öğrencinin kendi söylediğini düzeltmesi üzerine sözel pekiştireç kullanmıştır. Aynı derste benzer durum Bilge adlı öğrenci de metnin anadüşüncesini bulması istendiğinde yaşanmıştır. Burada da Ahmet adlı öğrencinin uyarısı ile Bilge kendi kendini eleştirmek için söz istemiş ve anadüşünce olabilecek bir cümle söylemiştir. Bu durum öğrencilerin bilgi verici metin haritasında yer alan öğeleri kavradıkları ve kullanabildikleri biçiminde yorumlanabilir. Araştırmacı, Bilge adlı öğrencinin kendi yanlışını kendisinin düzeltmesi üzerine, “*Bence de şimdi oldu. Öbür türlü konuyu söylemiş olurdun. Etkileri deyince de ne olurdu?*” sorusu ile öğrenciyi, bilgi verici metin haritasındaki bir başka öğeyi bulmasına yönlendirmiş ve öğrenciden doğru yanıt almıştır. Bu durum, araştırmacının, stratejilerin birlikte uygulanmasını gerektiren dolaylı öğretim aşamasında öğrencilerin hatalarına bulmalarına ve düzeltmelerine yol gösterici olduğu biçimde yorumlanabilir. Araştırmacı uygulama sürecindeki öğrencilerin derse katılımlarından memnuniyetini öğrencilere, “*Çok güzel. Hepinize aferin. Bugün çok güzel öneriler ve katkılar getirdiniz derse....*” diyerek dile getirmiştir. Bu durum sınıfta hem gözlem hem de video kayıtları yapan sınıf öğretmenin de dikkatini çekmiş ve o günkü dersle ilgili görüşlerini günlüğüne şöyle aktarmıştır:

... Yan düşüncenin anadüşüncenin destekleyici olduğu söylendi. Bu metnin konusu küresel ısınma ve etkileri nelerdir. Ne gibi önlemler alınabilir küresel ısınmaya göre nelerdir, gibi sorularla, öğrencilerle etkin bir şekilde dersin işlenişine devam edildi.... Metindeki önemli sözcükler öğrencilere bulduruldu. Metin, oluş sırasına göre anlatırıldı. Bu metnin yan düşünce ve anadüşüncesi nedir öğrencilerden yanıtlar alındı. Küresel ısınmanın etkenleri nelerdir, küresel ısınmanın sonunda neler yaşanır öğrencilerin fikirleri alındı. Öğrencilerden gelen cevaplar iyiydi. Buradan da öğrencilerin dersi anladığı ve ilgi gösterdikleri gözlemleniyor (SÖG. 12.05.2008).

Bilgi verici metin özetleme stratejisinin uygulanmasına hazırlık niteliği taşıyan bilgi verici metin haritası tamamlandıktan sonra öğrencilerle ikinci ders metnin özetlenmesine geçilmiştir. Özetleme aşamasında öğrencilerden ilk derste belirlenen metindeki önemli sözcükleri kullanmaları bilgi verici metin özetleme ölçütlerinden yararlanarak metni özetlemeleri istenmiştir.

- Araştırmacı:** Haydi bakalım her şey tamam. Kim özetlemek ister? Melih özetleyelim mi?
- Melih:** Öğretmenim ben fazla anlatamam.
- Araştırmacı:** Bir dene bakalım. Bir başla nerde eksik var görelim, toparlamaya çalışalım.
- Melih:** Bu metinde yazar.(Susuyor)
- Araştırmacı:** Melih çok güzel başladın. Devam edelim.
- Melih:** Yıllar sonra kuraklık olacağını söylüyor, susuzluktan insanların öleceğini söylüyor.
- Araştırmacı:** Çok güzel. Bunun nedeni olarak ne diyor?
- Melih:** Bunun nedeni olarak insanların çevreyi kirletmesini gösteriyor.
- Araştırmacı:** İyi gidiyorsun, evet.
- Tuna:** Hatta biz işlemiştik bununla ilgili bir öykü.
- Araştırmacı:** Evet Tuna.
- Araştırmacı:** Tamam güzel. Tabii özet yaparken metindeki en önemli sözcükler şunlar şunlar diyemeyiz fakat sizin özetinizde metinde belirlediğiniz en önemli sözcükleri kullanmanızı bekliyorum. (Melih susuyor). Peki Melih teşekkürler. Arkadaşınız oluş sırasına dikkat etti mi?
- Gökhan:** Fazla değil öğretmenim.
- Araştırmacı:** Birazcık diyor arkadaşlarınız. Ama genel olarak anadüşünceyi anlattı. Melih senin eklemek istediğin bir şey var mı?
- Melih:** Biraz eksik oldu öğretmenim. Ama fazla anlatamadım. Bir daha yapacağım öğretmenim.
- Araştırmacı:** Peki o zaman. Başka bu metni özetlemek isteyen var mı?

Metnin özetlenmesine Melih adlı öğrenciden başlanmıştır. Melih sınıfta çekingenliği ile tanınan bir öğrencidir. Öğrenci çekingenliğini bu derste de kendisinden okunan metni özetlemesi istendiğinde “*Ben fazla anlatamam*” diyerek göstermiştir. Ancak araştırmacının kendisine yardımcı olacağını belirten ifadeler kullanması üzerine özetlemeye başlamıştır. Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı gibi Melih’in metnin özetlenmesi sırasında daha fazla öğretimsel desteğe gereksinim duyduğu görülmektedir. Ancak, öğrencinin özetlemeye giriş cümlesi, anadüşünceye yakın bir cümle söylemesi ve araştırmacının yönlendirmesi ile anadüşünceyi destekler nitelikte kuraklığın nedeni olarak insanların çevreyi kirletmesi diyebilmesi, öğrencinin özet yapmak için çabaladığı

biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencinin *“Biraz eksik oldu öğretmenim. Ama fazla anlatamadım. Bir daha yapacağım öğretmenim.”* sözleri, eksiklerinin farkında olduğunu göstermektedir. Araştırmacı, araştırma sürecinde sınıf içinde bu durumdaki öğrenciler için daha kolay ve kısa metinlerle stratejileri uygulayabilecekleri bir ortam yaratmaya çalışmış; ancak sınıfın fiziki şartlarından kaynaklanan olumsuzluk nedeniyle sürdürememiştir. Bu durum ülkemizde dil öğretimi için sınıfların fiziki şartlarının uygun olmadığını düşündürmektedir.

Özetleme stratejisinin sınıf içinde birlikte uygulanmasına Eyüp adlı öğrenci ile devam edilmiştir. Bu süreçte araştırmacı Eyüp adlı öğrenciye değerlendirme ölçütlerinde yer alan her bir ölçütü hatırlatmış ardından Eyüp’ün yanıtlarını özet cümlesi olarak çevirmiştir. Buna göre Eyüp ve diğer öğrencilerle yapılan özet şu biçimde olmuştur.

“Damlaya Damlaya Çöl Olur adlı metnin konusu, küresel ısınmadır. Bu metinde yazar küresel ısınmaya karşı insanlar önlem almazlarsa yakın bir zamanda insanların çok zorluk çekeceğini vurgulamaktadır. Yazar bu görüşünü desteklemek için küresel ısınmanın dünyadaki etkilerini örnek göstermiştir.”

Özetleme stratejisinin dolaylı öğretimi kapsamında yer verilen bilgi verici metin özetleme etkinliğinde, öğrencilerin metinle ilgili okuma sonrası akıllarında kalanları düzenlemelerinde bilgi verici metin haritasının yardımcı olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin metindeki önemli ya da çok sık kullanılan sözcükleri belirlemeleri özetleme stratejisini uygularken metnin hatırlanmasına katkı sağlamıştır. Yukarıdaki alıntılar ve araştırmacının süreç içindeki gözlemleri özetleme stratejisinin öğretime daha fazla zaman ayrılması ve çeşitli düzenlenişi farklı bilgi verici metinle daha fazla birlikte uygulanması gerektiğini göstermiştir.

4.2.2.1.4. Netleştirme Stratejisinin Dolaylı Öğretime İlişkin Bulgular

Netleştirme stratejisinin dolaylı öğretime ilişkin bulgulara bakıldığında, araştırma sürecinde netleştirme stratejisinin, anlamı bilinmeyen sözcüğün, deyim, atasözünün anlamını netleştirme öğretiminin yanı sıra; okunan metinde anlaşılmayan cümle ya da paragrafı netleştirme öğretiminin gerçekleştirildiği görülmüştür.

Netleştirme stratejisinin kullanımı bireyin farklı okuduğunu anlama stratejilerini bilmesini ve okuduğu anlamakta zorlandığında, bir sorun yaşadığında, sorunu çözmek için bu stratejilerden uygun olanını seçmesini gerektirir. Netleştirme stratejisinin öğretiminin amacı, öğrencilere bir metni okurken anlamadıklarında neler yapabileceklerini öğretmektir. Bu amaçla netleştirme stratejisinin araştırma sürecindeki dolaylı öğretimi, öğrencilerin sınıfta ve Türkçe derslerinde okuduğunu anlamalarıyla ilgili sorun yaşadıkları durumlarda gerçekleştirilmiştir. Netleştirme stratejilerinin metnin okunması sırasında kullanıldığı görülmüştür.

Aşağıda 25.02.2008 tarihli Türkçe dersinde “Seramik” adlı bilgi verici metnin okunması sırasında netleştirme stratejisinin tanımlanmasından sonra Merve adlı öğrenci “bisküvi pişirim” sözcüğünü anlamadığını söyleyerek tanımlamamı beklemiştir. Araştırmacı öğrencilerle netleştirme stratejisini aynı derste açıkladığını düşünerek öğrencileri yönlendirerek sözcüğün anlamını bulmalarını destekleyici bir ortam yaratmıştır. Aşağıda o günkü dersten konuşmalar yer almaktadır:

- Merve:** Öğretmenim, öğretmenim bir şey soracağım. (Araştırmacı metni sesli okuyor).
- Araştırmacı:** Efendim.
- Merve:** Bisküvi ne demek?
- Araştırmacı:** Bisküvi ne demek?
- Öğrenciler:** Yediğimiz kremalı, çok güzel, içinde çikolata olan (Farklı öğrenciler kendi aralarında bisküviyi bu biçimde söylüyorlar ve gülüyorlar).
- Araştırmacı:** Tabi ki kremalı bisküvi de var. Ama o değil sanırım. Peki hadi şimdi bu sözcüğün anlamını kendin bulmaya çalış (Merve’ye bakıyor). Biraz önce konuşmuştuk ya. Bir sözcüğün anlamını bilemezsek neler yapabiliriz diye. Hatırlıyor musun?
- Merve:** Sözlüğüm yok ama.
- Araştırmacı:** Ama yalnızca sözlüğe bakmıyorduk ki.
- Bilge:** Öğretmenim burada bisküvi pişirim denen yarı mamül diyor. (“denen” sözcüğünü vurgulayarak söylüyor).
- Araştırmacı:** Evet Bilge, arkadaşına sözcüğün anlamını bulmada belki biz yardımcı olabiliriz. Merve, bak Bilge sözlüğe bakmadan bi şey yaptı. Önce geçtiği cümleyi bir okuyalım bakalım. Sonra fırınlanarak bisküvi denilen yarı mamül elde ediliyor. Anlamli mı?
- Merve:** Anlamadım öğretmenim.
- Bilge:** Öğretmenim hepsini bi kere daha okuyalım.
- Araştırmacı:** Bütün metni mi?
- Bilge:** Yok öğretmenim. Hani okuyacaktık ya...
- Araştırmacı:** Paragrafı mı?

- Bilge:** Evett
- Araştırmacı:** Merve sözcüğün geçtiği yerden bir anlam çıkaramadık o zaman Bilge'nin dediği gibi ikinci cümlesini de okuyayım. Daha sonra çeşitli tekniklerle şeffaf yada renkli olarak sırlanıp tekrar fırınlanıyor. Burdan bir şey çıkarabilir miyiz?
- Merve:** (Başını sallıyor).
- Gülce:** Öğretmenim sözlükte var.
- Araştırmacı:** Peki sözcüğün geçtiği yerden çıkaramadık anlamını öyleyse başka bir yol deneyelim. Sözlüğe bakalım. Oku bakalım arkadaşlarına Gülce ne diyor sözlük?
- Gülce:** Bisküvi; hamur, süt, şeker ya da tuzla yapılan bir çeşit yiyecek.
- Araştırmacı:** Peki bizim burada okuduğumuz bu anlamda mı?
- Öğrenciler:** Hayır.
- Bilge:** İşte öğretmenim daha bitmemiş demek.
- Araştırmacı:** Evet, zil çaldı. Hadi tanımlayalım da çıkalım. Bisküvi seramik yaparken hazırlanan ürünlerin ilk pişirimidir. Çamur haldeki ürünün seramik fırınındaki ilk pişirimi. Hatırlarsanız sonra sırlayıp, renklendirip tekrar fırınlanıyor diyordu metinde. Evet Merve, şimdi?
- Merve:** Tamam öğretmenim.

Netleştirme stratejisinin uygulanması bireyin kendi okumasını değerlendirmesiyle başka bir deyişle, üstbilişsel becerileriyle çok ilişkili bir süreçtir. İlköğretim düzeyindeki öğrencilere bireyin kendi okumasını değerlendirmesinin önemi ve karşılaştıkları sorunu çözmeye dönük adımlar öğretilmeli ve kullanılmalıdır. Yukarıdaki konuşmalarda Merve adlı öğrencinin metinde geçen “bisküvi” sözcüğünü sorması üzerine araştırmacı öncelikle öğrencinin kendisinin netleştirme stratejisini kullanarak sorduğu sözcüğün anlamını bulması için yönlendirmelerde bulunmuştur. Ancak öğrencinin sözcüğün anlamını çıkartamaması üzerine, diğer öğrencilerle de etkileşime girerek sözcüğün anlamının bulunması sağlanmıştır. Netleştirme stratejisinin doğrudan öğretiminin hemen ardından gerçekleşen bu etkileşimde Merve adlı öğrencinin stratejiyi henüz kullanmak için çabalamadığını düşündürmektedir. Ancak aynı süreçte iki öğrencinin netleştirme stratejilerinde yararlanılabilecek iki farklı stratejiyi uygulamaya çalıştıkları görülmektedir. Bilge adlı öğrenci anlamını bilmediği sözcük için metinden ipucu yakalamaya çalışırken Gülce adlı öğrenci ise bir kaynaktan, sözlükten, yararlanmaya çalışmıştır. Bu süreçte araştırmacı da “bisküvi” sözcüğü için sözlükte bulunan anlamın metindeki anlamdan farklı olduğunu belirterek öğrencileri öncelikle metindeki ipuçlarını kullanmaya yönlendirmek istemiştir. Anlamı bilinmeyen sözcükler için sözlükten yararlanmak, önemli bir netleştirme stratejisidir ancak, okumanın

gerçekleştirdiği her ortamda sözlüğün bulunması olasılığının az olması ve sürekli sözlük kullanarak okumanın okuma akıcılığını kesmesi ve anlamayı daha da zorlaştırabileceği düşüncesi ile öncelikle öğrencilerin metinden yola çıkarak bilinmeyen sözcüğün anlamına ulaşmalarına sağlanmıştır.

31.03.2008 tarihli Türkçe dersinde “Hani Her Şey Oyundu” adlı seçkiden seçilen Miyase Serbarut’un yazdığı “O Çocuk” adlı öykünün okunması ile derse başlanmıştır. Öykü okunmaya başlamadan önce araştırmacı, anlamını bilmedikleri sözcükleri belirlemelerini ve öyküden ipuçları ile bulmaya çalışmalarını söylemiştir. Ardından okuma öncesi tahmin etme stratejisini kullanmalarını sağlanarak öykü okunmaya başlamıştır. Öykünün okunması sırasında, araştırmacının “...yavru bir sarmandı bu” cümlesini okuması sırasında Bircan adlı öğrencinin “o ne ya?” demesi üzerine araştırmacı okumaya ara verip “Acaba ne olabilir?” sorusunu yöneltmiş ve öğrencilerin kendilerinin anlamı bulmasını sağlayıcı etkileşim ortamı yaratmaya çalışmıştır:

- Aysen:** Öğretmenim bence o bir kedi. Öyle tahmin ediyorum.
- Araştırmacı:** Neden öyle bir tahminde bulundun?
- Aysen:** Öğretmenim kedileri seviyordu ya. Yavru ne olur?
- Bircan:** Kedi olur.
- Araştırmacı:** Evet o bir kedi. Ama neden yavru kedi dememiş de yavru sarman demiş.
- Sema:** Öğretmenim benim de kedim var o da tekir.
- Araştırmacı:** Yani?
- Bircan:** Haaa öğretmenim hani van kedisi de oluyor ya. Bu da sarmanmış. Bir de burda kedi resmi var.
- Araştırmacı:** Bircan bak bir kez daha okusaydın kendiliğinden çıkaracaktın sarmanın anlamını. Üstelik resimden de tahmin ettin.
- Bircan:** Ama öğretmenim hiç duymamıştım ben sarmanı.
- Araştırmacı:** Önceleri bir şeyler okurken anlamadığımda bir şeyler yapmam gerektiğini bilmiyordum ben de. Anlamadığım bir yer olursa atlıyordum. Ya da ben bunu anlamıyorum diye yanımda birisi varsa ona soruyordum. Ama şimdi öyle yapmıyorum tabii. Anlamadığım bir yer olursa tekrar okuyorum. Ne anlama gelebilir burası diye düşünüyorum. Eğer bir sözcüğü bilemiyorsa cümlenin tamamından çıkarmaya çalışıyorum. Olmazsa sözlüğe bakıyorum ya da soruyorum. Ama önce kendim çözmeye çalışıyorum. Sizler de okuduklarınızı daha iyi anlamak için çözümler üretebilirsiniz. Artık bazı stratejileri biliyorsunuz. Bunlardan yararlanabilirsiniz. Ya da başka stratejiler de kullanabilirsiniz. Tamam mı çocuklar?
- Öğrenciler:** Tamam.

Yukarıdaki konuşmalarda Bircan adlı öğrencinin metnin okunması sırasında anlamadığı bir sözcüğe gösterdiği tepki üzerine araştırmacı okumaya ara vererek öğrencinin netleştirme stratejisini kullanmasını sağlamıştır. Araştırmacı, sözcüğün anlamını öğrencinin bulması üzerine sesli düşünme yoluyla kendisinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumunu karşılaştıran bir açıklamada bulunmuştur. Bu açıklama yoluyla öğrencilere bir metni okurken anlamadıklarında yapabilecekleri farklı netleştirme stratejileri olduğunu göstermeyi amaçlamıştır.

4.2.2.2. Yazma Sürecinin Dolaylı Öğretimine İlişkin Bulgular

Dolaylı öğretimin doğası gereği öğretimde hem öğretmenin hem de öğrencinin sesinin olması çok önemlidir. Bu nedenle yazma sürecinin dolaylı öğretimine ilişkin bulgularda sınıf ortamında gerçekleştirilen yazma süreci öğretiminde öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra öğrencilerin de birbirleri ile etkileşimlerinin ve karar verme sürecine katılımının yer aldığı öğretim- öğrenme ortamının betimlenmesi amaçlanmıştır. Yazma sürecinin temel dört temel aşaması birbiri ile sıkı sıkıya bağlı olduğu için bu bölümde yer alan bulgulara da yazma sürecindeki aşamalara birlikte yer verilmiştir.

Dolaylı öğretimde öğretmen bir rehber gibidir. Sınıf içi etkileşimleri yönlendirir ve öğrencilere yol gösterici öğretmen rolünü benimser. Öğrencilerin bilgilerini paylaşması için etkileşim ortamı yaratır. Öğretmen ve öğrenciler aynı amacı paylaşır. Alanyazında vurgulanan bu bilgiler ışığında aşağıda araştırma sürecinde gerçekleştirilen yazma sürecinin dolaylı öğretimine ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Evet çocuklar, daha önceden de konuştuğumuz gibi bugün sizlerle birlikte bir öykü yazacağız. Daha doğrusu sizler yazacaksınız ben sizlere yardım edeceğim. Daha önce sınıfta öykü yazarken nelere dikkat ettiğimizi bir hatırlayalım önce. Neydi? Kim söz almak ister bu konuda? Aytül?
- Aytül:** Öğretmenim önce şey yapmıştık. Öykü haritası.
- Araştırmacı:** Nasıl yapmıştık Aytül nelere dikkat etmiştik?
- Aytül:** İşte kahramanları, ortamı, problemi falan yazmıştık öğretmenim.
- Araştırmacı:** Evet öykü haritası yaparken...
- Bircan:** Çözümü unuttunuz öğretmenim.
- Araştırmacı:** Evet öykü haritamızda çözüm de vardı. Ama bunları belirlerken ne yapıyorduk? Bunların mantıklı bir sırada olması için, öykümüzü giriş gelişme ve sonuç olarak düzenlememiz gerekiyordu. Başka kim ne hatırlıyor?

- Nurben:** Öğretmenim bir de bir kerede yazıp bitirmiyoruz. Önce taslak yazıyoruz, sonra okuyoruz sonra da düzeltiyoruz.
- Araştırmacı:** Afferin Nurben çok güzel. Ne demiştik mutlaka yazdıklarımızı önce okuyup (Öğrencilere bakıyor ve yanıt bekliyor).
- Öğrenciler:** Düzeltiyoruz.
- Araştırmacı:** O zaman şimdi bu öyküyü kim okuyacak yani siz kim için yazıyorsunuz, önce ona karar verelim.
- Aysen:** Sınıf panomuza asalım öğretmenim.
- Araştırmacı:** Evet, bitirince asabilirsiniz ya da sınıftaki arkadaşlarınıza da okuyabilirsiniz. Ama biraz sessiz olmalısınız. Şu anda karar veriyoruz. Evet, kim ne demek istiyorsa söz alarak konuşsun. Diğerleri de onu dinlesin. Eyüp?
- Eyüp:** Öğretmenim biz mi yapacağız öykü haritasını?
- Araştırmacı:** Bugün ben dağıtacağım ama sizler kendiniz dolduracaksınız yazacağınız öyküye göre, öykünün her şeyini siz belirlemeye çalışacaksınız. Bunun için öykü haritasını önce sizin doldurmanız gerekiyor.
- Ersin:** Öğretmenim beraber yapalım gene.
- Araştırmacı:** Daha önce yaptıklarımızı hatırlayarak herkes kendi yapacak ama ben zaten aralarda dolaşıp size yardım edeceğim. Şimdi şuna karar verin şimdi şunu düşünün diyeceğim. Telaşlanmayın. Haydi başlıyoruz.

Araştırmacı öğrencilerden öykü haritasını kullanarak sınıfta ilk kez bir öykü yazmalarını istemiştir. Bu nedenle öncelikle daha önce sınıfta öykü haritası kullanarak öğrencilerle birlikte oluşturulan öykü yazma etkinliğinde neler yapıldığı hatırlanarak derse başlanmıştır. Öğrenciler öykü haritasını hatırlamışlar ve yapılanları öykü haritası ile ilişkilendirerek anlatmışlardır. Öğrencilerin öykü haritasını hatırlamakta zorlanmadıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerle okudukları öyküleri özetleme öncesinde de öykü haritasından yararlanıldığı için öykü haritasını kavradıkları biçiminde düşünülebilir. Nurben adlı öğrencinin yazma sürecine dikkat çekmesi de öğrencilerin yazma sürecini benimsemeye başladıklarını düşündürülebilir. Ancak Ersin adlı öğrencinin “Öğretmenim beraber yapalım gene” sözleri bazı öğrencilerin yazma konusunda desteğe gereksinim duyduklarını düşündürülebilir. Araştırmacı bu süreçte öğrencilerin tedirginliklerini azaltmak amacıyla onlara yardım edeceğini belirterek süreçteki rolünün öğrencileri yazmaya karşı cesaretlendirmek ve onlara yol göstermek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmacı yukarıdaki açıklamalarla derse giriş yaptıktan sonra gruplara öykü haritasını dağıtmıştır. Öğrencilere ad ve soyadlarını ve o günün tarihini yazmalarını

söylemiş ardından da dönem başında her gruba dağıttığı çizgili kağıtları öykülerini yazmak için kullanabileceklerini belirtmiştir.

Araştırmacı öncelikle öğrencilere yazmaya hazırlık aşamasını yaşamaları için aynı derste çeşitli yönlendirmelerde bulunmuştur. Aşağıda yazmaya hazırlık aşamasında yer alan konuşmalara yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Herkes öykü haritasını aldı mı?
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** Şimdi yazmaya daha doğrusu öykü haritanızı doldurmaya başlamadan önce herkes kime yazacağını ve bu öykünün neyle ilgili olacağını yani konusunu düşünsün. Bunun için karar vermelisiniz. Evet şimdi bunu biraz düşünün (...) (Araştırmacı bu sırada gruplar arasında dolaşıyor).
- Elif:** (...) Öğretmenim mesela ben Ankara’da oturan arkadaşşıma yazabilir miyim? (Araştırmacı yalnızca Elif’le konuşuyor).
- Araştırmacı:** Olur tabii önemli olan ona nasıl yazacağına karar vermen yani özelliklerini bilmen. (Sınıfa dönüyor). Çocuklar kime yazacağınıza karar verin dedim ya yani kim okuyacak sizin öykünüzü, arkadaşınız mı öğretmeniniz mi, küçük bir çocuk mu?... Çünkü bakın söylediklerimin hepsi farklı özelliklerdeler değil mi? Okula başlamadan önce annenizin size okuduğu öykülerle sizin şimdi okuduğunuz öykülerin yazılışı aynı mı bir düşünün.
- Eyüp:** Öğretmenim benim babam okuyordu.
- Araştırmacı:** Aa evet, yalnızca annenizin okuduğu değil tabii. Hadi şimdi devam edelim. (...) (Araştırmacı bu sırada yine gruplar arasında dolaşıyor).
- Araştırmacı:** Hani sizlerle daha önce öykü yazarken sözcükler belirlemiştik ve bu sözcükleri kullanmıştık öykümüzde. İşte siz de konunuzu yani öykünün konusunu belirlerken böyle bir şey yapabilirsiniz ama mutlaka yapmalısınız demiyorum tabi. Her şey öykünüzün konusu olabilir. Yeter ki bunları anlamlı, ilgi çekici ve etkili bir biçimde anlatabilelim.
- Aysen:** Öğretmenim ben birbirini seven iki çocukla ilgili yazmak istiyorum. (Araştırmacı gruplar arasında dolaşırken yanına gelince söylüyor).
- Araştırmacı:** Olur, sen nasıl istersen. (...)
- Araştırmacı:** Sanırım herkes öyküsünün kahramanlarını yazdı. Ne vardı burada? Gökhan?
- Gökhan:** Nerede öğretmenim?
- Araştırmacı:** Kahramanlarda.
- Gökhan:** Ana kahraman bir de yardımcı kahramanlar öğretmenim.
- Araştırmacı:** Evet yazdınız mı? Yazmayan var mı? Bu arada çocuklar öyküyü yazarken yardımcı kahramanlarınızda ekleme ya da çıkartma yapabilirsiniz. Öykü haritası size yalnızca düşüncelerinizi düzenleme fırsatı veriyor. Yani yazılı bir öykünün haritası değil bu. Bu sizin yazacağınız öyküye iskelet olacak. İskeleti biliyor musunuz?
- Doğan:** Fen dersinde iskeleti görmüştük öğretmenim.

Araştırmacı: Ben bir benzetme yaptım. Öykünün iskeleti demek en genel özelliklerini belirlemek demek. Biz de öykü haritası ile bunu yapıyoruz işte.

Yazmaya hazırlık aşamasında araştırmacı, öğrencilerin okuyucularını ve konularını belirlemelerine yardımcı olmaya çalışmış ve bu süreci yaşamalarına olanak sağlamıştır. Yazmaya hazırlık niteliği taşıyan bu ilk aşamada, öykü haritasını kullanarak düşüncelerini düzenleyebilecekleri daha yapılandırılmış bir öğretim ortamı yaratılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin öykü haritasını düzenlemeleri sırasında kahramanlar, ortam (yer ve zaman) öğelerini kolaylıkla oluşturmalarına karşın problem ve çözüm öğelerini belirlemede zorlandıkları ve daha çok yardıma gereksinim duydukları görülmüştür. Öykü haritasının oluşturulması bir ders saati boyunca sürmüştür. Öykü yazmaya ancak II. ders başlanabilmektedir. Araştırmacı dersin başında yazma sürecinde taslak aşamasında her şeyin kusursuz olmasının beklenmediğini yinelemiş ve yazma aşamasını başlatmıştır. Öğrencilerin taslak yazmayı farklı sürelerde bitirmesi nedeniyle birlikte ders yapmak yerine, araştırmacı bu süreçte öğrencilerin soruları olursa yanlarına giderek yanıtlayarak öykü yazma sürecinin ikinci aşamasına destek olmuştur. Öğrencilerin bu süreçte derse katılımlarının iyi olduğu gözlenmiştir. Araştırmacı o günkü dersi günlüğüne şu biçimde yansıtmıştır:

Bugün çocuklarla öykü yazma çalışması yaptık. Ama iki dersin ilk dersinde yalnızca öykü haritasını tamamlayabildik. Yazmak çok emek isteyen bir iş. Ama yine de öğrenciler ilk yaptığımız çalışmaya göre daha az soru sordular. Bu da öğretim sürecinin işlediğini gösteriyor. İtiraf etmeliyim ki benim için de okuduğunu anlama stratejilerini öğretmekten daha zor ... Çünkü sınıfta ayrılan zaman çok fazla olmuyor. Derste bu sürecin işletilmesi gerekiyor. Oysa diğer derslerde de böyle yapsalar çocuklar çok daha çabuk kavrarlar ve uygularlar. Bugün en çok problem durumunu ve çözüm durumunu belirlemede zorlandılar. Neredeyse dersin çoğunu bu iki ögeyi belirlemekle geçirdiler. Ama dersin sonunda yazmaya başlayabildiler. Tabi ilk taslak yazıldı daha. Bazı öğrenciler çabuk bitirdi ama hepsi bitirmediği için birlikte düzeltme aşamasına geçemedik. Öğrencilerden bu yazdıklarının üzerine taslak yazmalarını ve evde okuyup ikinci bir kağıda yeniden düzeltmelerini söyledim. Bu yönüyle dolaylı öğretime pek uygun olmadı tabii. Çünkü öğrencilere sınıfta bu süreci yaşama fırsatı vermem gerekiyordu. Keşke çok kısa bir öykü yazacağımızı baştan söyleseydim. (YG 05.05.2008).

Yazma sürecinin dolaylı öğretimi kapsamında öğrencilerle öykü yazma etkinliğinin dışında öykü tamamlama, mektup yazma, bilgi verici metin yazma ve gazete haberi oluşturma etkinlikleri gibi farklı etkinliklere yer verilmiştir. Aşağıda 16.04. 2008 tarihli

Türkçe dersinde öğrencilere “Yangın Var” adlı şiirin okunmasının ardından gerçekleştirilen yazma çalışmasında öğrencilerle birlikte 5N1K kullanılarak şiirin gazete haberine dönüştürülmesi sürecinden bir bölüme yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Bugün sizlerle geçen dersimizde okuma çalışmalarını bitirdiğimiz “Yangın Var” adlı şiiri gazete haberine dönüştüreceğiz. Şiirle gazete haberi bakalım aynı mı? Metin türlerini biliyorsunuz. Bu sabah okula gelmeden önce gazetelere şöyle bir baktım ve gazete haberlerinin nasıl yazıldığını anlamaya çalıştım. Genellikle 5N1K kuralına uygun yazıldığını gördüm. Sizlerle daha önce 5N1K’yı öğrenmiş ve öykü haritasında kullanmıştık. Bugün de şiirimizi 5N1K ile gazete haberi yapmanızı istiyorum. Şimdi önce 5N1K’nın ne anlama geldiğini kim söyleyecek? (sınıfa bakıyor) hani parmaklar? Ferhat?
- Ferhat:** Kim, nerede, ne zaman, nasıl öğretmenim.
- Araştırmacı:** Tamam değil mi? (Öğrencilere bakıyor).
- Öğrenciler:** Eksik öğretmenim.
- Araştırmacı:** Eksik mi? Tuna ne eksik?
- Tuna:** Niçin bir de ne öğretmenim.
- Araştırmacı:** Evet şimdi tamam oldu di mi Ferhat? Hadi şimdi haberimizi yazalım, sonra da panomuza asalım olur mu?
- Öğrenciler:** Olur.
- Araştırmacı:** Kim sorusuna ne diyebiliriz? Bilge?
- Bilge:** Bir anne ve çocuk.
- Araştırmacı:** Güzel. Peki nerede yaşıyorlar?
- Öğrenciler:** Köşkte.
- Araştırmacı:** Peki nasıl bir köşk?
- Öğrenciler:** Eski bir köşk
- Araştırmacı:** Çok güzel o zaman şöyle birleştirelim mi? Eski bir köşkte yangın çıktı. Bakın burada bir soruya daha yanıt verdik. Nedir o?
- Öğrenciler:** Ne.
- Araştırmacı:** Peki köşkün eski olduğunu söylememiz önemli mi? Eyüp?
- Eyüp:** Öğretmenim eski olması öğretmenim eskiden evler betondan değildi. Seydendi.
- Araştırmacı:** Ahşaptan.
- Eyüp:** Ahşaptan yapılıyordu.
- Araştırmacı:** Bu nedeni olabilir mi yangının?
- Eyüp:** Öğretmenim eski deniliyor ya zaten yeni olsa başka nedenler olabilirdi.
- Araştırmacı:** Evet, çok güzel birleştiriyorsunuz aferin size. Peki başka? (...) Ne zaman sorusuna? Bircan?
- Bircan:** Öğretmenim ben gece diyorum. İp ucuda var. Göstereyim mi?
- Araştırmacı:** Arkadaşınız bakın şiirden ipucu ile gazete haberini yazmaya çalışıyor. Göster, söyle.
- Bircan:** Öğretmenim o çatısının üçgen bölümünde biraz karanlık var. Ben resimden gece olduğunu düşündüm.

Araştırmacı: Bakın arkadaşınız şiirdeki resimden yararlandı. Çünkü burada zamanla ilgili kesin bir bilgi yoktu. Çok güzel.

Yukarıdaki konuşmalarda araştırmacı öğrencilere aynı konunun farklı metin türlerinin özelliklerine göre yazma biçiminin de değişebileceğini göstermek istemiştir. Şiirin yazınsal metin türlerine girmesine karşın gazete haberinin bilgi verici metinlere örnek olabileceği sezdirilmiştir. Daha önce metin türlerine yönelik ders yapılması öğrencilerin metin türlerini ayırt etmede çok etkili olmuştur. Çünkü öğrenciler farklı metin türlerinde farklı düzenlemelerin olduğunu görmüşlerdir. Derste öncelikle daha önceden okunan şiir, öğrencilerle 5N1K'ya göre yeniden düzenlenmiştir. Yazmaya hazırlık niteliği taşıyan bu etkinlikte öğrencilerin görüşleri alınmış ve öğrencilerin söyledikleri zaman zaman araştırmacı tarafından yeniden düzenlenerek ve sesli olarak tekrarlanarak yazılmıştır. Öğrencilerin etkin olarak katıldıkları bu süreçte yer alan sorulara kolaylıkla yanıt verdikleri görülmüştür. Bu soruların yanıtının metinde açıkça bulunan açık soru türlerine girmesinin bu durumda etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Bircan adlı öğrencinin “Ne zaman” sorusunu yanıtlarken şiirde yer alan resimden yararlanması ve bunu da ipucu olarak belirtmesi öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanırken dayanak arama çabası içinde olduklarının da bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Araştırmacı yukarıdaki konuşmalarla öğrencilere yazmaya hazırlık aşamasını tamamlamıştır. Daha sonra öğrencilere kısa bir gazete haberini, sınıfa aynı gün kurulan projeksiyon makinesinden yansıtmak yoluyla okumalarını sağlamıştır. Bu yolla öğrencilerin gazete haberlerinde dilin kullanımını görmeleri sağlanmıştır. Son olarak öğrencilerle gazete haberi yazma etkinliği yapılan düzenlemeden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre 16.04.2008 tarihinde oluşturulan gazete haberi aşağıda yer almaktadır:

Araştırmacı: Evet, bu gazete haberini okuduk şimdi bizim gazete haberimizi yaptığımız düzenlemelere göre yazalım. Tuna?
Tuna: Dün gece eski bir köşkte.
Araştırmacı: Çok güzel...
Tuna: Dün gece eski bir köşk yandı.
Araştırmacı: Gazete haberlerinde cümlelerin uzun olmaması ve herkesin anlaması çok önemlidir.
Gürkan: Öğretmenim kül oldu diyelim.
Araştırmacı: Olur, kül oldu da yandı anlamına gelir. Sonra?

- Aytül:** Yangın dikkatsizlik sonucu çatının tutuşması ile başladı (Öğrencilerin söyledilerini araştırmacı tahtaya yazıyor. Bu sırada noktalama işaretlerini soruyor). Buraya ne koyacağım? (satır sonu).
- Öğrenciler:** Kesme işareti, kısa çizgi.
- Araştırmacı:** Hangisi? İki farklı amaçla kullanılır.
- Öğrenciler:** Kısa çizgi.
- Araştırmacı:** Evet, çünkü satır sonu değil mi? Hemen bitirelim şu haberi de çıkaralım. Çok sabırsızlanıyorsunuz. Başlığınızı da gelince yazalım.
- Bircan:** Yangında köşkte bulunan bir anne ve çocuğu içerde kaldı. Yangın yerine ulaşan itfaiyeciler anne ve çocuğu kurtardılar.

Yukarıda betimlendiği gibi sorularla ya da yönergelerle öğrencilerin sürece etkin katılmaları sürekli desteklenmiştir. Bu süreçte öğrenciler yapılan düzenleme ile şiiri gazete haberi olarak kolaylıkla yazmışlardır. Bu süreçte öğrencilerin gazete haberi oluştururken uzun cümleler kurma istekleri gözlenmiştir. Bu durumda dinledikleri televizyon haberlerinin etkili olduğu düşünülebilir. Gürkan adlı öğrencinin yandı yerine “kül oldu” deyimini tercih etmesinde de öğrencinin haber diline ilişkin önbilgilerinin etkin olduğu düşünülebilir. Öğrencilerden bir sonraki ders oluşturdukları gazete haberine başlık bulmaları istenmiştir. Öğrencilerden farklı öneriler gelmiştir. Bu süreçte gazete haberlerinin başlığının ilgi çekici ama içerikle uyumlu olması gerektiği vurgulanmıştır. Buna göre öğrencilerin gelen öneriler arasından seçtikleri “Dikkatsizlik Yine Mal Aldı” başlığı kullanılmıştır. Fotoğraf 4’te gazete haberinin öğrencilerle birlikte oluşturulma sürecinden bir kare görülmektedir. Bu aşamada öğrencilerin karar verme sürecine etkin katılımı sağlanmaya çalışılmış ve bu yolla yazma çalışmalarını sahiplenecekleri düşünülmüştür. Aynı süreçte öğrencilere başlık yazım kuralı da sorulmuş gelen farklı yanıtlarla, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri sonucu doğru yanıt öğrencilere buldurulmuştur. Ders süresince öğrencilerin derse ilgilerinin çok olduğu gözlenmiştir. Tamamlanan gazete haberinin yangınla ilgili resim çalışmaları ile birlikte sınıf panosunda sergilenmesi kararı alınmıştır.



Fotoğraf 4. Öğrencilerle Birlikte Gazete Haberi Oluşturma

Sınıf öğretmeni günlüğünde derste yapılan etkinlikle ilgili görüşlerine şöyle yer vermiştir:

Bugünkü dersimizde doğal afetlerden yangın ile ilgili şiir üzerinde açıklamalar yaptırıldı. Çalışmalarda projeksiyon makinesi ile, ilgili doğal afetler gösterildi. Öğrencilerin ilgileri oldukça iyiydi. Şiirle ilgili gazete haberi oluşturma çalışmasında öğrenciler konuşmak için çok gürültü yaptılar. Ama hepsi de güzel katıldılar derse. Bugün yapılan çalışma çok ilginçti. Tuna gazeteci gibi söyledi. Hepimizin hoşuna gitti (SÖG. 16.04.2008).

Yazma öğretimi aynı zamanda yazılı dilin kurallarının da öğretilmesi üzerinde durur ve öğrenciler bu yolla yazdıklarının açık, anlaşılır olması için yazdıklarını gözden geçirebilmeyi öğrenirler. Yazılı anlatımda yazım kuralları önemli rol oynar. Özellikle yazma sürecinin düzeltme aşamasında öğrencilerin yazım ve noktalama işaretlerini bilmeleri ve doğru kullanabilmeleri önemlidir. Yukarıdaki konuşmalarda da görüldüğü gibi, araştırma sürecinde yazım sürecinin aşamalarının bir bütün olduğu daha önce belirtilmişti. Bu nedenle yazım kurallarına ve noktalama işaretlerinin yer aldığı dilbilgisi etkinliklerine ilişkin de doğrudan ve dolaylı öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiş ve bu amaçla öğrencilerle çalışılmıştır.

4.3. Öğrencilerin Öğretilen Stratejileri Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin stratejileri kullanma durumuna ilişkin bulgular, uygulama sürecinde sınıf ortamında gerçekleştirilen video kayıt verilerinden, odak öğrencilerin çalışmalarından,

yansıtıcı günlükten ve sınıf öğretmeni günlüğünden elde edilen verilerle desteklenmiştir. Bu biçimiyle, öğrencilerin araştırma sürecinde öğretilen stratejileri kullanma durumlarının yansıtılabileceği düşünülmüştür. Bu bölüm, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumları ve yazma sürecini kullanma durumları olarak iki alt başlık altında ele alınmıştır.

4.3.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmacı, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarını sürecin tamamında görmek için her bir stratejiye ilişkin sürecin başından, ortasından ve sonundan olmak üzere farklı video kayıtları seçmiş ve bunları, uygulama sonrasında “Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Okuduğunu anlama Stratejilerini Kullanmaları” adlı video izleme formuyla değerlendirmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde gerçekleştirilen öğrenci çalışmaları bu amaçla incelemiş ve karşılaştırılmıştır. Odak öğrencilerden elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumları değerlendirilmiştir.

Araştırma sürecinin başlangıcında geçerlik komitesi üyeleri ile alınan karar sonucunda öğrencilere öğretilecek okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılma durumlarının belirlenmesine yönelik bir değerlendirme yapılmasının uygun olacağı görüşülmüştür. Araştırmacının süreç içinde kullanılmak üzere hazırladığı “stratejileri kullanma değerlendirme yaprakları”nın bu amaçla kullanılmasının önerilmesi ile öğrencilerden süreç boyunca okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin veri toplanmıştır. Aşağıda bütün bu verilerden ve Türkçe derslerinin gerçekleştirildiği sınıf ortamından video kayıt yoluyla elde edilen verilerden yararlanılarak ulaşılan bulgular sunulmuştur.

18. 02. 2008 tarihli Türkçe dersinde, stratejilerin öğretilmesine başlamadan önce öğrencilere metni anlamak için neler yaptıkları sorulmuştur. Odak öğrencilerin verdiği yanıtlar Çizelge.17’de verilmiştir.

Çizelge 17. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Kullandıklarını Söyledikleri Okuduğunu anlama Stratejileri

Öğrencinin Adı	Kullandığını Söylediği Okuduğunu anlama Stratejileri
Tuna	“Tekrar okudum.”
Nurben	“Aklımda canlandırdım, hayal ettim.”
Gökhan	“İçimden okuyarak noktalama işaretlerine uydum. Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okudum.”
Kenan	“Aklımda canlandırdım, hayal ettim.”
Feyza	“Kendi kendime anlattım.”
Ayşe	“İpuçlarından yararlandım.”

Öğrencilerin bir metni okurken anlamak için ne yaptıkları sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin Çizelge 17’deki örneklerden de görüldüğü gibi, odak öğrencilerin ikisi zihinde canlandırma ya da görselleştirme stratejisinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Tuna adlı öğrenci, bir metni anlamadığında başvurulabilecek netleştirme stratejilerinden biri olan tekrar okuma stratejisinden yararlandığını söylemiştir. Feyza adlı öğrenci de aynı biçimde bir metni anlamakta zorlandığında başvurulabilecek bir netleştirme stratejisi olan “yeniden anlatma” stratejisinden yararlandığını belirtmiştir. Ayşe adlı öğrencinin tahmin etme stratejisinin kullanımının gerekeni olan ipucu kullanmayı okuduğunu anlamak için kullandığını belirttiği görülmektedir. Gökhan adlı öğrenci ise hem sessiz okuma yaptığını belirtmekte hem de sesli okumada beklenen vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuduğunu söylemesi, diğer öğrenciler gibi, onun da okuduğunu anlama stratejilerini bilinçli bir biçimde kullanamadığını düşündürmektedir. Aynı soruya sınıftaki diğer öğrencilerin de çok benzer yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin soruları yanıtlarlarken birbirlerinden etkilendikleri ve okuduğunu anlama stratejisi kavramını ve okuduğunu anlama stratejilerini öğrenmedikleri için bilerek kullanmadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmalar öğrencilere farklı okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi durumunda öğrencilerin stratejilerden yararlanarak okuduğunu anlamalarını geliştirebileceklerini

vurgulamaktadır. Bu araştırmada da öğrencilere uygulama sürecinde etkileşimli öğretim modelinde yer alan dört okuduğunu anlama stratejisi doğrudan ve dolaylı öğretim yoluyla öğretilmiştir.

4.3.1.1. Öğrencilerin Tahmin Etme Stratejisini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Etkileşimli öğretim modelinde yer alan her bir stratejinin odak öğrenciler tarafından kullanılma durumları yukarıda da belirtildiği gibi hem öğrenci çalışmalarından hem de video kayıtlardan elde edilen veriler ışığında yorumlanmıştır. Bu veriler doğrultusunda Çizelge 18’de odak öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 18. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Tahmin Etme Stratejisini Kullanma Durumları

Öğrenciler	18 Şubat – 3 Mart 2008	14– 30 Nisan 2008	21 Mayıs – 30 Mayıs 2008
Gökhan	<i>Okuma öncesinde başlıktan, görsel öğelerden yararlandı. Okurken ileriye dönük tahminde bulundu, tahminleri okuduklarıyla ilişkilendirdi.</i>	<i>Okuma öncesinde başlıktan, görsel öğelerden yararlandı, bildiklerini kullandı. Okurken ileriye dönük tahminde bulundu, tahminlerini okuduklarıyla ilişkilendirdi.</i>	<i>Okuma öncesinde başlıktan, görsel öğelerden yararlandı, bildiklerini kullandı, yazara ilişkin bildiklerinden yararlandı. Okurken ileriye dönük tahminde bulundu, tahminleri okuduklarıyla ve bildikleriyle ilişkilendirdi.</i>
Kenan	<i>Okuma öncesinde başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Okurken ileriye dönük tahminde bulundu, tahminleri okuduklarıyla ilişkilendirdi.</i>	<i>Okuma öncesinde başlıktan, görsel öğelerden yararlandı. Okurken ileriye dönük tahminde bulundu, tahminlerini okudukları ile ilişkilendirdi.</i>	<i>Okuma öncesinde başlıktan, görsel öğelerden ve bildiklerini kullandı, metnin türünden yararlandı. Okurken ileriye dönük tahminde bulundu, tahminleri okuduklarıyla ilişkilendirdi.</i>
Nurben	<i>Okuma öncesinde başlıktan, görsel öğelerden yararlandı. Okurken ileriye dönük tahminde bulundu, tahminleri okuduklarıyla ilişkilendirdi.</i>	<i>Okuma öncesinde başlıktan, görsel öğelerden yararlandı, bildiklerini kullandı, Okurken ileriye dönük tahminde bulundu, tahminlerini okuduklarıyla ilişkilendirdi.</i>	<i>Okuma öncesinde başlıktan, görsel öğelerden yararlandı, metin türüne ilişkin bildiklerinden yararlandı. Okurken ileriye dönük tahminde bulundu, tahminleri okuduklarıyla ve bildikleriyle ilişkilendirdi.</i>
Feyza	<i>Okuma öncesinde başlıktan, görsel öğelerden yararlandı. Okurken ileriye dönük tahminde bulundu,</i>	<i>Okuma öncesinde başlıktan, görsel öğelerden yararlandı, bildiklerini kullandı Okurken ileriye dönük tahminde bulundu,</i>	<i>Okuma öncesinde başlıktan, görsel öğelerden yararlandı, bildiklerini kullandı. Okurken ileriye dönük tahminde bulundu, tahminleri</i>

	tahminleri okuduklarıyla ilişkilendirdi.	tahminleri okuduklarıyla ilişkilendirdi.	okuduklarıyla ilişkilendirdi.
<i>Tuna</i>	<i>Okuma öncesinde</i> görsel öğelerden yararlandı. <i>Okurken</i> ileriye dönük tahminde bulundu, ancak tahminleri okuduklarıyla ilişkilendiremedi.	<i>Okuma öncesinde</i> başlıktan, görsel öğelerden yararlandı, bildiklerini kullandı. <i>Okurken</i> ileriye dönük tahminde bulundu, tahminleri okuduklarıyla ilişkilendirdi.	<i>Okuma öncesinde</i> başlıktan, görsel öğelerden yararlandı, bildiklerini kullandı, yazara ilişkin bildiklerinden ve metnin türünden yararlandı. <i>Okurken</i> ileriye dönük tahminde bulundu, tahminleri okuduklarıyla ve bildikleri ile ilişkilendirdi.
<i>Ayşe</i>	<i>Okuma öncesinde</i> başlıktan ve görsellerden yararlandı. <i>Okurken</i> ileriye dönük tahminde bulundu, ancak tahminleri okuduklarıyla ilişkilendiremedi.	<i>Okuma öncesinde</i> başlıktan, görsellerden yararlandı, bildiklerini kullandı. <i>Okurken</i> ileriye dönük tahminde bulundu, tahminleri okuduklarıyla ilişkilendirdi.	<i>Okuma öncesinde</i> başlıktan, görsel öğelerden yararlandı, bildikleri ile bağ kurdu. <i>Okurken</i> ileriye dönük tahminde bulundu, tahminleri okuduklarıyla ve bildikleriyle ilişkilendirdi.

Çizelge 18'e bakıldığında odak öğrencilerin araştırma sürecinin başından itibaren okuduğunu anlamalarını geliştirmek için tahmin etme stratejisinden yararlandıkları görülmektedir. Ancak araştırma sürecinin başında tahmin etme stratejisini kullanırken yararlandıkları ipucu çeşitliliği sınırlı iken, araştırma sürecinin sonunda odak öğrencilerin tümünde, tahmin etme stratejisini kullanırken yararlandıkları ipucu çeşitliliğinin arttığı gözlenmiştir. Bu durumda, öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanma konusunda deneyimleri arttıkça stratejiden yararlanma düzeylerinin de arttığı düşünülebilir.

Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından sağlanan çağrışımlar ya da yönlendirici sorular yardım; stratejinin öğrenciler tarafından hiçbir destek sağlanmadan kullanılması bağımsız kullanma olarak kabul edilmiştir. Buna göre öğrencilerin tümünde araştırma sürecinin sonunda, stratejiyi yardımla kullanma durumlarında azalma görülürken bağımsız kullanma durumlarında artış görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin tahmin etme stratejisini bağımsız olarak kullanma düzeylerinin geliştiği biçiminde yorumlanabilir. Öğretilen diğer okuduğunu anlama stratejilerine göre, tahmin etme stratejisinin öğrenciler tarafından daha çabuk benimsendiği ve kullanıldığı görülmüştür.

18.02.2008 tarihli Türkçe dersinde tahmin etme stratejisinin öğretiminden sonra okunan “Yedi Renkli Saat” adlı öykünün okuma öncesinde yapılan etkinlikte odak öğrencilerden Ayşe ile araştırmacı arasında şöyle bir konuşma geçmiştir:

- Araştırmacı:** (...) Başka tahmini olan var mı? Ayşe?
- Ayşe:** Öğretmenim başlıkta da güzel sanatlar var. Güzel sanatları tartışmıştık öğretmenim. Resimde de var. Burada üç tane kağıt var. Resim yapmayı çok seviyor. Bir de güzel resim yapıyor. Öğretmen baktığında gülümsüyor. Resmini beğeniyor. Yani çocuğunda yüzü kızarıyor öğretmenim.
- Tuna:** Başlık.
- Araştırmacı:** Başlık. Başlıktan yararlandı. Temamızın adıyla bağlantı kurdu ve okuyacağımız metne ilişkin tahminde bulundu. Bu tahminin nedir Ayşe? Neyle ilgili olabilir bu öykümüz?
- Ayşe:** Öykümüz çocuğun resim yapması ile ilgili olabilir.
- Araştırmacı:** Çocuğun resim yapması ile ilgili olabilir dedi. Böyle bir tahminde bulunduk. Bakalım tahminimiz doğru olacak mı?..(...)

Konuşmalarda da görüldüğü gibi Ayşe adlı öğrencinin sürecin başında okuma öncesinde başlıktan ve görsellerden yararlandığı görülmektedir. 18. 02. 2008 tarihli Tahmin etme değerlendirme yaprağında da öğrencinin tahmin etme stratejisini kullanma durumunda da aynı ipuçlarından yararlandığı görülmektedir.

TAHMİN ETME DEĞERLENDİRME YAPRAĞI				
Kitabın/Öykünün Adı: Yedi Renkli Saat				
Yazarı: Muzaffer İzgü				
Yeri Okul	Daha sonra ne olacağı ile ilgili tahminim.....	Neden bu tahmini yapıyorum?	İpucu Resimler, Sözcükler, Dinleyimlerim, Yazarla İlgili bildiklerim....	Okuduktan anladım sonra k
Sayfa 7.....	Onlar fakir olduğu için müdür yardım- da bulunabilir.	Ferhat güzel resim ya- pıyor yaptığını anlayan müdür onlara yardımda bulunabi- r.	Resim başlık yazarı	
Tahminde bulunurken, genellikle en çok kullandığım ipucu şudur: Başlık, yazarı ve resmi				
Tahminlerde bulunurken ben şunları yapıyorum: Resimde ne görürsem onu anlatıyorum				

Fotoğraf 5. Uygulama Başlangıcında Öğrencinin Tahmin Etme Değerlendirme Çalışması

Fotoğraf 5'te görüldüğü gibi öğrenci, tahmin etme değerlendirme yaprağında yararlandığı ipuçlarından biri olarak yazarı belirtmesine karşın değerlendirme yaprağına buna ilişkin bir dayanak yazmamıştır. Sınıf ortamındaki konuşmalarında da görüldüğü gibi öğrenci tahmin etme stratejisini kullanırken başlıktan ve görsel öğelerden yararlanmıştır.

28.04.2008 tarihli Türkçe dersinde araştırmacı öğrencilere “Kuraklık” adlı metni dağıttıktan sonra öğrencilerden okunacak metne ilişkin tahminlerini almıştır. Aynı öğrencinin metne ilişkin tahminlerde bulunurken farklı ipuçlarını kullanması dikkat çekicidir. Aşağıda o günkü dersten alıntılara yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Tahminlerde bulunurken bütün bildiklerinizden yararlanmanız metni anlamanızı kolaylaştıracaktır. O nedenle daha önce konuştuklarımızı düşünerek okuyacağımız metne ilişkin tahminlerde bulunmanızı istiyorum. (Öğrencilerin çoğunluğu parmak kaldırıyor). Görüyorum ki artık herkes tahmin etme stratejisini kullanıyor. Tahmin ederken metindeki ipuçlarını kullanıyoruz di mi? Şimdi Ayşe'den başlayalım.
- Ayşe:** Öğretmenim bu metin kuraklıkla ilgili. Başlıkta da öyle belirtilmiş, kuraklık diyor öğretmenim. İlk resimde de öğretmenim ıı adam böyle elini açıyor öğretmenim. Belki öğretmenim yağmur yağmıyordur hiç belki öğretmenim dua ediyordur belki öğretmenim.
- Araştırmacı:** Evet, güzel. Arkadaşınız konuşuyor lütfen dinleyin ve şimdi parmak kaldırmayın. Evet Ayşe.
- Ayşe:** Diğer adam da elini uzatıyor öğretmenim. Her yere bakıyor, belki bir damla su kalmıştır diye öğretmenim. Sanki ağlıyormuş gibi duruyor öğretmenim. Bu metin öğretmenim yağmur duası ile de ilgili olabilir öğretmenim. Ben televizyonda da görmüştüm öğretmenim, bir yerde yağmur yağmıyor diye dua etmişlerdi öğretmenim. Yazarını bilmiyorum öğretmenim onunla ilgili bir tahmin edemiyorum.

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi, araştırmacı bu derste yalnızca stratejiyi kullanmalarına ilişkin hatırlatmada bulunmuş ve başka bir açıklama yapmamıştır. Araştırmacı, bu süreçte cesaretlendirici rolünü benimsemiş ve öğrencilerden tahmin etme stratejisini doğru kullananları “Aferin, çok güzel, tahminlerde bulunurken metindeki ipuçlarını açıklaman çok güzel” gibi ifadelerle sözel olarak pekiştirmiştir. Ayşe adlı öğrencinin tahmin etme stratejisini kullanırken başlıktan, görsellerden ve bildiklerinden yararlanarak tahminlerde bulunması ve ipuçlarını açıklaması, yazarını bilmediği için bununla bağlantılı bir tahminde bulunmayacağını belirtmesi öğrencinin stratejiyi daha bilinçli biçimde kullandığı biçiminde yorumlanabilir. Diğer öğrencilerin

de tahmin etme stratejisini kullanmada istekli oldukları görülmüştür. Araştırmacı birçok öğrencinin söz istemesi üzerine, öğrencilerden tahmin değerlendirme yaprağını kullanarak tahminlerini yazmalarını istemiştir. Fotoğraf 6’da birlikte okuma etkinliği sırasında bir öğrencinin okuma öncesinde görsel öğelerden yararlanarak metne ilişkin tahmin etme stratejisini kullanması görülmektedir.



Fotoğraf 6. Okuma Öncesinde Öğrencinin Tahmin Etme Stratejisini Kullanması

26.05.2008 tarihli Türkçe dersinde Ayla Çınaroğlu’nun “Yeni Kırmızı Topum” adlı öyküsü okunmuştur. Bu derste öğrencilerin öğretilen stratejileri hiçbir yönlendirme olmadan bağımsız biçimde kullandıkları gözlenmiştir. Araştırmacı öğrencilere dersin başında yeni temalarının “oyun ve spor” olduğunu belirtmiş ve bu derste de bir öykü okuyacaklarını ancak öyküyü okumadan önce oyun hakkında konuşmak istediğini belirterek öğrencilerin oyunla ilgili önbilgilerini etkinleştirmek amaçlı tartışma ortamı yaratmıştır. Bu etkinliğin ardından araştırmacı öğrencilerin görebileceği biçimde metni yansıtıcıya yerleştirmiştir. Araştırmacı “*metnimizi okumadan önce*” diye söze başladığı sırada öğrencilerin çoğu “*tahminlerde bulunuyoruz*” diyerek cümleyi tamamlamışlardır. Bu durum öğrencilerin tahmin etme stratejisini okuma öncesinde kullanacaklarını bildikleri biçiminde yorumlanabilir. Araştırmacı öğrencilere kendilerine dağıtılan tahmin değerlendirme yapraklarına okuma öncesi tahminlerini yazmaları için süre vermiştir. Ardından da öğrencilerden okunacak metne ilişkin sözlü olarak tahminlerini almıştır. Araştırmacı bu derste öğrencilerin stratejileri araştırma sürecinin başlangıcına

göre daha rahatlıkla kullanabildiklerini gözlemlemiştir. Dersin sonunda sınıf öğretmeninin de benzer gözlemlerde bulunduğunu gören araştırmacı, bu durumu günlüğüne şu ifadelerle yansıtmıştır:

Evet, 16 hafta bitti. Uzun ve yoğun bir tempoydu. Bazen umutsuzluğa düştüğüm zamanlar oldu ama sonlara doğru emeklerimin karşılığını görmek beni mutlu etti. Zaten sonuçların hemen alınmasını beklemek biraz hayalcilik olurdu. Ama şunu itiraf ediyorum ki bu çalışma daha uzun olsaydı sonuçlar çok daha etkili olurdu. Bugün biraz övgü günüydü. Öğretmenler odasında da öğretmen arkadaşlar gelecek yıl da bizim sınıfa bekliyoruz dediler. Hatta bir öğretmen arkadaş yıl sonunda yaptığım uygulama ile ilgili çok güzel şeyler duyduklarını ve kendilerine de seminer verip veremeyeceğimi sordu. O sırada okul müdürü ve Gülten Hanım da vardı. Gülten Hanım “sizin vereceğiniz her seminere katılırım. Uygulayabilir miyim bilmiyorum ama sizden çok şey öğrendim” dedi. Öğrenciler için de Gülten Hanım “Baştan beri böyle yapılsaydı neler çıkardı bu çocuklardan” dedi. Dedim ya bugün çok güzel sözler duydum (YG. 30. 05. 2008).

Daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin en rahat kullandıkları strateji tahmin etme stratejisi olmuştur. Araştırma sürecinin sonunda da öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanmayı içselleştirdikleri gözlemlenmiştir. Fotoğraf 7’de Ayşe adlı öğrencinin “Yeni Kırmızı Topum” adlı öykü doldurduğu yaptığı tahmin değerlendirme yaprağı görülmektedir.

Tarih: 26.05.2008

TAHMİN ETME DEĞERLENDİRME YAPRAĞI

Kitapın/Öykünün/Metin Adı: Yeni Kırmızı Topum

Yazar: Ayşe CİNAROĞLU

Özellik	Değerlendirme	Notlar	Özellik	Değerlendirme
Yok	Değerlendirme	Metin	Resimler	Doğru
Yok	Değerlendirme	Metin	Resimler	Doğru
Yok	Değerlendirme	Metin	Resimler	Doğru

Öğrenci: Ayşe CİNAROĞLU

Öğretmen: ...

Fotoğraf 7. Uygulama Sonunda Öğrencinin Tahmin Değerlendirme Yaprağı

Ayşe adlı odak öğrencinin uygulama sonunda tahmin değerlendirme yaprağına bakıldığında öğrencinin tahmin etme stratejisini kullanırken yararlandığı ipuçlarının

daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencinin tahmin etme stratejisini “metni anlamak için” kullandığını belirtmesi de öğrencinin bilinçli olarak tahmin etme stratejisini kullandığı biçiminde yorumlanabilir.

4.3.1.2. Öğrencilerin Soru Üretme Stratejisini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Etkileşimli öğretim modelinde yer alan stratejilerden bir diğeri olan soru üretme stratejisinin öğrenciler tarafından kullanılmasına ilişkin bulgular, uygulama sürecinde sınıf ortamındaki video kayıtlarından ve soru üretme değerlendirme yapıtlarından elde edilen veriler doğrultusunda incelenmiştir. 22. 02. 2008 tarihli Türkçe dersinde soru üretme stratejisinin öğretime başlanmadan önce 21. 02. 2008 tarihli geçerlik toplantısında alınan kararlar doğrultusunda öğrencilerin soru üretme becerilerini görmek amacıyla öğrencilerden aynı derste okunan “Yedi Renkli Saat” adlı öykü ile ilgili sorular hazırlamaları istenmiştir. Çizelge 19’da bu derste odak öğrenciler tarafından öykü ile ilgili üretilen soru örneklerine yer verilmiştir.

Çizelge 19. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinin Başlangıcında Soru Üretme Stratejisini Kullanma Durumları

Öğrencinin Adı	Öğrencilerin okunan öykü ile ilgili ürettikleri sorular
Tuna	“Ferhat en çok ne yapmayı seviyor?”
Nurben	“Pazar yerinin ortasında elinde bir çanta ve bıyıklı bir insan olarak kimi çizmek istiyor?”
Gökhan	“Çocuk resim yaparken en çok ne yapıyor?”
Kenan	“Resme hep kendini çizmediğine göre başka kimi çiziyor olabilir?”
Feyza	“Babası akşamları ne zaman uyuyor?”
Ayşe	“Çalıştığı arkadaşları babasına ne demiş?”

Çizelge 19 incelendiğinde, uygulama sürecinin başında öğrencilerin “ne, kim, ne zaman” soru sözcükleri ile yanıtı metinde doğrudan bulunan açık sorular sordukları görülmüştür. Nurben adlı öğrencinin soru cümlesine bakıldığında metinde yalnızca “kimi” soru sözcüğünü değiştirerek yanıtlanabilecek biçimde soru üretmesi sorunun okunan metni anlamaya yönelik olmaktan uzak, yalnızca soru sormak için sorulduğu izlenimini uyandırmıştır. Aynı biçimde diğer öğrencilerin de uygulama öncesinde üst düzey düşünme becerilerini gerektiren çıkarsama sorularından yeterince yararlanamadıkları görülmüştür.

Araştırma sürecinin başlangıcında, ortalarında ve sonunda olmak üzere belli tarihlerdeki video kayıtlarının izlenmesi ile elde edilen veriler ışığında odak öğrencilerin soru üretme stratejisini kullanma durumlarına ilişkin bulgular Çizelge 20’de özetlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 20. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Soru Üretme Stratejisini Kullanma Durumları

Öğrenci	18.02 – 03.04 2008	20.03 – 02.04 2008	21.05 – 30.05.2008
<i>Gökhan</i>	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü var. Çıkarsama sorusu üretmekte zorlandı.	Soru türlerini biliyor. Açık sorular üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü yok. Çıkarsama sorusu üretebildi.	Soru türlerini biliyor. Hem açık hem çıkarsama soruları üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü yok.
<i>Kenan</i>	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü çok azdı. Çıkarsama sorusu üretmekte zorlandı.	Soru türlerini biliyor. Açık sorular üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü çok azdı. Çıkarsama sorusu üretebildi.	Soru türlerini biliyor. Hem açık hem çıkarsama soruları üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü yok.
<i>Nurben</i>	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü çok azdı. Çıkarsama sorusu üretmekte zorlandı.	Soru türlerini biliyor. Açık sorular üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü yoktu. Çıkarsama sorusu üretti.	Soru türlerini biliyor. Hem açık hem çıkarsama soruları üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü yoktu.
<i>Feyza</i>	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü vardı. Çıkarsama sorusu üretmedi.	Soru türlerini biliyor. Açık sorular üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü azaldı. Çıkarsama sorusu üretebildi.	Soru türlerini biliyor. Hem açık hem çıkarsama soruları üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü yoktu.
<i>Tuna</i>	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü vardı. Çıkarsama sorusu üretmedi.	Soru türlerini biliyor. Açık sorular üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü azdı. Çıkarsama sorusu üretmekte zorlandı.	Soru türlerini biliyor. Hem açık hem çıkarsama soruları üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü çok azdı.
<i>Ayşe</i>	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü vardı. Çıkarsama sorusu üretmedi.	Soru türlerini biliyor. Açık sorular üretti. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü vardı. Çıkarsama sorusu üretmekte zorlandı.	Soru türlerini biliyor. Hem açık hem çıkarsama soruları üretti. Ancak çıkarsama sorularında zorlandı. Soru cümlelerinde anlam düşüklüğü çok azdı.

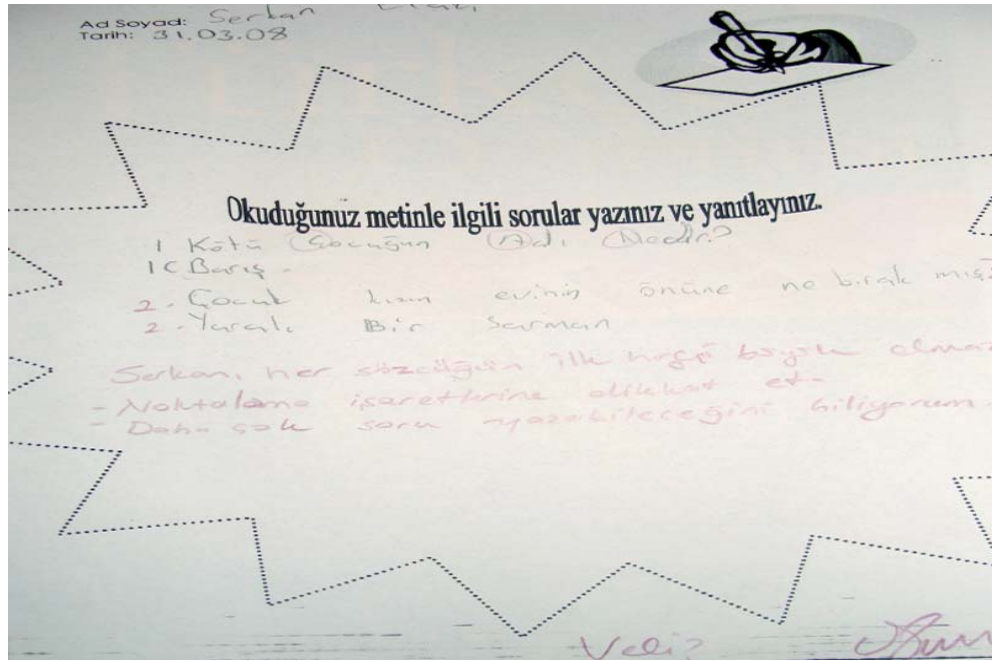
Odak öğrencilerden elde edilen veriler ışığında uygulama sürecinin başlangıcında öğrencilerin hiç birisinin soru türlerini bilmediği görülmüştür. Öğrencilerin neredeyse tamamının çıkarsama sorularını üretemedikleri ve okudukları metinle ilgili ürettikleri soru cümlelerinde anlam düşüklüğü olduğu ve yanıtları metinden açıkça bulunabilen bilgi düzeyinde sorular üretebildikleri gözlenmiştir. Uygulama sürecinin ilk ayından sonra öğrencilerin tamamının soru türlerini bildikleri ancak özellikle çıkarsama sorusu üretmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinin son haftalarında ise öğrencilerin hem açık hem de çıkarsama sorularını daha bilinçli olarak kullanmaya başladıkları, soru cümlelerinin anlaşılabilirliğine özen gösterdikleri görülmüştür.

25.02.2008 tarihli Türkçe dersinde “Toprağın Ateşle Dansı” adlı metnin okunması sırasında öğrencilerin birbirlerine okunan bölümle ilgili soru sormaları istenmiştir. Öğrencilerin sorularının bilgi düzeyinde açık sorular olduğu görülmüştür. Aşağıda Gökhan adlı öğrencinin bu derste okunan metine ilişkin ürettiği açık soru türüne örnek niteliğinde bir alıntıya yer verilmiştir:

- | | |
|---------------------|---|
| Gökhan: | Seramik hangi sözcükten türetilmiştir? |
| Araştırmacı: | Kim yanıtlasın? |
| Gökhan: | Ersin. |
| Ersin: | Öğretmenim şey, Yunanca’da kildir öğretmenim. |
| Gökhan: | Öğretmenim, hangi sözcükten türetilmiştir diye sordum öğretmenim.
(Ersin susuyor, diğer öğrenciler parmak kaldırıyor). |
| Araştırmacı: | O zaman diğer arkadaşların söylesin. |
| Öğrenciler: | Keramikos. |

Yukarıdaki konuşmalarda da görüldüğü gibi araştırmacı öğrencilere metinle ilgili soru sormalarını ve sorularını kime yönelteceklerini kendilerinin belirlemelerini istemiştir. Bu yolla öğrencilere sınıf ortamında birbirleri ile etkileşimin ötesinde sorumluluk da verilmeye çalışılmıştır. Gökhan adlı öğrencinin metinde doğrudan yanıtının bulunduğu basit bir soru sorduğu görülmektedir. Ancak Ersin adlı öğrenci “Seramik sözcüğü Yunanca’da ne demektir?” sorusunun yanıtı olabilecek bir yanıt vermiştir. Bu durum ilk anda öğrencinin soruyu anlamadığı biçiminde düşünülebilir. Ancak Gökhan adlı öğrencinin soruyu yinelemesine karşın diğer öğrencinin yanıtlayamaması metne yoğunlaşmadığı biçiminde yorumlanabilir. Çünkü soru üretmek ve sorunun yanıtını bulmak, metinle etkileşim yoluyla okuduğunu anlamayı gerektiren bir beceridir.

Araştırmacının aynı derste öğrencilere okunan metinle ilgili farklı sorular sormalarının onların okuduklarını anlayıp anlamadıklarının da bir göstergesi olduğunu belirtmiş ve gruplar içinde sorular hazırlayabileceklerini söylemiştir. Bunun üzerine öğrenciler grup olarak sorular hazırlamışlardır. Bu derste hazırlanan soruların metnin başlığı, seramiğin yapılışı, seramiğin günümüzde kullanım amacı gibi yanıtı metinde bulunan sorular olduğu gözlenmiştir. Fotoğraf 8’de odak öğrencilerden Gökhan’ın hazırladığı 31.03.2008 soru üretme yaprağı görülmektedir.



Fotoğraf 8. Okunan Öykü ile İlgili Soru Üretme Stratejisini Kullanma

Soru üretme değerlendirme yaprağına bakıldığında, Gökhan adlı öğrencinin okunan öykü ile ilgili yalnızca iki soru yazdığı görülmektedir. Adı geçen öğrencinin sınıf ortamında derslere katılımı ve ilgisi oldukça yüksek olmasına karşın değerlendirme yapraklarında soru üretme stratejisini kullanma durumunun daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun nedeni kendisine sorulduğunda öğrenci yazmayı sevmediğini ve yazarken noktalama işaretlerinde ve yazım kurallarında çok hata yaptığını belirtmiştir.

Uygulama sürecinin ortalarından bir örnek olması amacıyla 2.04.2008 tarihli Türkçe dersinde “O Çocuk” adlı öykünün okuduğunu anlamasına yönelik öğrenciler tarafından kullanılan soru üretme stratejisine ilişkin alıntılara soru üretme stratejisinin dolaylı öğretiminde öğretim boyutunda yer verilmişti. Bu bölümde aynı alıntılar ışığında

öğrencilerin açık ve çıkarsama sorularını uygulama sürecinin başlangıcına göre daha bilinçli kullandıkları söylenebilir. 4.04.2008 tarihli Türkçe dersinde öğrencilerle gerçekleşen etkileşim, öğrencilerin soru üretme stratejisini kullanmak için gösterdikleri çabaya örnek olarak düşünülebilir.

- Araştırmacı:** Açık soru neydi?
- Ferhat:** Öğretmenim metnin içinde açıkça bulunan, kolay sorulardı.
- Araştırmacı:** Bana okuduğumuz öyküden bir tane örnek verebilir misin?
- Ferhat:** O çocuğun ismi neydi?
- Araştırmacı:** Evet metnin adında yer alan o çocuğun adı neydi? (...)
- Araştırmacı:** Peki sizce diye başlayan bir soru sorsaydım bu açık soru olur muydu?
- Esra:** Esra?
- Esra:** Bence çıkarsama olurdu.
- Araştırmacı:** Neden?
- Esra:** Çünkü o kişiye soruluyor. Sizce diyor.
- Araştırmacı:** Peki çıkarsama sorularında önemli olan neydi? Yanıtlarken ne yapıyoruz? Bircan?
- Bircan:** Metni iyice okumamız gerekiyor. Anlamamız gerekiyor. Eğer anlamadıysak bir daha okumamız gerekiyor. Daha dikkatli okumamız gerekiyor.
- Araştırmacı:** Kesinlikle...
- Sami Can:** Açık sorular metni şöyle bir okuyunca bulabiliyoruz. Ama çıkarsama soruları...
- Araştırmacı:** Metne yoğunlaşmamızı ve bildiklerimizle birleştirmemizi gerektiriyor ki..
- Bircan:** Öğretmenim ben bunu şöyle anlıyorum. O metni bir deniz gibi düşünüyorum öğretmenim. Açık soruları hemen denizin üstünden yakalayabiliyorum. Ama çıkarsama soruları için denizin dibine dalmam gerekiyor.
- Araştırmacı:** Harika Bircan, çok güzel bir benzetme yaptın. Kesinlikle (...)

Yukarıdaki konuşmalarda da görüldüğü gibi, öğrenciler tarafından uygulama sürecinin ortalarında açık soruların “kolay sorular” olarak nitelendirildiği, soru türlerini ayırt edebildikleri ve uygun örnekleri seçebildikleri, uygun örnekler verebilmeye başladıkları gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin soru stratejilerini uygun biçimde kullanmaya başladıkları biçiminde yorumlanabilir. Ancak bununla birlikte uygulama sürecine genel olarak bakıldığında öğrencilerin çıkarsama sorularını daha zor ürettikleri gözlemlenmiştir. Bunun nedeni olarak çıkarsama sorularının, öğrencilerin daha üst düzey düşünmelerini ve önbilgilerini, deneyimlerini kullanmalarını gerektiren soru türü

olması ve kendilerinden daha önce bu tür sorular üretmelerinin beklenmemesinin etkili olduğu düşünülmüştür. Bircan adlı öğrencinin soru türlerine ilişkin benzetmesi ile ilgili sınıf öğretmeni günlüğüne şunları aktarmıştır:

Açık ve çıkarsama soruları üzerinde açıklamalara yer verildi. Öğrencilere örneklerle anlatıldı. Öğrencilerden birinden gelen yanıtta, soru türleri, denizin üstü açık sorulara, denizin dibi çıkarsama sorularına örnek verildi. Öğrencinin bu cevabı ilginç bir örnekti (SÖG. 4. 04. 2008).

14 Nisan 2008 tarihli Türkçe dersinde öğrencilerin okunan şiirle ilgili farklı türde sorular üretebildikleri, bunu okuma sürecinin bir parçası olarak içselleştirdikleri görülmüştür. Aşağıda o günkü dersten örnek alıntılara yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Şiirimizi okuduk.
Nurben: Soru sormayacak mıyız öğretmenim?
Araştırmacı : Tabii ki soracağız. Herkese 2 dakika süre bunun için. Herkes sorularını yazsın.
Araştırmacı: (iki dakika sonra) Hazır mıyız? Kenan’la başlayalım.
Kenan: Köşk neresinden alev alıyor?
Araştırmacı: Ben artık çok karışmayacağım. Soruların anlamlı olup olmadığına ve soru türlerine siz karar vereceksiniz. Evet. Soruları en anlamlı nasıl sorarsınız diye de düşünün. Kitaplardaki ya da öğretmenlerinizin size nasıl sorular sorduklarını da düşünün. Evet Doğan?
Doğan: Öğretmenim “Köşk hangi bölümden alev alıyor?” Diye sorsa daha iyi olurdu.
Araştırmacı: Tamam mı?
Öğrenciler: Hayır.
Araştırmacı: Evet Gökhan.
Gökhan: Köşte yangının başladığı yer neresidir?
Araştırmacı: Bakın hepsi de aynı soruyu soruyorlar. Hangisi sizce en anlaşılır?
Öğrenciler: Gökhan’ın sorusu.

Aynı günkü derste her gruptan açık ve çıkarsama soru örnekleri alınmıştır. Araştırmacı öğrencilere açık soru hazırlarken de soruların anlamlı olmasına özen gösterilmelerinin önemini vurgulamıştır. Böylece öğrencilere yalnızca soru sormak için değil anlamak için soru üretmenin önemi belirtilmiştir. Öğrencilerin soruları kendilerinin ayırt edebildikleri görülmüştür. Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi köşteki yangının başlama yerini sormak isteyen 3 öğrenci farklı biçimde sormuştur. Araştırmacı sürece çok karışmadan öğrencilerin karar vermelerini sağlamıştır. Bu yolla soruların anlatımına da özen göstermeleri sağlanmıştır. Bu durum öğrencilerin metni daha dikkatli okumalarında da etkili olmuştur.

Uygulama sürecinin sonlarında 28.05.2008 tarihli Türkçe dersinde “Yeni Kırmızı Topum” adlı öyküyle ilgili öğrencilerin ürettikleri sorular, öğrencilerin soru üretme stratejisini kullanma durumlarını görmek açısından değerlendirilmiştir. Bu derste, öğrencilerin öğretilen stratejilerin kullanılmasında öğretmen yönlendirmesinin ya da desteğinin en az olduğu gözlenmiştir. Bir başka deyişle öğrencilerin, öğretilen okuduğunu anlama stratejilerini en bağımsız kullanabildikleri ders olarak gözlenmiştir. Aşağıdaki örneklere, öğrencilerin soru üretme stratejisini uygulama sürecinin sonunda kullanma durumlarına yönelik elde edilen bulgular olarak yer verilmiştir.

- Araştırmacı:** Peki çocuklar öykü haritasına geçeceğiz. Ben okuduğumuz öyküyle ilgili sorularınızı merak ediyorum. Bakalım nasıl sorular geliyor. (Eyüp’e özeti sonra yapacağız diyor ve tahtanın başın geçiyor). Hadi bakalım, sorular. (öğrenciler parmak kaldırıyor). Birinci gruptan başlıyoruz. Evet evet, Ayşe? Çocuklar sorulan soruları dikkatle dinleyin tekrar sormayın.
- Ayşe:** Emre ve annesi sabah nereye gitmişlerdir? (Gülen’i gösteriyor).
- Gülen:** Alışverişe gitmişler.
- Ayşe:** Doğru öğretmenim.
- Araştırmacı:** İkinci soru Bilgehan’dan.
- Bilgehan:** Emre’ye o gün annesiyle ne almışlar? Murat?
- Murat:** Öğretmenim top almışlar.
- Araştırmacı:** Evet güzel. Başka? Melih?
- Melih:** Emre arkadaşlarını neden topuyla oynatmamıştır? Nurben?
- Nurben:** Emre arkadaşlarına topunu oynattırmamıştır. Çünkü arkadaşlarının topuna zarar vereceklerini düşünmüştür.
- Araştırmacı:** Çok güzel. (...) Bircan?
- Bircan:** Bu öyküden nasıl bir sonuç çıkarılabilir? Esra?
- Esra:** Paylaşmanın önemini çıkarabiliriz öğretmenim.
- Nurben:** Paylaşmanın arkadaşlık için önemini diyebilir miyiz öğretmenim?
- Araştırmacı:** Evet her ikisi de çok güzel. Başka? Sema?
- Sema:** Bu öykünün ana kahramanı kimdir? Gökhan?
- Gökhan:** Emre öğretmenim. Ben de soru sorabilir miyim öğretmenim?
- Araştırmacı:** Eee hadi sor bakalım. Kime soracağını da ...
- Gökhan:** Bu öyküde Emre ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- Araştırmacı:** Çok güzel. Kime sordun?
- Gökhan:** Tuna.
- Tuna:** Emre... Emre bence baştan paylaşmayı bilmiyordu ama annesi ona çaktırmadan güzel bir ders verince o da paylaşmak gerektiğini anladı. Ama ben de yeni olunca biraz öyle topumu hemen oynatıyorum arkadaşlarımla...

Yukarıdaki konuşmalarda öğrencilerin metni anlamaya yönelik olarak hem açık hem de çıkarsama sorularına örnek olabilecek soru türlerini kullandıkları görülmektedir.

Uygulama sürecinin sonndan bir önceki hafta gerçekleştirilen bu derste araştırmacının sınıf içinde yalnızca öğrencileri yönlendirme rolünü benimsediği gözlenmiştir. Bu derste öğrencilerin hazırladıkları soruları sınıfta diğer arkadaşları ile paylaşmak için çok istekli oldukları görülmüştür. Öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri yanıtların doğruluğu öğrencilerin metni anladıkları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca Tuna adlı öğrencinin soruyu yanıtlarken kendisi ile bağ kurması da metinle etkileşimine örnek olarak düşünülebilir.

4.3.1.3. Öğrencilerin Özetleme Stratejisini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

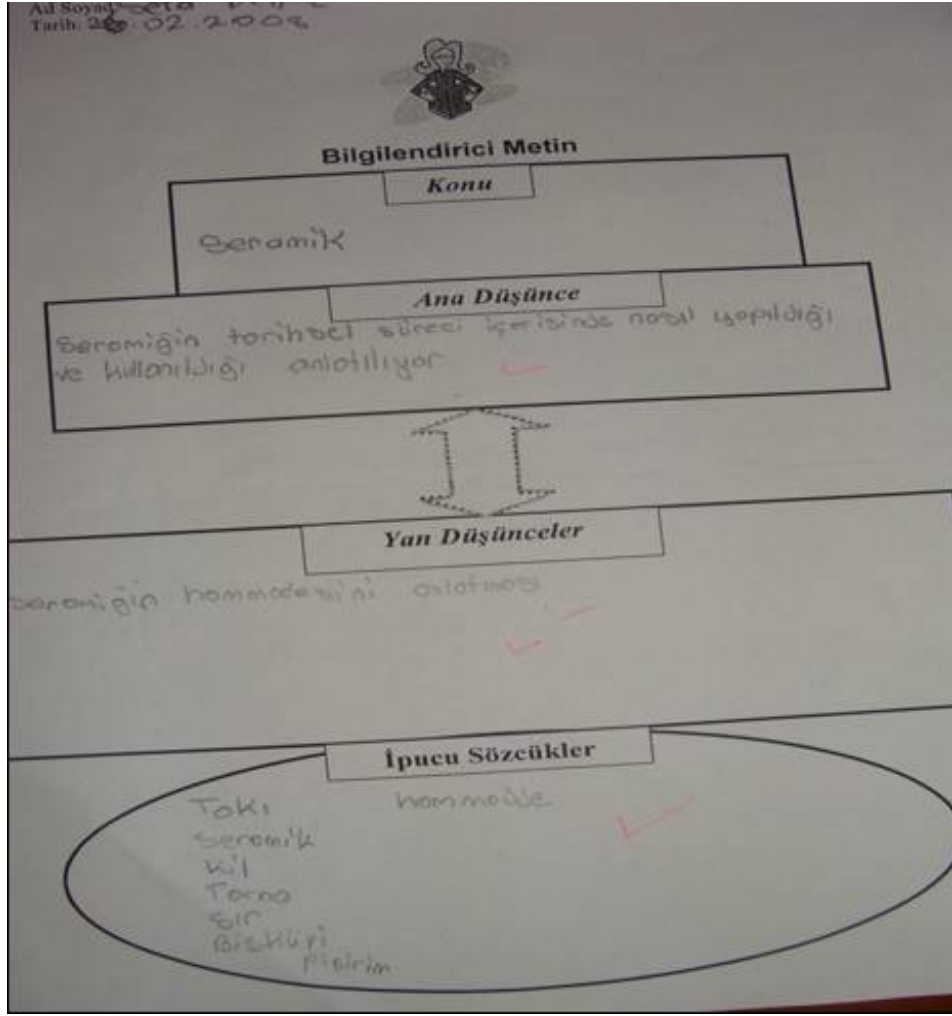
Etkileşimli öğretim modelinde yer alan özetleme stratejisinin öğrenciler tarafından kullanımına ilişkin bulguların belirlenmesinde de diğer stratejilerde benimsenen yol izlenmiş ve video kayıtları ve öğrenci çalışmaları temel kaynaklar olmak üzere farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Odak öğrencilerin uygulama sürecinde hem sınıf ortamında hem de bireysel olarak hazırladıkları özet değerlendirme yapraklarından elde edilen veriler doğrultusunda Çizelge 21’de genel olarak özetleme stratejisini kullanma düzeyleri ortaya konmuştur.

Çizelge 21. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Özetleme Stratejisini Kullanma Durumları

Öğrenciler	18. 02 – 03.03. 2008	19. 03. – 02. 04. 2008	21. 05. – 30. 05. 2008
<i>Gökhan</i>	Metnin adını ve yazarını belirtmedi. Oluş sırasına dikkat etti. Kendi sözcükleri ile anlatmadı. Kısaltma olarak metnin belli yerlerini olduğu gibi aktardı. Ayrıntılara çok yer verdi.	Metnin adını ve yazarını belirtti. Oluş sırasına dikkat etti. Ayrıntılara çok yer verdi. Kendi sözcükleri ile kısaltmakta zorlandı. Ayrıntılara daha az yer verdi.	Metnin adını ve yazarını belirtti. Oluş sırasına dikkat etti. Ayrıntılara çok yer vermedi. Kendi sözcükleri ile anlatabildi.
<i>Kenan</i>	Metnin adını ve yazarını belirtmedi. Oluş sırasına dikkat etti. Kendi sözcükleri ile anlatmadı. Metnin belli yerlerinden olduğu gibi anlattı.	Metnin adını ve yazarını belirtti. Oluş sırasına dikkat etti. Kendi sözcükleri ile anlatmaya çalıştı. Ayrıntılara yer verme azaldı.	Metnin adını ve yazarını belirtti. Oluş sırasına dikkat etti. Ayrıntılara çok az yer verdi. Kendi sözcükleri ile kısaca anlatmaya başladı.
<i>Nurben</i>	Metnin adını ve yazarını belirtmedi. Oluş sırasına dikkat etti. Kısaltma olarak metnin belli yerlerini olduğu gibi aktardı. Ayrıntılara az yer verdi.	Metnin adını ve yazarını belirtti. Oluş sırasına dikkat etti. Kendi sözcükleri ile anlatmaya çalıştı. Ayrıntılara çok az yer verdi.	Metnin adını ve yazarını belirtti. Oluş sırasına dikkat etti. Ayrıntılara çok yer vermedi. Kendi sözcükleri ile anlatmaya başladı.
<i>Feyza</i>	Metnin adını ve yazarını belirtmedi. Oluş sırasına dikkat etti. Kendi sözcükleri ile anlatmadı. Metnin belli yerlerini olduğu gibi aktardı. Ayrıntılara yer verdi.	Metnin adını ve yazarını belirtti. Oluş sırasına dikkat etti. Kendi sözcükleri ile anlatmaya çalıştı. Ayrıntılara yer verme azaldı.	Metnin adını ve yazarını belirtti. Oluş sırasına dikkat etti. Kendi sözcükleri ile anlattı. Ayrıntılara yer verme çok azaldı.
<i>Tuna</i>	Metnin adını ve yazarını belirtmedi. Oluş sırasına dikkat etmedi. Metnin belli yerlerini olduğu gibi aktardı. Ayrıntılara çok yer verdi. Önemli bilgileri aktaramadı.	Metnin adını ve yazarını belirtti. Kendi sözcükleri ile anlatmaya çalıştı. Ayrıntılara yer verme azaldı.	Metnin adını ve yazarını belirtti. Oluş sırasına dikkat etti. Ayrıntılara çok az yer verdi. Kendi sözcükleri ile anlattı.
<i>Ayşe</i>	Metnin adını ve yazarını belirtmedi. Oluş sırasına dikkat etmedi. Kendi sözcükleri ile anlatmadı. Önemli bilgileri aktaramadı. Ayrıntılara çok yer verdi.	Metnin adını ve yazarını belirtti. Oluş sırasına dikkat etti. Kendi sözcükleri ile anlatmadı. Ayrıntılara yer verme azaldı.	Metnin adını ve yazarını belirtti. Oluş sırasına dikkat etti. Kendi sözcükleri ile anlatmaya çalıştı. Ayrıntılara yer verme azaldı.

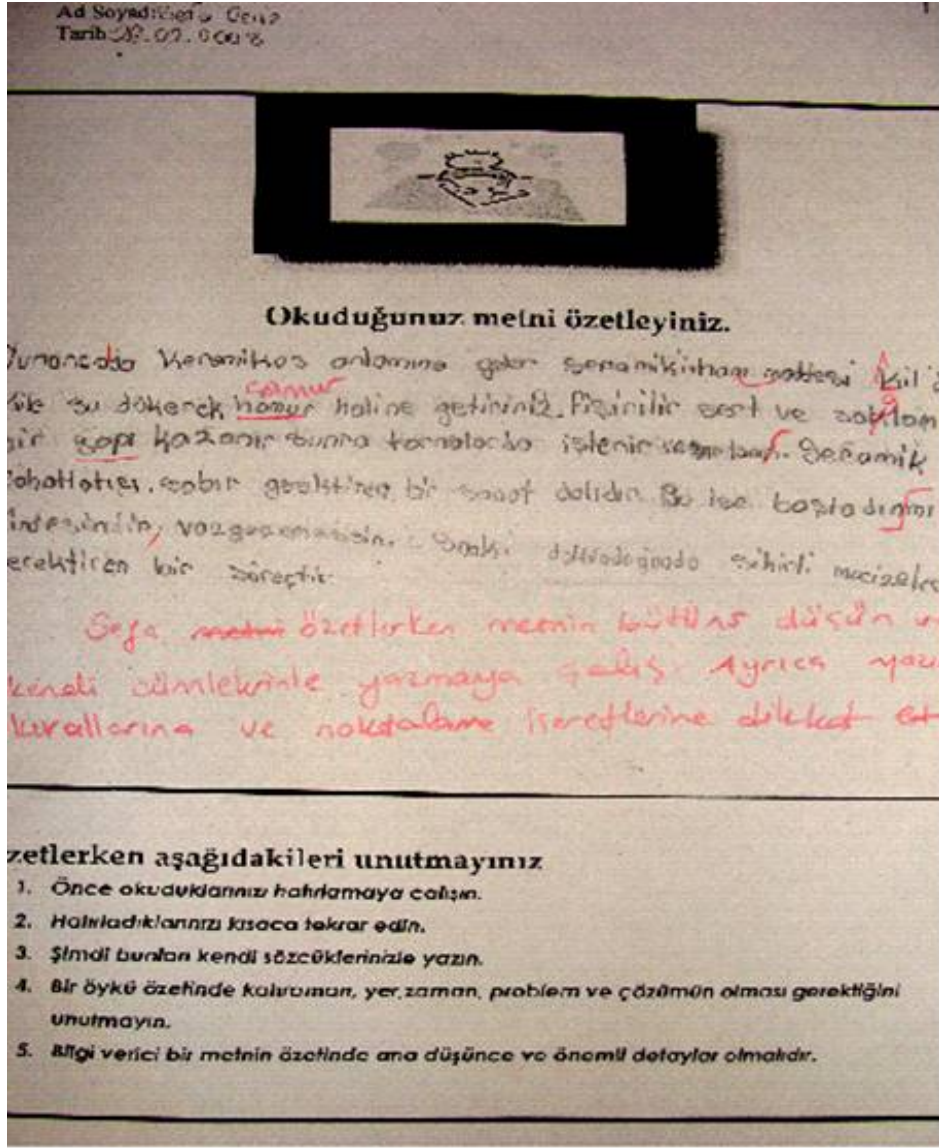
Çizelge 21 incelendiğinde öğrencilerin tamamının uygulama sürecinin başlangıcında özetleme stratejisini bağımsız olarak kullanmakta zorlandıkları görülmektedir. Uygulama süreci ilerledikçe öğrencilerin özetleme stratejisini uygun biçimde kullanmaya başladıkları görülmüştür. Ancak uygulama sürecinin ortalarında özetleme stratejisinin yine de istenilen düzeyde olmadığı, öğrencilerin ayrıntılara yer vermeyi sürdürdükleri görülmüştür. Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin özetleme stratejilerini daha bağımsız olarak yapabildikleri gözlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma becerilerinin geliştiğini düşündürmektedir.

Uygulama sürecinin başlangıcında öğrencilerin özetleme stratejisini kullanmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu stratejinin öğretime ayrılan süre diğer stratejilerin öğretime ayrılan süreden daha fazla olmuştur. Uygulamanın başlangıcında öğrencilere bir metni özetlerken grafiksel düzenlemelerden faydalanarak özetlemelerine yönelik birlikte uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 25. 02. 2008 tarihli Türkçe dersinde “Toprağın Ateşle Dansı” adlı bilgi verici metnin okunmasının ardından sınıfta öğrencilerle birlikte bilgi verici metin haritası kullanılarak özetleme stratejisinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Dersin sonunda öğrencilere hem bilgi verici metin haritası hem de özetleme ölçütlerinin olduğu özetleme çalışma yaprağı dağıtılmış ve öğrencilerden bilgi verici metin haritasından yararlanarak çalışmayı evde tamamlamaları istenmiştir. Aşağıda Fotoğraf 9 ve Fotoğraf 10’da odak öğrencilerden Tuna’nın tamamladığı bilgi verici metin haritası ve özetleme çalışma yaprağı görülmektedir.



Fotoğraf 9. Uygulamanın Başlangıcında Öğrenci Tarafından Yapılan Bilgi Verici Metin Haritası Çalışması

Fotoğraf 9’da öğrencinin bir önceki derste yapıldığı biçimi ile metnin konusunu, ana düşüncesini, yan düşüncelerden bir tanesini ve ipucu niteliğinde belirlenen önemli sözcükleri bilgi verici metin haritasına yerleştirdiği görülmektedir. Ancak bu bilgileri kullanarak özet yapması için verilen özet çalışma yaprağında (Fotoğraf 10) bu bilgileri özetlemede kullanmakta zorlandığı görülmektedir. Çizelge 21’de de belirtildiği gibi, öğrencinin yaptığı özetle uygulama başlangıcında özetleme ölçütlerini karşılamadığı görülmüştür.



Fotoğraf 10. Uygulamanın Başlangıcında Öğrenci Tarafından Yapılan Özetleme Çalışma Yaprağı

24.03.2008 tarihli Türkçe dersinde araştırmacı bir önceki hafta okunan “Nasrettin Hoca’nın Güneş Gözlüğü” adlı metnin özetleme stratejisinin sınıfta yapılacağını söylemiştir. Bu amaçla öncelikle öğrencilere bilgi verici metin haritası dağıtılmış ve birlikte metnin özetleme çalışması yapılmıştır. Aşağıda öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma durumlarına örnek olabileceği düşünülen bulgulara yer verilmiştir:

Araştırmacı: (...) Önce metnimizin adını ve yazarını söylüyor Tuna. Çok güzel.
Tuna: Metnimizin adı “Nasrettin Hoca’nın Güneş Gözlüğü”, yazarı Yalvaç Ural.

- Araştırmacı:** Özetini yaparken bilgi verici metin haritasından yararlanabilirsin. Evet çocuklar biraz daha sessiz oluyoruz ve arkadaşınızı dinliyoruz. Birazdan size de söz vereceğim ve eksiklerimiz olursa tamamlayacağız. Şimdi dikkatle dinliyoruz. Evet Tuna devam.
- Tuna:** Öğretmenim bu metinde Nasrettin Hoca anlatıyor. Nasrettin Hoca çağlar boyunca çok tanınıyormuş. Çünkü anlattığı fıkraları herkes biliyor. 1996 yılında Unesco tarafından bile Nasrettin Hoca yılı ilan edilmiş. Eşeğine ters biniyormuş.
- Sema:** Özetle yan düşüncelere çok yer verdi bence öğretmenim.
- Araştırmacı:** Dur bir bitirsin de sonra toparlayacağız yine.
- Tuna:** Bu kadar öğretmenim.
- Araştırmacı:** Haydi şimdi Tuna'nın yaptığı özetle neler iyiydi neler eksikti bakalım(...).

Aynı derste öğrenciler arkadaşlarının yaptığı özet hakkında görüşlerini bildirmişlerdir. Bu konuşmalarda da görüldüğü gibi, Tuna adlı öğrenci özetine metnin adını ve yazarını belirterek başlamıştır. Metnin adının ve yazarının özetle yer almasının istenmesi, öğrencilerin okudukları metni hatırlamalarında ve arkadaşları ile aynı metne yönelik düşüncelerinde yararlı olduğu görülmüştür. Araştırmacı, bu süreçte öğrenciye özetleme stratejisini kullanmasında bilgi verici metinden yararlanabileceğini belirterek düşüncelerini düzenlemesine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Öğrencinin sözlü olarak yaptığı özetle zaman olarak, şimdiki zamanı ve bileşik zamanı seçtiği görülmektedir. Sema adlı öğrencinin ayrıntılara çok yer verdiği biçimindeki eleştirisine karşın Tuna'nın ayrıntılara çok yer vermediği ve kendi sözcükleri ile kısa olarak anlatmaya çalıştığı gözlenmiştir. Daha sonra sınıftaki diğer öğrencilerin eleştirileri de, Tuna adlı öğrencinin sınıftaki özetinin özetleme ölçütlerine uygun olmaya başladığı yönünde olmuştur. Bu konuşmalardan ve öğrencilerin sınıfta yaptıkları eleştirilerden öğrencilerin özetleme stratejisini bilinçli olarak kullanmaya başladıkları yorumlanabilir.

Video kayıtlarından uygulama sürecinin son haftasında “Yeni Kırmızı Topum” adlı öykünün okunup anlamasına yönelik öğrencilerin etkileşimli öğretim modelinde yer alan stratejileri kullanma durumlarına bakıldığında, odak öğrencilerden Tuna adlı öğrencinin de özetleme stratejisini sınıfta kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin özetleme stratejisini uygulama süreci sonunda kullanma durumlarına yönelik bulgular içeren 28. 05. 2008 tarihli Türkçe dersinde bu amaca yönelik konuşmalar şu şekilde gerçekleşmiştir:

- Araştırmacı:** Okuduğumuzu anlayıp anlamadığımızı gösteren en iyi stratejilerden biri okuduğumuz metni özetlemeydi, di mi?
- Öğrenciler:** Evet.
- Araştırmacı:** Şimdi merak ediyorum bakalım kimler en iyi anlamış. Metnimizi öğrendiğimiz özetleme kurallarına uyarak en güzel kimler özetlemeye çalışacak. (Öğrenciler parmak kaldırıyor). Bir dakika özetinizi yapmadan önce metni bir düşünün. Evet. Tuna şimdi metni özetliyor bize. Siz de dikkatle dinliyorsunuz bakalım özetleme kurallarımıza, ölçütlerimize uyuyor mu? (...) Hadi başla artık Tuna.
- Tuna:** Başlıyorum (Araştırmacıya bakıyor)
- Araştırmacı:** Evet Tuna.
- Tuna:** Bu metnin adı Yeni Kırmızı Topum. Bu metinde Emre ve annesi sabah alışverişe çıkarlar. Yeni açılan bir marketten kırmızı top alırlar. Emre eve gelince yeni topu ile dışarı çıkar ama arkadaşlarını oynatmaz. Arkadaşlarını kırar. Emre eve gelir ve annesine durumu anlatır. Annesi ona paylaşmanın önemini anlatır ve arkadaşlarını çağırmasını söyler. Annesi pasta yapar. Emre hatasını anlar ve topunu alıp arkadaşlarının yanına gider.
- Araştırmacı:** Çok güzel anlattın.
- Ahmet:** Öğretmenim ben bir şey söylemek istiyorum Tuna'nın özeti ile ilgili.
- Araştırmacı:** Evet.
- Ahmet:** Öğretmenim adını söyledi. Kısa anlattı sayılır. Öğretmenim annesi önce pasta yapmış ve Emre'ye arkadaşlarını çağırmasını söylemiş. Orada sırasını karıştırdı öğretmenim.
- Araştırmacı:** O zaman ne yapıyoruz? Metne tekrar bakıyoruz değil mi? Bakalım öyle miymiş? (...).

Bu derste öğrencilerin etkileşimleri sırasında birbirlerinin uygun davranışlarını pekiştirdikleri ve birbirlerini eleştirmeleri sırasında kırıncı olmamaya da özen gösterdikleri görülmüştür. Öğrencilerden okudukları öyküyü özetlemeleri istendiğinde çoğu özet yapmak için parmak kaldırmıştır. Bu derste farklı öğrencilere öykü özetletilmiştir. Ancak, Tuna adlı odak öğrencinin özetleme stratejisini kullanma durumunun izlenmesi açısından burada sınıftaki konuşmalardan onun özetinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Uygulama sürecinde özetleme stratejisinin kullanımında en çok gelişim gösteren öğrencilerden biri Tuna olmuştur. Çizelge 21'de de görüldüğü gibi uygulama sürecinin sonunda Tuna adlı öğrencinin özetleme ölçütlerinin neredeyse tamamını yerine getirebildiği gözlemlenmiştir. Öğrencinin özetleme stratejisini araştırmacının yönlendirmesi olmadan kullanması öğrencilerin özetleme stratejisini bağımsız olarak

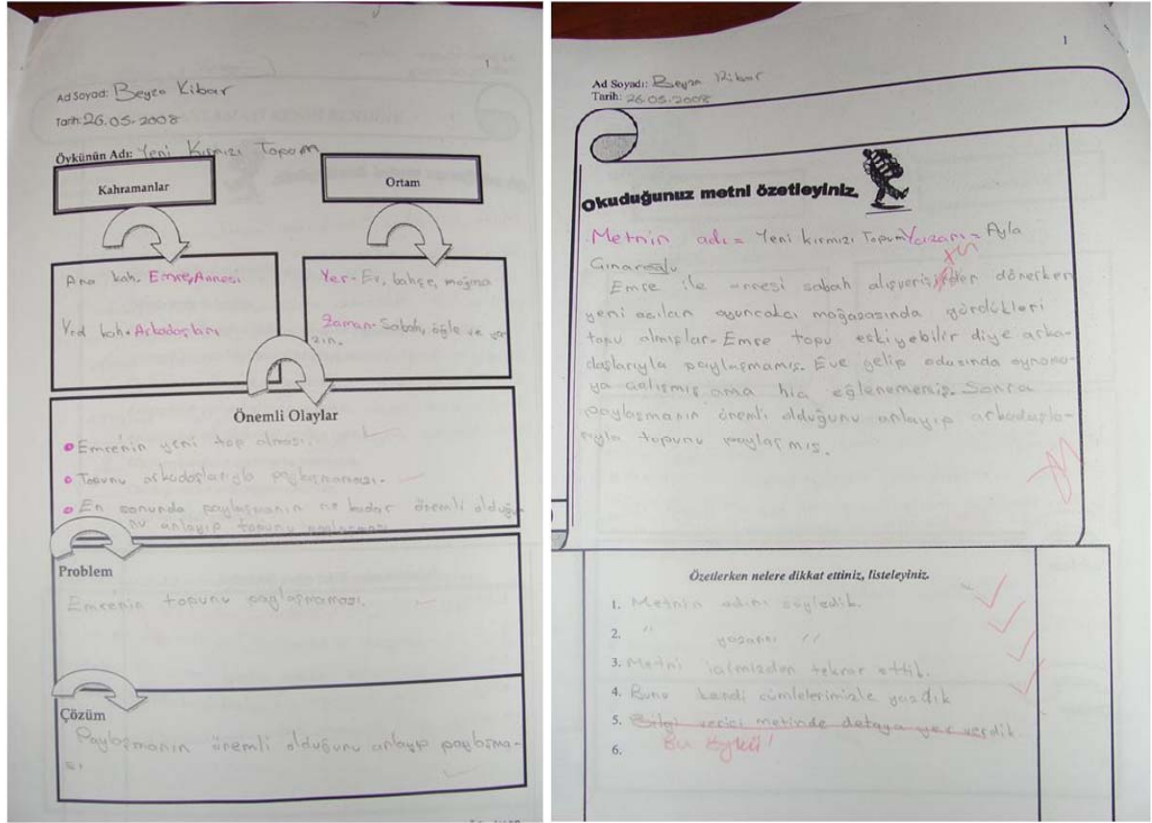
kullanmaya başladıkları biçiminde yorumlanabilir. Bu durum sınıf öğretmenin de dikkatini çekmiş ve o günkü dersle ilgili görüşlerini şu biçimde aktarmıştır:

Daha önceki derslerde öğrenilenler her dersin başında tekrarlanıyor. Öğretmen yerinde ve zamanında tekrarlıyor. Gelişmelerin olumlu yönde ilerlediği görüldü. Öğrencilerin ilk zamanlara göre daha güzel sorular sordukları görüldü. Sınıfta durumu pek iyi olmayan öğrencilerde de gelişme görüldü. Bugün öğrenciler özetlerken bu daha iyi fark edildi (SÖG. 28.05. 2008).

Araştırmacı da o günkü günlüğüne sınıf öğretmeni ile konuşmasını şöyle aktarmıştır:

2. ve 3. derste de geçen ders başladığımız öykünün sorularını, öykü haritasını ve özetini yaptık. Öğrencilerde kesinlikle gelişmeler var. Bunu yalnızca benim dersimde değil diğer derslerde de gördüğünü söyledi Gülten Hanım. Evet bu da öğrencilerin öğrendiklerini bağımsız olarak kullanmaya başladıkları anlamına gelebilir. Ne güzel...(YG: 28.05.2008).

Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma durumlarında gelişmeler görülmüştür. Fotoğraf 11’de odak öğrencilerden Feyza’nın uygulama sonunda öykü haritasını kullanarak çalışma yaprağına aynı öykünün bağımsız olarak yaptığı özet yer almaktadır. Çalışma yaprağı uygulamanın başlangıcında özetleme ölçütleriyle birlikte verilirken uygulama sonunda öğrencilerden özet yaparken nelere dikkat ettiklerini listelemelerini içerecek biçimde düzenlenmiştir. Öğrencilere öncelikle düşüncelerini düzenlemelerinde farklı grafiksel düzenlemelerden yararlanabileceği belirtilmiştir. Burada öykü haritasından yararlanılmıştır. Fotoğraf 11’de de görüldüğü gibi öğrencinin öykü haritasını özet yaparken kullandığı görülmüştür. Ayrıca çalışma yaprağına yaptığı özetin, özetleme ölçütlerini büyük oranda karşıladığı ve özet yaparken dikkat ettiği ölçütlere uygun olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin özetleme stratejisiyle ilgili öğrendiklerini uygulayabildikleri biçiminde yorumlanabilir.



Fotoğraf 11. Öğrencinin Uygulama Sürecinin Son Ayında Öykü Haritasının ve Özetleme Stratejisinin Kullanımı

4.3.1.4. Öğrencilerin Netleştirme Stratejisini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinde öğrencilere doğrudan ve dolaylı öğretimi yapılan bir diğer okuduğunu anlama stratejisi de netleştirme stratejisi olmuştur. Öğrencilerin netleştirme stratejisini kullanma durumlarının gerek netleştirme değerlendirme yapıları ile gerekse video kayıtlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Netleştirme stratejisinin kullanımı, bireyin kendi okuduğunu anlaması hakkında düşünmesini ve okuduğunu anlamada zorlandığı noktaları belirlemesini gerektiren üstbilişsel stratejidir. Netleştirme stratejileri olarak; metni yeniden okumak, metinle ilgili farklı ya da yeni sorular sormak, tahminlerini değiştirmek, bilinmeyen sözcük,

cümle ya da cümleler için metinden ipucu almak, sözlüğe bakmak ya da başka kaynaklardan yardım almak gösterilebilir. Araştırma sürecinde araştırmacı eğitim ortamında öğrencilere bu stratejiyi kullanmalarına yönelik farklı düzenlemeler yapmıştır.

Uygulama sürecinin başlangıcında 03.03.2008 tarihli Türkçe dersinde öğrencilere okuduklarını anlamadıklarında neler yaptıklarını belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme çalışmasında netleştirme stratejisi ile ilgili aşağıdaki sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar Çizelge 22’de görülmektedir.

Çizelge 22. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinin Başlangıcında Netleştirme Stratejisini Kullanma Durumları

Öğrencinin Adı	Okuduğun öyküde bilmediğin bir sözcükle karşılaşırsan neler yaparsın?
Tuna	“Orayı geçerim. Okumaya devam ederim.”
Nurben	“Sözcüğün geçtiği yere bakarak anlamaya çalışırım, sözlüğe bakarım.”
Gökhan	“Sözlüğe bakarım, birisine sorarım.”
Kenan	“Öğretmene sorarım ya da sözlüğe bakarım.”
Feyza	“Sözlük yoksa yanımda okumaya devam ederim.”
Ayşe	“Tekrar okurum ve anlamaya çalışırım.”

Çizelge 22’ye bakıldığında uygulamanın başlangıcında odak öğrencilerden 4’ünün okurken bilmedikleri bir sözcükle karşılaşmaları durumunda sorunu çözmek için en çok tercih ettikleri yolun sözlüğe bakmak olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu yanıtla birlikte birisine sormayı da tercih etmektedirler. Her iki çözümün de netleştirme stratejisi içinde yeri vardır. Ancak yetkin bir okurun öncelikle metinden ipuçlarını kullanarak bilmediği sözcüğün anlamını çıkartmaya çalışması beklenen davranıştır. Öğrencilerden yalnızca Nurben adlı öğrenci bu yola başvurduğunu belirtmiştir. Ayşe adlı öğrencinin başvurduğu netleştirme stratejisi de etkin olarak kullanılan yollardan

biridir. Tuna adlı öğrencinin ise sorunu çözmeye çalışmaktan uzak, yetersiz okur davranışlarından biri olarak nitelenebilecek bir yanıt verdiği görülmüştür. Öğrencilerin “Okuduğun öykünün bir bölümünü anlamadığında ne yaparsın?” sorusuna verdikleri yanıtlar da Çizelge 23’te verilmiştir.

Çizelge 23. Uygulama Sürecinin Başlangıcında Öğrencilerin Netleştirme Stratejisini Kullanma Durumları

Öğrencinin Adı	Okuduğun öykünün bir bölümünü anlamadığında neler yaparsın?
Tuna	“Neler olacağını merak edip okumaya devam ederim.”
Nurben	“Anlamadığım yeri tekrar okurum ve daha dikkat ederim.”
Gökhan	“Bir daha okurum.”
Kenan	“Ne olabilir diye yeniden okurum.”
Feyza	“Heceleyerek bir daha okurum.”
Ayşe	“Öğretmene ya da anneme sorarım.”

Çizelge 23’e bakıldığında uygulamanın başlangıcında odak öğrencilerden 4’ünün öykünün bir bölümünü anlamamaları durumunda sorunu çözmek için en çok tercih ettikleri yolun anlamadıkları yeri yeniden okumak olduğu görülmektedir. Anlaşılmayan yerin tekrar okunması netleştirme stratejisinde sıklıkla yararlanılan bir yoldur. Öğrencilerden biri, bir başkasına sorarak sorunu çözmeye çalıştığını belirtmiştir. Bu yol okuma akıcılığını yavaşlattığından dolayı netleştirme stratejisi olarak en son durumda başvurulması beklenen yollardan biridir. Tuna adlı öğrencinin ise sorunu çözmeye yönelik bir girişimde bulunmak yerine okumaya devam etmesi uygulama sürecinin başlangıcında netleştirme stratejisini kullanmadığı biçiminde yorumlanabilir.

31.03.2008 tarihli Türkçe dersinde “O Çocuk” adlı öykünün okunması sırasında “eli boş dönmek” deyiminin anlamı tartışılmıştır. Öğrenciler arasında geçen konuşmalar şu şekilde gerçekleşmiştir:

- Araştırmacı:** (Metni sesli okuyor) ... O gün veteriner kliniğinden eli boş döndük.
- Aysen:** Hii ii.
- Öğrenciler:** Noldu?
- Tuna:** Eli boş dönmüş.
- Araştırmacı:** Peki ne demek eli boş dönmek.
- Esra:** Öğretmenim bence ölmüş demek.
- Aytül:** Öğretmenim burada öyle değil ama.
- Araştırmacı:** Burada nasıl ve neden böyle düşündün?
- Aytül:** Öğretmenim eli boş dönmek bence önceden var olan ama sonra yok olan.
- Araştırmacı:** Burada öyle mi?
- Gökhan:** Öğretmenim bence ölmek değil de orada kalmak olabilir. Çünkü veteriner kliniğine tedavi olsun diye götürdüler ya. Kedi de orada kaldı. Ben öyle anladım.
- Araştırmacı:** Ne dersin Aysen?
- Aysen:** İnşallah iyileşir öğretmenim.

Yukarıdaki konuşmalarda görüldüğü gibi, öğrenciler “eli boş dönmek” deyiminin anlamını birbirleri ile etkileşimleri sonucu metne göre anlamlandırmışlardır. Aysen adlı öğrencinin de arkadaşları ile etkileşim sonucunda öyküdeki kedi ile ilgili tahminini değiştirdiği görülmüştür. Önce kedinin öldüğünü düşünmüş ancak daha sonra “inşallah iyileşir öğretmenim” diyerek veteriner kliniğinde kaldığı yönünde düşüncesini değiştirmiştir. Bu durumda Aysen adlı öğrencinin deyim metindeki anlamına göre tahminini değiştirmesi netleştirme stratejisini kullandığı biçiminde yorumlanabilir.

07.05.2008 tarihli Türkçe dersinde “Damlaya Damlaya Çöl Olur” adlı metnin okunması sırasında Sema adlı öğrencinin “*Küresel ısınmanın yadsınamaz kanıtlarıdır*” cümlesinde geçen “yadsınamaz” sözcüğünü anlamadığını belirtmesi üzerine araştırmacı öğrencilere bu sözcüğün anlamını metne bağlı olarak düşünmelerini istemiştir. Öğrencilerin bu konuya ilişkin etkileşimleri şu biçimde gerçekleşmiştir:

- Araştırmacı:** Bakalım yadsınamaz sözcüğü ile neler diyeceksiniz?
- Kenan:** İnkâr edilemez, değiştirilemez öğretmenim.
- Araştırmacı:** Kenan bu sözcüğü önceden biliyor muydun yoksa metinden mi çıkarttın?
- Kenan:** Öğretmenim siz okurken küresel ısınmanın birçok yerde etkileri var dediniz ya ben de oradan düşündüm. Bir de televizyonda duymuştum.
- Araştırmacı:** Sema şimdi cümle anlamlı mı?
- Sema:** Evet öğretmenim.
- Araştırmacı:** Peki Kenan iki sözcük söyledi. Hangisi sence anlamlı, yoksa ikisi de mi?
- Sema:** Öğretmenim kanıt diyor ya burda inkâr edilemez diyorum.

Araştırmacı: Sema televizyondaki yarışmacılar gibi cevapladın. (Öğrenciler gülüyor).
Evet şimdi devam edelim.

Yukarıdaki konuşmalarda uygulama sürecinin genelinde olduğu gibi yine bilinmeyen bir sözcüğün anlamını bulmaya dönük netleştirme stratejisi kullanıldığı görülmektedir. Sema adlı öğrencinin bilen kişi olarak araştırmacıdan yardım istemesi daha önce de belirtildiği gibi netleştirme stratejilerinden biridir. Ancak öğrencinin sözcüğün anlamını bulmak için okuduğu metinden yararlanma çabası göstermemesi stratejiyi içselleştiremediğini düşündürmektedir. Öte yandan Kenan adlı öğrencinin sözcüğün anlamını hem metinden hem de bildiklerinden yararlanarak söylemesi ve metinden de kanıt göstermesi diğer öğrencinin de sözcüğü anlamlandırmasında yardımcı olmuş ve o da metinde geçen “kanıt” sözcüğünü kullanarak yeniden cümleyi anlamlandırmasında etkili olmuştur. 07.05.2008 tarihli Türkçe dersine okul müdürünün gözlemci olarak katılmasının öğrencilerin derse katılımlarını olumlu etkilediği gözlemlenmiştir. Bu derste öğrencilerin stratejileri kullanma durumuna ilişkin olarak görüşlerini araştırmacı, dersten sonra günlüğüne şöyle yansıtmıştır.

Derse başlamadan yine bu metinle ilgili etkinlikleri dağıttırdım. Bu derste okuma öncesi ve okuma sırasında tahmin etme etkinliğinde bulunduk. Metni projeksiyondan yansıtip birlikte okuduk. Okuma sırasında hem tahmin etme stratejisini hem de soru üretme stratejisini kullandı çocuklar. Bilmedikleri sözcükleri tartışarak bulmaları da çok hoştu. Özellikle Gökhan’ın geçen ders, diğer derslerde öğrendikleri ile bağ kurarak küresel ısınmayı arkadaşlarına anlatması çok hoşuma gitti. Bana göre bu ders amacına ulaştı. Çünkü öğrenciler okuduğunu anlamalarında eskiye göre stratejileri daha bağımsız olarak kullanıyorlar. Bu da metinle etkileşimlerinin daha çok arttığını gösteriyor. Bu durum, sınıf öğretmeninin de dikkatini çekmiş. Ders arasında Gülten Hanımla sohbetimiz sırasında öğrencilerin eskiye göre çok iyi olduklarını gözlediğini söylemesine sevindim. Ayrıca, okul müdürünün sınıftan çıkarken öğrencilere övgü dolu sözler söylemesi öğrencileri çok mutlu etti. Tabii bizi de... (YG. 07.05. 2008).

Öğrencilerin netleştirme stratejisini kullanma durumu öğrenci çalışmalarından elde edilen verilerle de benzerlik göstermektedir. Fotoğraf 12’de Kenan adlı öğrencinin 29.02.2008 tarihli “Okuduğunu Anlamayı Kendi Kendine Değerlendirme” yaprağında “Metni anlamak için neler yaptım?” sorusuna yanıt vermesi beklenmiştir. Buna göre

öğrencinin uygulamanın başlangıçta dört maddeyi işaretlediği görülmüştür. Bunlar; tahmin etme, konuyla ilgili önceden bildiklerini düşünme, anlamadığı yere dönüp tekrar okuma ve zihinde canlandırmadır. Öğrenci kullandığı stratejiye örnek olarak da sınıfta birlikte yapılan tahmin etme stratejisine yönelik ön bilgilerin etkinleştirilmesi ve okuma öncesi tahmin etme stratejisini kullanmayı yazmıştır. Ayrıca, öğrencinin “okurken anlamadığım yerleri tekrar okudum, öğretmenime sordum.” ifadesi ile “Okuduğun öykünün bir bölümünü anlamadığında neler yaparsın?” sorusuna verdiği yanıtın aynı olduğu görülmüştür.

an Asar
02.2008
Ad Soyad:
Tarih:

**OKUDUĞUNU ANLAMAYI KENDİ KENDİNE
DEĞERLENDİRME**

Metnin Adı: Toprağın Ateşle Dansı
Metnin Türü: Bilgi Verici
Yazarı:

Yukarıdaki metni okurken anlamana yardım edecek hangi stratejileri kullandın? Birden çok işaretleyebilirsin.

- ☒ Tahminlerde bulundum.
- ☒ Konuyla ilgili önceden bildiklerimi ya da yaşadıklarımı düşündüm.
- ☒ Anlamadığım yeri dönüp yeniden okudum.
- ☒ Okuduklarımı zihnimde canlandırdım.
- ☐ Anlamadığım yeri arkadaşıma sordum.
- ☐ Anlamadığım sözcükler için sözlüğe baktım.
- ☐ Okurken sorular çıkarttım ve yanıtladım.
- ☐ Okuduğumu bir arkadaşıma anlattım.
- ☐ Okurken özet çıkardım.
- ☒ Okumam bitince özet çıkardım.

Yukarıda işaretlediğin stratejilerden birine örnek olacak bir ayrıntı yaz.

Tahmin ettim okumadan önce öğretmenimizle getirdi seramik konuştuk. Sonra kolayca tahmin ettik ne okurs diye. Ok. anlamadığım yerleri tekrar okudum. Öğretmenimede sord

Fotoğraf 12. Öğrencinin 29.02.2008 Tarihli Okuduğunu Anlamayı Kendi Kendine Değerlendirme Formu

30.04.2008

NETLEŞTİRME STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMU

Bir metni okurken anlamadığım bir paragraf olursa

 yaparım.
 Çünkü

 Eger okurken bir cümle kafamı karıştırırsa

 yaparım.
 Çünkü

 Okuduklarım kafamı karıştırırsa

 yaparım.
 Çünkü

 Yazarın söylemek istediklerini en kolay anlamak için

 yaparım.
 Çünkü

 Metnin/kitabın türünü en kolay anlamak için

 yaparım.

Fotoğraf 13. Öğrencinin 30.04.2008 Tarihli Netleştirme Stratejilerini Kullanma Durumu Formu

Fotoğraf 13'te de görüldüğü gibi, Kenan adlı öğrencinin 30. 04. 2008 tarihli Netleştirme Stratejilerini Kullanma Durumu Formu'nda uygulama sürecinin ortalarında kullandığı netleştirme stratejileri olarak “yeniden okurum, yeniden okurum ya da birisine sorarım, yavaş yavaş bir daha okurum, başlığa bakarım” ifadeleri ile tekrar okuma, birisinden yardım alma ve tahmin etme stratejisinden yararlandığı görülmüştür. Bu durum netleştirme stratejisinin diğer stratejiler gibi belli bir biçimde kullanılmamasından ve öğrencinin kendi okuduğunu anlamasını çok iyi bilmemesinden kaynaklandığı biçiminde yorumlanabilir.

Uygulama sürecine genel olarak bakıldığında öğrencilerin netleştirme stratejisini okuma sırasında daha çok bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını bulmaya dönük kullandıkları ve en çok başvurdukları netleştirme stratejisinin sözlüğe bakma ile öğretmene sorma ya da başka birisinden yardım alma olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin ilköğretim düzeyinde olmaları ve okuduğunu anlama stratejileri dağarcıklarının sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bununla birlikte, uygulama sürecinin sonlarında öğrencilerin metinde anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını bulmak için doğrudan yardım istemek yerine, öncelikle metindeki ipuçlarını aramaya başladıkları görülmüştür.

4.3.2. Öğrencilerin Yazma Sürecini Kullanma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yazma sürecini kullanma durumuna ilişkin veriler gözden geçirilmiş, buna göre uygulama sürecinde sınıfta gerçekleştirilen yazma süreci çalışmaları ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına dayalı olarak bulgular sunulmuştur. Yazma sürecinde yer alan aşamaların her birinin, tek bir derste gerçekleştirilmesinin olanaksız olması nedeniyle uygulama sürecindeki farklı derslerden alıntılarla bulgular desteklenmiştir. Bu bölümde de sınıf ortamında gerçekleştirilen video kayıt verilerinden, odak öğrencilerin çalışmalarından, yansıtıcı günlükten ve sınıf öğretmeni günlüğünden elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

Yazma sürecinin ilk aşaması olan yazmaya hazırlık ya da planlama aşamasında öğrencilerden yazma konularını, metin türlerini ve kime yazacaklarını belirlemeleri istenmiştir. Sosyal etkileşim kuramının bir gereği olarak sınıf ortamında öğrencilerin görüşlerini paylaşmaları için ortam hazırlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerin uygulama sürecinin her aşamasında hem birbirleri ile hem de araştırmacı ile etkileşim içinde olmaları için sınıfta görüş alış verişinde bulunmalarına özen gösterilmiştir.

Yazma sürecinin ilk aşaması olan planlama aşamasında gerek öykü yazmada gerekse bilgi verici metin yazmada sınıfta öğrencilerin farklı konularda tartışılarak yazma konularının belirlenmesine yardımcı olunmuştur. Okuma çalışmalarında olduğu gibi yazma çalışmalarında da öğrencilerin önbilgilerinin etkinleştirilmesine çalışılmıştır. Bunun için öğrencilerin öykü haritası ve bilgi verici metin haritası gibi grafiksel

düzenlemelerden yararlanmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin yazılacak konuyla ilgili tartışmaları için sınıfa götürülen karikatürlerin bu süreçte çok etkili olduğu gözlenmiştir.

Uygulama sürecinin ilk haftası yapılan kompozisyon (öyküleyici ve bilgi verici metin yazma) sınavı ile öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ve yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı'na göre iki uzman tarafından incelenen odak öğrencilerin sınav kağıtlarının ana başlıklar altında genel değerlendirmesine yönelik nitel bulgular elde edilmiştir.

Kompozisyon sınavları incelenen öğrencilerin Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı'nda yer alan “Dış Yapı” bölümünde genellikle aşağıdaki konularda yetersizlikler sergiledikleri görülmüştür:

- Kağıdı sol ve sağ yan kenarları ile alt ve üst kısımlarında ilkelere uygun boşluklar bırakma
- Kağıdın sağ köşesine tarih yazma
- Yazı başlığını kağıdın üst kısmına ve sayfanın tam ortasına yazma
- Yazıyla başlık arasında uygun boşluk bırakma
- Paragraflara diğer satırlardan içeriden başlama
- Satırlara alt alta aynı hizada başlama
- Satırlar arasında eşit boyda boşluk bırakma
- Paragraflar arasında, satırlar arasına oranla biraz daha fazla boşluk bırakma
- Harfleri biçimce doğru, düzgün ve okunaklı yazma
- Sözcükleri, doğru ve eşit aralıklarla yazma

Dış yapı bölümü, yukarıda da görüldüğü gibi yazılı anlatımın bilgi düzeyinde kazanımların olduğu biçimsel boyutudur. Bu boyutta 14 madde yer almaktadır. Öğrencilerin uygulamanın başlangıcında yarıdan fazla konuda yetersiz oldukları görülmüştür. Dış yapı bölümünün son maddesi özet niteliğindedir. Öğrencilerin yazıları sonuçlandığında temiz, lekesiz, kusursuz bir görüntüsü olan kağıt ya da kağıtlar verme konusunda yetersiz oldukları gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin yazarken kağıdı kullanmaya ve sayfa düzenine dikkat etmedikleri biçiminde yorumlanabilir. Bu durumun öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde defter kullanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Harfleri biçimce doğru yazmada da eksikliklerinin olması 2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla birlikte öğrencilerin el yazısına geçmede sorunlar yaşaması biçiminde yorumlanabilir.

Uygulama sürecinde yazılı anlatım değerlendirme aracından yararlanarak öğrencilerin hem değerlendirmeye katılmaları hem de kendilerinden beklenenleri görmeleri açısından yararlı olmuştur. Aşağıda 28.03.2008 tarihli Türkçe dersinde odak öğrencilerden Tuna adlı öğrencinin Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı'na göre kompozisyonun değerlendirilmesi çalışmasında “dış yapı” değerlendirmesinden kısa bir alıntı yer almaktadır.

- Araştırmacı:** Geçen dersimizde sizlerle dış yapı ile ilgili konuşmuştuk. Hatırlıyor musunuz? (Araştırmacı elindeki fotokopiye bakıyor).
- Gülen:** Dış özellikler (öğrenciler bekliyor, araştırmacı Nurben adlı öğrencinin kompozisyonunun fotokopisini çektireceğini söyleyen sınıf öğretmenine veriyor)
- Araştırmacı:** Hadi bu arada başka bir arkadaşınızın kompozisyonuna bakalım. (öğrenciler parmak kaldırıyor). Değerlendirmeyi hep birlikte yapacağız ve nelere uymuşuz onlara bakacağız. Nelere dikkat etmemiz gerekiyor onlara bakacağız. (...) Ancak birinizin kağıdına derste bakabileceğiz. Buradan rast gele çekiyorum. Bakalım kimin kağıdı. Tuna. Tuna'nın kompozisyonuna bakacağız. Ama önce soralım ister mi bakalım. (Tuna kafa sallıyor). Peki o zaman başlayalım. Dış yapı ile ilgili nelere dikkat etmiştik geçen ders? Bircan?
- Bircan:** Kağıdımızın düzenine.
- Araştırmacı:** Şöyle yapalım. Herkes değerlendirme formunu açsın ve buna göre Tuna'nın kağıdına bakalım. Şimdi ilk maddeyi okur musun?
- Bircan:** Çizgisiz kağıda düz satır yazma, satırları kaydırmama
- Araştırmacı:** (Maddelerdeki –me, -ma ekini açıklıyor) (...) Hemen bakalım arkadaşınızın kağıdına (Öğrencilere gösteriyor). Bakın daha hiç içini okumadım yalnızca dıştan bakıyorum. Arkadaşınız çizgisiz kağıda yazmış mı? Satırları kaydırmış mı?
- Öğrenciler:** Satırları kaydırmış ama çizgisiz kağıda yazmış. (Az kaydırmış diyen var).
- Araştırmacı:** O zaman kaç puan verelim?
- Öğrenciler:** Bir. (İki diyenler var).
- Araştırmacı:** Tam mı? Evet.
- Öğrenciler:** Değil. (Farklı görüşler var ama “değil” diyenler çoğunlukta)
- Araştırmacı:** Buraya puanını yazarken kompozisyona bakıyoruz ve evet?
- Öğrenciler:** Bir. (...)

Yukarıdaki konuşmalarda da görüldüğü gibi öğrenciler değerlendirme aracını kullanarak yazdıkları kompozisyonun değerlendirilmesinde istekli davranmışlardır. O günkü derste iki öğrencinin kompozisyonu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede öğrencilerin dış yapıya ilişkin yetersizliklerinin azaldığı gözlenmiştir. Bu durum

öğrencilerin kompozisyonlarında formu kullanmalarının etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Uygulama sürecinde yazma süreci kapsamında değerlendirme aracından diğer metin türlerinin değerlendirilmesinde de yararlanılmıştır. Bu nedenle öğrenciler, değerlendirme aracındaki özellikler konusunda uygulama sürecinin sonunda daha yetkin duruma gelmişlerdir. Dolayısıyla uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilen kompozisyon sınavının değerlendirilmesi sırasında öğrencilerin dış yapı bölümünde yetersizliklerinin önemli oranda azaldığı gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin uygulama sürecinin sonunda “Dış Yapı” bölümünde gelişme göstermekle birlikte aşağıdaki konularda yetersizliklerinin sürdüğü görülmüştür:

- Satırlar arasında eşit boyda boşluk bırakma
- Harfleri biçimce doğru, düzgün ve okunaklı yazma
- Sözcükleri, doğru ve eşit aralıklarla yazma

Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı bölümünde gösterdikleri gelişim diğer bölümlere oranla daha fazla olmuştur. Bu durumun dış yapı bölümünün daha önce de belirtildiği gibi biçimsel bir nitelik taşımasından dolayı daha kolaylıkla uygulamaya yansımından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Uygulama sürecinin ilk haftasında gerçekleştirilen kompozisyon sınavları incelenen öğrencilerin Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı’nda yer alan “iç yapı” bölümünde ise genellikle aşağıdaki ölçütleri karşılamada yetersiz oldukları görülmüştür.

- Anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralama (olayları, düşüncelerini gerekli ve mantıklı bir düzene sokarak anlatma)
- Bir düşünce ya da olaydan ötekine doğal ve mantıksal bir bakış içinde geçme (yazıda birlik, bütünlük sağlama)
- Konuyu paragraflara bölerek açıklama
- Duygu ve düşüncelerini düzgün sürükleyici biçimde anlatma
- Duygu, düşünce ve tasarımların amaca uygun olarak, doğru bir şekilde anlatıldığı bir bütün oluşturma

Değerlendirme aracında yer alan “iç yapı” bölümünde toplam on madde bulunmaktadır. Öğrencilerin uygulama sürecinin başlangıcında iç yapıda yer alan beş önemli konuda eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bu eksiklikler, öğrencilerin farklı düşünceleri bölerek anlamada sıkıntı yaşadıkları biçiminde düşünülebilir. Öğrencilerin “Duygu, düşünce ve tasarımların amaca uygun olarak, doğru bir şekilde anlatıldığı bir bütün oluşturma” maddesinde görülen hatalar, öğrencilerin yazdıklarını planlamada ve tekrar okumada sorunları olduğu biçiminde yorumlanabilir. Bu durum, öğrencilerin üst düzey düşünme ve düşüncelerini düzenleme becerileri gerektiren bu boyuttaki eksikliklerinin giderilmesi için, yazılı anlatım etkinliklerine yoğun olarak katılmaları gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırma sürecinde farklı metin türleri ile yazma süreci modelinden yararlanılarak yazılı anlatım çalışmaları yapılmıştır. Ancak, bu çalışmalar istenilen yoğunlukta gerçekleştirilememiştir. Bu durum öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde iç yapı boyutundaki gelişmenin dış yapı boyutunda gözlenen gelişmeye göre daha sınırlı olması ile sonuçlanmıştır. Bu durumun yazma sürecinin aşamalarının sınıf ortamında gerçekleştirilmesinin daha fazla zaman gerektirmesine karşın Türkçe dersine ayrılan sürenin yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma bulguları öğrencilerin yazma süreci modeline göre yazılı anlatım çalışmalarının yalnızca Türkçe dersi ile sınırlı kalmayıp diğer derslerde de uygulanmasının yararlı olacağını düşündürmektedir.

Araştırmacı, kompozisyon öntestlerin uygulanmasının ardından gerçekleştirilen değerlendirmeye yönelik görüşlerini yansıtıcı günlüğe şöyle aktarmıştır:

Eve gelince kompozisyon sınavlarına şöyle bir baktım. Doğrusu gözüm korkmadı dersem yalan olur. Bir dönemde ne kadar ilerleriz bilemiyorum. Öğrencilerin hepsinin kağıdına bakmadım ama baktıklarımın çoğunda yazım yanlışları, sözcük yazım hataları, noktalama işaretlerinin kullanım yanlışları, anlatım düşüklüğü, başlık yazımında yanlışlık, ilgisiz cümleler, kayan satırlar... Önceki yıllarda çözülmesi gerekmez miydi biçim yanlışlarının bilmiyorum. Ya da bu kadar olması normal mi acaba? Neyse bakalım, bunları okurken Sibel ne görecek... (YG. 15. 02. 2008).

Uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilen kompozisyon sınavına göre, öğrencilerin “Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı”nda yer alan “iç yapı” bölümünde gelişim

görülmekle birlikte aşağıdaki ölçütleri karşılamada yetersizliklerinin sürdüğü görülmüştür.

- Anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralama (olayları, düşüncelerini gerekli ve mantıklı bir düzene sokarak anlatma)
- Duygu ve düşüncelerini düzgün, sürükleyici biçimde anlatma
- Duygu, düşünce ve tasarımların amaca uygun olarak, doğru bir şekilde anlatıldığı bir bütün oluşturma

“Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı”nda 3. bölümde “dil ve anlatım” yer almaktadır. Öğrencilerin bu bölümdeki gelişim düzeylerine ilişkin nitel bulgular, diğer bölümlerde olduğu gibi uygulama öncesi ve uygulama sonrası yapılan kompozisyon sınavlarının genel değerlendirilmesine bağlı olarak sunulmuştur. Buna göre, öğrencilerin uygulama öncesinde “dil ve anlatım” bölümünde belirlenen yetersizliklerinin şu konularda yoğunlaştığı görülmüştür:

- Yazıya ilgi çekici bir giriş yapma
- Anlatmak istediğini tam karşılayacak sözcüklerle anlatma
- Sözcükleri doğru yazma
- Sözcük, cümle ve paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kurma
- Dilbilgisi bakımından doğru cümleler kurma
- Paragrafı oluşturan cümleler arasında dilsel ve düşünsel bir bağlantı kurma
- Yazım (imla) kurallarına uygun yazma
- Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma
- Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlama
- Amaca uygun anlatım biçimiyle yazma

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde “dil ve anlatım” boyutunda görülen yetersizliklerine bakıldığında bu bölümde yer alan 14 maddeden 10’unda yetersizlikleri olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yazılı anlatımı gerçekleştirmeye yönelik düşünsel boyutta sorunlar yaşadığı biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımında karşılaşılan sorunlar, yazmaya ayrılan zamanın az olduğunu düşündürmektedir.

Uygulama sürecinde yazım süreci modelinden yararlanılarak gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmaları sonucunda uygulama sürecinin son haftasında gerçekleştirilen kompozisyon sınavında, öğrencilerin uygulama sürecinin başlangıcına göre yazılı anlatım becerilerinde “dil ve anlatım” boyutunda gelişme olduğu gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin gelişme gösterdikleri konuların şunlar olduğu görülmüştür:

- Yazıya ilgi çekici bir giriş yapma
- Anlatmak istediğini tam karşılayacak sözcüklerle anlatma
- Sözcükleri doğru yazma
- Sözcük, cümle ve paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kurma
- Dilbilgisi bakımından doğru cümleler kurma
- Yazım (imla) kurallarına uygun yazma
- Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma

Kompozisyon sınavlarından elde edilen verilere bağlı olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişme gösterdikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yazma becerilerini kullanmada zamanla yetkinleştikleri biçiminde yorumlanabilir. “Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı”ndaki her üç boyut göz önünde bulundurulduğunda en çok gelişme gösteren boyutun “dış yapı olduğu”, buna karşın en az gelişme gösteren boyutun ise “iç yapı” boyutu olduğu görülmüştür.

Araştırma sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla yazma süreci modelinden yararlanılmıştır. Öğrencilere yazma süreci doğrudan öğretimle açıklandıktan sonra öykü, mektup, gazete haberi, bilgi verici metin gibi farklı konularda yazma çalışmaları ile dolaylı öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin yazma sürecini kullanma durumlarına ilişkin çeşitli verilere ulaşılmıştır. Aşağıda 14.05.2008 tarihli Türkçe dersinde gerçekleştirilen küresel ısınma konusu ile ilgili bilgi verici metin yazma çalışması sırasında gerçekleştirilen yazma sürecinin kullanılmasına yer verilmiştir.

14.05.2008 tarihli Türkçe dersinde öğrencilerle “küresel ısınma” ile ilgili bilgi verici metin yazma çalışması gerçekleştirilmiştir. Önceki haftalarda “Damlaya Damlaya Çöl Olur” adlı metnin okunması öğrencilerin küresel ısınma konusunu seçmelerinde ve bilgi verici metin türünü seçmelerinde etkili olmuştur. Araştırmacı 5. 05. 2008 tarihli Türkçe

dersinde okuma öncesi önbilgilerin etkinleştirilmesi amacıyla www.tema.org.tr/Karikatur/Karikaturler.html adresinden edindiği karikatürleri sınıfa getirmiş ve öğrencilerin konuyla ilgili farklı karikatürler hakkında düşüncelerini paylaşımları için tartışma ortamı yaratmıştır. Bu etkinlik sırasında yararlanılan karikatürler öğrencilerin çok ilgisini çekmiş ve öğrenciler tarafından çok farklı yorumlar yapılmıştır. Fotoğraf 14’te öğrencilerin önbilgilerini etkinleştirmeye yönelik yararlanılan karikatürlerden biri yer almaktadır.



Fotoğraf 14. 05.05.2008 Tarihinde Önbilgilerin Etkinleştirilmesine Yönelik
Yararlanılan Karikatürlerden Biri

14.04.2008 tarihli Türkçe dersinde öğrencilerle yazılı anlatım çalışması yapılmıştır. Yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerin 5. 05. 2008 tarihli Türkçe dersinde tartışılan karikatürlere de göndermeler yapılarak Fotoğraf 15’te görüldüğü gibi, AKUT’un “Evrendeki Tek Evimizi Korumalıyız” sloganının olduğu afiş hakkında konuşulmuş ve öğrencilerin yazma konusu olan “küresel ısınma” ile ilgili düşünceleri sağlanmıştır.

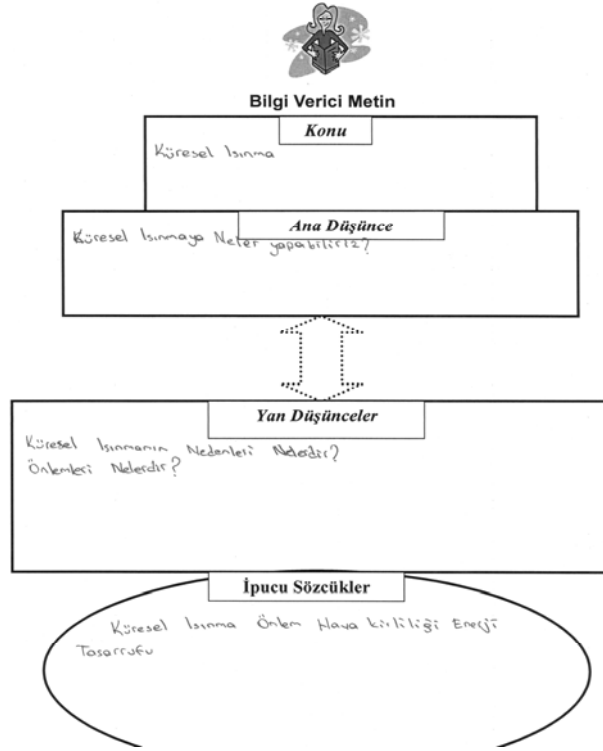


Fotoğraf 15. Yazmaya Hazırlık Aşamasında Öğrencilerin Önbilgilerini Etkinleştirme Etkinliği

Önbilgilerin etkinleştirilmesinin ardından yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerden küresel ısınma ile ilgili bilgi verici metin haritasını kullanarak neler yazacaklarını düzenlemeleri istenmiştir. Bunun için öğrencilere bilgi verici metin haritası dağıtılmıştır. Öğrencilerin bilgi verici metin haritasını düzenlemede anadüşüncüyü yazmakta sorunlar yaşadığı gözlenmiştir. Öğrencilerden bazıları bu bölüme ne yazacaklarını sormuşlar, bazıları da daha sonra tamamlayacaklarını belirterek boş bırakmışlardır. Yazma sürecinin aşamalarında aynı dersle bağlantılı olarak aynı öğrencinin verilerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Ad Soyad: Beyza KİBAR
Tarih: 14.05.2008

1



Fotoğraf 16. Öğrencinin Küresel Isınma ile İlgili Doldurduğu Bilgi Verici Metin Haritası

Fotoğraf 16’da görüldüğü gibi, öğrenciler bilgi verici metin haritasını kullanarak yazmaya hazırlık aşamasını tamamlamışlardır. Öğrenciler, daha önce bilgi verici metin haritasını kullandıkları için ilgili yerleri doldurmakta zorlanmamışlardır. Öğrencilerle küresel ısınmayla ilgili gerçekleştirilen sınıf içi tartışmalar da bu durumda etkili olmuştur. Bu aşamada öğrencilerle birlikte yazılacak metinlerden seçilerek sınıf panosunda sergilenmesi kararlaştırılmıştır. Öğrencilerin bu karara sevinçle katıldıkları gözlenmiştir. O günkü dersle ilgili sınıf öğretmeni gözlemlerini günlüğüne şöyle aktarmıştır:

Bugünkü derste öğrencilerle küresel ısınmanın nedenleri nedir, etkileri ve ne gibi önlemler alınabileceği ile ilgili öğrencilerin kendilerinden cevaplar alındı. Ne gibi önlemler alınabilir küresel ısınmaya göre nelerdir soru cevap şeklinde öğrencilerle aktif bir şekilde dersin işlenişine devam edildi. Öğrenciler bu konudaki afişi beğendiler. Biraz gürültü oldu ama öğrencilerden gelen cevaplar iyiydi. Daha sonra da bu konuda yazmaları için çalışmalar yapıldı. Öğrenciler II. derste küresel ısınmaya karşı neler yapılabilir diye yazmaya başladılar.

Kağıtlarının üstüne taslak yazdılar. Bu, daha sonra düzeltilecek anlamında. Öğrencilerin derse katılımı olumlu gözlemlendi (SÖG, 14.05.2008).

Yazma sürecinin ikinci aşamasında öğrencilere bilgi verici metin haritasında oluşturdukları düzenlemeleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilere bunun taslak olduğu belirtilmiş ve bu taslakları saklamaları ve dersin süresinin yetmemesi durumunda evde Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı'nı kullanarak kendi kendilerine düzeltmeler yapmaya çalışmaları söylenmiştir. Bu yolla değerlendirmenin yalnızca bir başkasının okuması ile değil yazanın da yazı yazarken düzeltmesinin etkili olacağını görmeleri amaçlanmıştır. İçeriğin düzeltilmesi bir kerelik bir iş değildir. Bu nedenle öğrencilere yazdıklarına önce kendilerinin bakmasını öğrenmeleri ve bu yolla yazdıklarını genişletmeleri amaçlanmıştır. Taslak yazma aşaması sınıfta gerçekleştirilmiş ancak ders süresinin dolması nedeniyle düzeltme aşamasına geçilememiştir. Fotoğraf 17'de aynı öğrencinin bilgi verici metin haritasında oluşturduğu grafiksel düzenlemeyi kağıda aktarması yer almaktadır. Öğrencinin yazdığı kompozisyon kağıdının en üstünde, söylendiği gibi "taslak" olarak belirttiği görülmektedir.

14.05.2008

Beyza Kibar
S1A
94

TASLAK

Konu: Küresel Isınmaya Karşı Neler Yapabiliriz?

Küresel ısınma bizim yaptığımız bir olaydır. Küresel ısınmayı önlemek için Uzmanlar 40 yılın zaman kaldığını söylüyor.

Küresel ısınmayı önlemek için suyu tasarruflu kullanmalıyız.

Hava kirliliği olmaması için fabrika bacalarına filtre takabiliriz. Bol bol ağaç dikilebilir. Çevre kirliliğinde Küresel Isınmaya neden olur. Bu yüzden yetlere çöp atmamalıyız. Elektrik tasarruflu yapmalıyız.

- Küresel ısınma yüzünden buzullar eriyor. Deniz suyu seviyesi ~~çok~~ yükseliyor
- Küresel ısınma bizim kullandığımız deodorantlar yüzünden büyüyor. Ozen tozları deliniyor. Ve dünya yavaş yavaş eriyor.

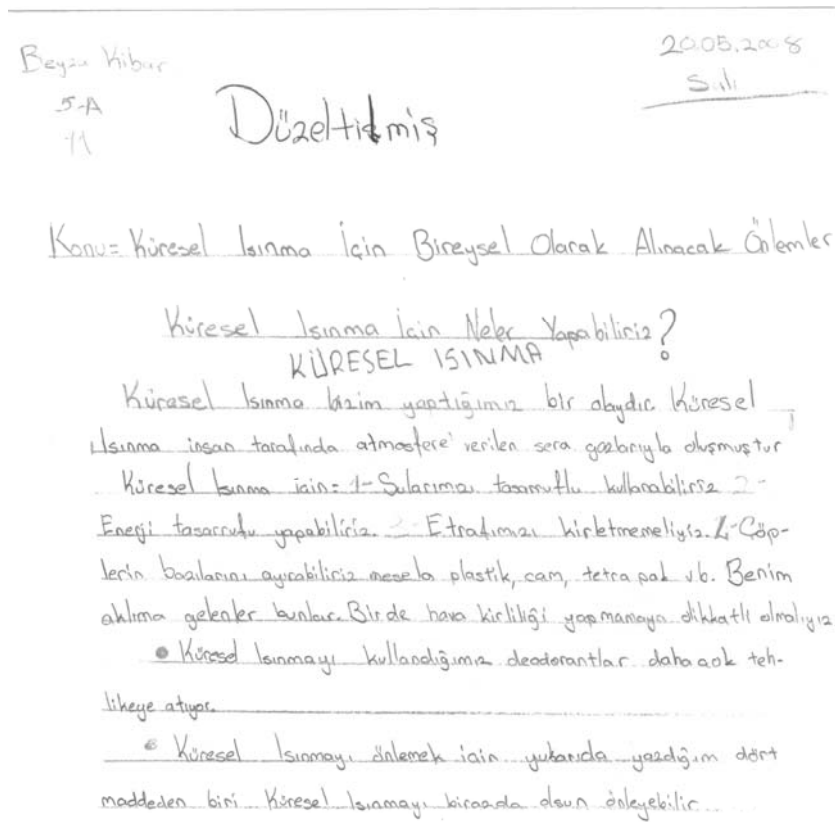
Fotoğraf 17. Küresel Isınma ile İlgili Öğrencinin Yazdığı Taslak Metin

Öğrencinin taslak olarak yazdığı kompozisyon dış düzenleme bölümünde yer alan ölçütlere göre incelendiğinde genel olarak; kağıdın kullanımının uygun olmaması, eksik harf olması, konunun başlık yerine yazılması gibi hatalara rastlanmıştır. Bu durum öğrencinin kağıdı kullanma konusuna gereken özeni taslak metinde göstermediği biçiminde yorumlanabilir. Ancak, yazma sürecinin geri dönüşümlü olması, öğrenciye yazdıklarını düzenleme ve düzeltme olanağı sağlamaktadır. Yazma sürecinin öğretilmesinin temel dayanağı, yazmanın tekrarlı bir süreç olduğunu öğrencilerin görmelerini sağlamaktır. Bu yönüyle, metnin tekrar okunarak metindeki hataların düzeltilme olanağının bulunduğunu görmelerine fırsat tanınmıştır.

Taslak kompozisyon iç yapı yönünden incelendiğinde; öğrencinin anlatmak istediği konuyu ilgi ve önem sırasına göre düzenlemede eksiklikleri olduğu görülmüştür. Dil ve anlatım yönünden bakıldığında ise paragraflar arasında anlamlı geçişin olmadığı, noktalama işaretlerinde eksikliklerin olduğu ve yazım kurallarından “de” bağlacının bitişik yazıldığı görülmektedir. Taslak aşaması, öğrencilerin duygu ve düşünceleri herhangi bir kaygı taşımaksızın kağıda aktarmasına olanak sağlayan aşamadır. Bu aşamada öğrencinin yazmaya hazırlık aşamasında yapılan planlamalar doğrultusunda yazması beklenir. Burada da öğrencinin yazmaya hazırlık aşamasında belirlediği konu doğrultusunda yazma çalışması yaptığı görülmektedir. Bu durum genellendiğinde, öğrencilerin yazma sürecini kullanmaya başladıkları biçiminde düşünülebilir. Ancak araştırma sürecinde sıklıkla dile getirildiği gibi yazma sürecinin daha etkili olabilmesi ancak yazma etkinliklerine ayrılan sürenin artırılması ile olanaklıdır.

Taslak aşamasında öğrencilere herhangi bir yönlendirmede bulunulmamış; yalnızca hazırladıkları bilgi verici metin haritasından yararlanmaları ve o ana kadar küresel ısınma ile ilgili sınıfta gerçekleştirilen etkinlikleri düşünerek yazmaları istenmiştir. Araştırmacı öğrencilerin taslak yazma aşamasında gruplar arasında dolaşarak gözlemlerde bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin çoğunun konuya giriş yapmada zorlandıkları ve desteğe gereksinim duydukları gözlemlenmiştir. Eğitim sistemimizin program değişikliğine karşın sınava yönelik etkinliklere ağırlık vermesi derslerde okuma ve yazma etkinliklerine ayrılan süreyi olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak da öğrencilerin farklı anlatım biçimlerini görmelerini ve buna yönelik yazılı anlatım çalışmalarının gerçekleştirilmesini sınırlandırdığı biçiminde yorumlanabilir.

Yazma sürecinin üçüncü aşaması düzeltme aşamasıdır. Bu aşamada yukarıda da belirtildiği gibi öğrencilerden dersin süresinin yetmemesi üzerine öncelikle yazılı anlatım değerlendirme aracını kullanarak kompozisyonlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Düzeltme aşamasında hem içerik hem de dilbilgisi boyutu yer almaktadır. Yazma sürecinin bu aşamasının öğrenciler tarafından kullanımına yönelik bulgular yine aynı öğrenci tarafından yapılmış yazım düzeltmelerinden elde edilen verilerle sunulmuştur. Fotoğraf 18'de Feyza adlı öğrencinin küresel ısınma ile ilgili yazdığı kompozisyonun düzeltilmiş biçimi yer almaktadır.



Fotoğraf 18. Küresel Isınma ile ilgili Öğrencinin Yazdığı Düzeltilmiş Metin

Fotoğraf 18'de görüldüğü gibi, öğrencinin düzeltme aşamasında başlığı eklediği, çizgisiz kağıt kullandığı, ancak düzgün yazabilmek için kırmızı kalemle çizdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin taslak aşamasında dikkat etmediği bir diğer noktaya, paragrafların içerden olmasına, yazısının okunaklı olmasına, kağıttaki

boşluklara kısacası yazının dış düzenine daha fazla dikkat ettiği görülmektedir. Ancak öğrencinin dış düzenlemede gösterdiği özeni iç düzenleme ile dil ve anlatım boyutunda göstermediği dikkat çekmektedir. Bu durum her iki bölümün daha üstbilişsel becerileri gerektirmesi ile açıklanabilir. Öğrencinin bu boyutta gerekli düzenlemeyi yapabilmesi için yazma becerilerinde daha yetkinlik kazanması gerektiği biçiminde yorumlanabilir. Bu da ancak yazma sürecinin tekrarlı olması ile olanaklıdır.

23.04.2008 tarihli derste 14.04.2008 tarihli Türkçe dersinde öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlar sınıfa getirilmiştir. Feyza adlı öğrenci derste taslak olarak yazılan kompozisyonunda evde düzeltmeler yaptığını belirtmiştir. Bu derste öğrenci ile gerçekleşen konuşmalar şu biçimde olmuştur:

- Araştırmacı:** (...) Ödevlerini tamalayıp getiren arkadaşlarınıza teşekkür ediyorum. Geçen ders yazdığımız küresel ısınma ile ilgili kompozisyonumuzu evde değerlendirme aracımıza göre okumanızı ve hem içeriğe hem de yazım kurallarına bakmanızı söylemiştim, değil mi? Bugün de yazdığımız kompozisyonları düzeltirken neler yaptık önce ona bir bakalım. Bakalım Feyza neler yapmış? Feyza?
- Feyza:** Öğretmenim ben önce burada yazdıklarımızı okudum.
- Araştırmacı:** Çok güzel. Sonra?
- Feyza:** Sonra öğretmenim buna baktım (değerlendirme aracını gösteriyor).
- Araştırmacı:** Evet.
- Feyza:** Burada yazılanları yapmaya çalıştım. Bir de siz demiştiniz ya derste. Ne ekleyebilir, ne çıkarabilirim diye.
- Araştırmacı:** Çok güzel. Neydi bu kurallarımız bi daha söyleyelim mi? İçeriğe bakarken ne yapıyorduk? Eyüp?
- Eyüp:** Öğretmenim az önce de söylediniz. Ekleme, çıkarma.
- Araştırmacı:** Ya da? (Başka öğrencilere bakıyor). Ya da?
- Feyza:** Silebiliz öğretmenim.
- Araştırmacı:** (Gülüşüyor) Evet silebiliz ama her şeyi değil tamam mı? (Öğrenciler gülüyor) silme ile çıkartma aynıydı. Bir de düzeltebiliriz (...)

Yukarıdaki konuşmalarda öğrencilerin düzeltme aşamasında “Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı”ndan yararlandıkları görülmüştür. Özellikle dış yapı bölümünden yararlanarak öğrencinin düzeltmeler yaptığı da dikkati çekmektedir.

Yazılı anlatımda yazım kuralları önemli rol oynar. Yazma sürecinin düzeltme aşamasının istenildiği gibi kullanılabilmesi öğrencilerin yazılı dilin kurallarını bilmeleri ve kullanabilmeleri ile ilişkilidir. Bu amaçla araştırmacı uygulama süreci içinde,

öğrencilerle süreç içinde dilbilgisinin öğretilmesine yönelik farklı etkinlikler düzenlemiştir. Dilbilgisi çalışmalarının bağlamla ilişkili öğretilmesi öğrencilerin dilin kurallarının doğru kullanımını görmeleri açısından etkili olmuştur. Düzeltme aşamasında akran dönütlerinden de yararlanılmıştır. Akran dönütleri de iyi yazmak için bir uyarıcıdır. Dinleyenin dönütleri yazana bir bakış açısı kazandırır ve ona değişilecek noktalar hakkında ipucu sağlar.

Öğrencilerin yazma sürecini kullanma durumlarına bakıldığında, yazma süreci içinde, en çok desteğe gereksinim duydukları aşamanın düzeltme aşaması, özellikle içerik düzeltme aşaması olduğu gözlenmiştir. Düzeltme aşaması bir anlamda problem çözme aşaması olup öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir. Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin yazdıkları yazıları bağımsız olarak düzeltmekte zorlandıkları görülmüştür. Ancak süreç içerisinde öğrendikleri yazı düzeltme yollarından yararlanmaya başladıkları gözlenmiştir. Yazılı anlatım becerileri uygulama sürecinde okuduğunu anlama becerilerine göre daha yavaş ilerleme göstermiştir.

Yazma sürecinin son aşaması yayımlama ya da paylaşma aşamasıdır. Bu aşamada yazılanlar okuyucu/lar ile buluşur. Bu, öğretmen, sınıf arkadaşları, okul gazetesi ya da bir yayın organı olabilir. Araştırma sürecinde paylaşma aşamasını öğrenciler, yazdıkları metinleri sınıfta arkadaşlarına okuyarak ve sınıfın önündeki panoya asarak kullanmışlardır. Paylaşma aşamasının öğrencilerin en sevdiği aşama olduğu gözlenmiştir. Bu aşamada öğrenciler yazdıkları metinleri paylaşmak için çok istekli olmuşlardır. Bu durum öğrencilerin yazdıklarının başkaları tarafından okunduğunu görmekten keyif almalarının yanı sıra, kendilerine güven duymalarının da arttığı biçiminde yorumlanabilir.

4.4. Uygulama Sürecinde DOY Yaklaşımı Bileşenlerinin Kullanılma Durumuna İlişkin Bulgular

Dengeli okuma yazma yaklaşımda dördü okuma, dördü yazma becerilerinin aşamalı olarak geliştirilmesine yönelik öğretimi destekleyen sekiz bileşen bulunmaktadır. Bu bileşenler; daha önce de belirtildiği gibi sesli okuma, birlikte okuma, rehberli okuma, bağımsız okuma, modellenmiş yazma, birlikte yazma, rehberli yazma ve bağımsız yazmadır.

Yaklaşımın her bir bileşeni öğretilecek beceri ya da stratejinin öğretimdeki destek düzeyi ile bağlantılı olarak farklı biçimlerde kullanılmaktadır. Araştırma sürecinde de yaklaşımda yer alan bileşenlerden okuduğunu anlama stratejilerinin ve yazma sürecinin öğretiminde yararlanılmıştır. Yaklaşımda yer alan bileşenler doğrudan ve dolaylı öğretim süreci ile iç içe kullanıldığı için bu bölümde araştırma sürecinde kullanılan bileşenlerin kullanımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Yaklaşımın en öğretmen merkezli bileşeni *sesli okuma ve modellenli yazma* bileşenidir. Her iki bileşene de yeni bir becerinin ya da stratejinin doğrudan öğretimi sırasında yer verilmiştir. Sesli okuma bileşeni okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde; modellenli yazma ya da modellenli yazma bileşeni ise, yazma sürecinin öğretiminde araştırmacıya öğretilecek stratejiye model olma ve sesli düşünme yoluyla stratejilerin kullanımını ve yazma sürecinin aşamalarını göstermede yararlı olmuştur. Bu amaçla öğretim sürecinde etkin olarak kullanılan bileşenler olmuşlardır. Bulguların sunumunda önce okuma sonra da yazma boyutunda yer alan bileşenler ele alınmıştır.

Araştırma sürecinde sesli okuma bileşeninden yararlanılırken öğrencilerin farklı metin türlerini görmelerine olanak sağlanmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla hem yazınsal hem de bilgi verici metin türlerinden yararlanılmıştır. Farklı tarihli Türkçe derslerinde öğrencilere sözlü ve yazılı dilin farkındalığını öğrencilere kazandırma, düzgün ve akıcı okumaya model olmanın yanı sıra öğretilen stratejileri kullanmaları için etkileşim ortamı yaratmak amacıyla sesli okuma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Örneğin, 18.02.2008 tarihli Türkçe dersinde öğrencilere tahmin etme stratejisinin öğretiminde sesli okuma bileşeninden yararlanılmıştır. Bu etkinlik sırasında araştırmacı tüm sınıfın kendisini görebileceği bir biçimde okumaya başlamış ve metni sınıfa okumuştur. Okumaya başlamadan önce öğrencilere şu yönerge verilmiştir:

Araştırmacı: Şimdi, ben bu öyküyü bir kez sesli olarak okuyacağım. Ben okurken çok iyi dinlemenizi istiyorum. Okuduğumuz bölümle ilgili sorular sorabilirim. İleriye dönük tahminlerde bulundurabilirim. Bunun için çok iyi dinlemelisiniz. Tamam mı? Önce ben okuyacağım sesli. Ben okurken okuma sırasında nelere dikkat ettiğime de dikkat etmenizi istiyorum. Bazen aralarda durup tahminlerde de bulunabilirim. Şimdi herkes beni dinliyor. Dinlerken, öğretmenimizi dinlerken nasıl dinliyoruz? Evet, sessiz ve bütün dikkatimizi öyküye vererek (...)

Araştırmacı yukarıdaki konuşma ile öğrencilerin dikkatini okunacak metne çekmeye çalışmıştır. Sesli okuma sırasında öğrencilerden neler beklendiğinin belirtilmesi yoluyla öğrencilerin okunacak metne yoğunlaşmaları sağlanmıştır. Bu süreçte sesli okumanın, öğrencilerin yalnızca metne yoğunlaşmalarını değil dinleme becerilerini de olumlu etkilediği gözlenmiştir. Bu durumda okunan metnin öğrencilerin ilgisini çekmesi ve düzeylerine uygun olmasının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Sesli okuma sırasında araştırmacı 18.02.2008 tarihli Türkçe dersinde öğretilen tahmin etme stratejisinin kullanımına olanak sağlayacak biçimde okumaya ara vermiş ve öğrencilerin ileriye dönük tahminlerde bulunmasını sağlayacak bir tartışma ortamı yaratmıştır. Gerçekleştirilen ilk sesli okuma etkinliği sırasında araştırmacının okumanın akışını yavaşlatacak kadar uzun tartışma ortamı yaratması öğrencilerin okuma metnine dönmelerini zorlaştırmıştır. Bu sorun dersten sonra izlenen video kaydında görülmüş ve araştırmacı duruma ilişkin yaşadığı sorunları yansıtıcı günlüğüne şu biçimde aktarmıştır:

Bu ders ilklerin çok olduğu bir ders oldu. Sesli okumayı ilk kez bu ders yaptım. Uygulama öncesinde öğretmen öğrencilere sıra ile okutuyordu ve bu da öğrencilerin dikkatini vermek yerine sırası gelenin okuması olarak algılanıyordu. Diğer öğrenciler başka şeylerle ilgileniyorlardı. Öğrencilere okuma sırasında durup sorular sorabileceğimi, tahminlerde bulundurabileceğimi söylemem iyi oldu. Hepsi okuma sırasında çok dikkatle dinliyorlar ya da metni takip ediyorlardı. Ancak her öğrenciyi konuşturacağım diye okurken çok ara vermişim. Ders yaparken böyle düşünmüyordum ama şimdi videoyu izleyince öğrencilerin bir noktadan sonra başka konulara kaydığını görüyorum (YG. 18.02.2008).



Fotoğraf 19. Sesli Okuma Etkinliğinde Araştırmacının Metni Sesli Okuması

Araştırma sürecinde sesli okuma etkinliklerinde öğrencilerin metni genellikle dikkatle izledikleri gözlenmiştir. Hatta araştırmacının okuma sırasında yaptığı hataları bulmaktan keyif aldıkları söylenebilir. 25.02.2008 tarihli Türkçe dersinde araştırmacının “Toprağın Ateşle Dansı” adlı metni okuması sırasında “ileri” sözcüğünü “ile” biçiminde okumasını öğrencilerin çoğu düzeltmişler ve “ileri” diye yinelemişlerdir. Bu durum öğrencilerin sesli okuma etkinliğine katılımlarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Sesli okuma etkinlikleri sırasında sınıf ortamında öğrencilerin okunan metinle ilgili tartışmaları metinle etkileşimlerini ve buna bağlı olarak da metni anlamalarına katkı sağladığı gözlenmiştir.

Araştırma sürecinde yararlanılan bir diğer bileşen, birlikte okuma bileşeni olmuştur. Birlikte okumada, metnin okunmasında hem öğretmen hem de öğrenciler etkindir. Araştırma sürecinde birlikte okuma bileşenine öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmek ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarına yardımcı olmak amacıyla yer verilmiştir. Birlikte okuma etkinliği sırasında araştırmacı, sürecin ilk ayında, okulun fiziksel şartlarından dolayı metni çoğaltıp öğrencilere dağıtmış ve bu yolla birlikte okuma etkinliğini gerçekleştirmiştir. Sınıfa projeksiyon makinesinin gelmesinden sonra hem öğrencilere metin dağıtılmış hem de her öğrencinin izlemesi için yansıdn yararlanılmıştır. Sesli okuma etkinliğinde olduğu gibi öğrencilerin okunan metne ilişkin düşüncelerini, stratejileri kullanmalarını ve okuduğunu anlamalarına ilişkin tartışmalarını sağlamak amacıyla belli yerlerde durularak metnin okunması sağlanmıştır. Birlikte okuma etkinlikleri sırasında da okuma öncesi tahmin etme stratejisinin kullanımına yönelik ders yapılmış, öğrencilerin önbilgilerinin etkinleştirilmesine çalışılmış ve okuma amacı öğrencilerle paylaşılmıştır. Birlikte okuma etkinlikleri sırasında okumayı araştırmacı başlatmış ve öğrencilere devam ettirmiştir. Bu süreçte öğrencilere metni okurken vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumaları için uyarılarda bulunmuştur. 27.02.2008 tarihli Türkçe dersinde daha önceki derste okunan metnin hatırlanması amacıyla araştırmacı “Noktalama işaretlerine, tonlama ve vurguya dikkat ederek okumaya başlıyoruz” diyerek birlikte okuma etkinliğini başlatmıştır.

Araştırmacı öğrencilerin okumaları sırasında öğretime rehber olmuş ve bazen okuyan öğrenciye bazen de diğer öğrencilere sorular sorarak etkileşim ortamı yaratmaya çalışmıştır. Aşağıda 7.05.2008 tarihli Türkçe dersinde sınıf ortamında gerçekleştirilen

birlikte okuma etkinliği sırasında araştırmacının okumayı başlatmasına örnek niteliğinde alıntılara yer verilmiştir:

Araştırmacı: Haydi şimdi okumaya başlayalım. Okurken yansidan da takip edebilirsiniz. Ama dinleme kurallarımıza uygun dinliyoruz ve biraz önceki tahminlerinizi de düşünerek metni anlamaya çalışıyoruz. şimdi ben başlıyorum. Her zaman ki gibi yine aralarda duracağız ve metni anlamak için öğrendiğimiz stratejileri kullanacağız, metinle ilgili düşüncelerimizi paylaşacağız. Size de okutacağım. O nedenle iyi takip ediyoruz. Evet, başlığımız “Damlaya Damlaya l Olur”. Küresel ısınma dünyanın giderek daha çok ısınması anlamına gelmektedir. Sıcaklık artınca buharlaşma artmakta yağışlar ve hava hareketleri değişmektedir.(...). Evet şimdi Murat bize kaldığımız yerden devam ediyor. Okurken okuma hızımıza, ses tonumuza ve okuduklarımızın anlaşılır olmasına dikkat ederek acele etmeden okuyoruz.

Araştırmacı okumaya başlamadan önce öğrencilerle okunacak metne ilişkin tahmin etme stratejisini kullanmalarını sağlamıştır. Daha sonra metni hem yansıya koymuş hem de öğrencilere dağıtmıştır. Metni okumaya başlamadan önce öğrencilerin okuma öncesinde kullandıkları tahmin etme stratejisi ile metin arasında bağ kurmaları için yönerge vermiş ve metni iyi dinlemelerini söyleyerek öğrencilerin dikkatini metne çekmiştir.



Fotoğraf 20. Öğrencilerle Yansidan Birlikte Okuma Etkinliği

Araştırmacı daha sonra okumayı başlatmış ardından da birkaç öğrenciye sesli olarak okutmuştur. Okuma sırasında öğrencilerin bir kısmı yansidan bir kısmı da kendilerine dağıtılan fotokopilerden izlemişlerdir. Okuma sırasında araştırmacı yönlendirici olmuş ve belli yerlerde öğrencilerin okumalarına ara verdirerek metinle ilgili farklı düzeylerde sorularla öğrencilerin metinle etkileşimde bulunmaları sağlanmıştır.

Yukarıdaki konuşmada da görüldüğü gibi, araştırmacı metni okuyacak öğrenciye de sesli okuma sırasında dikkat edeceği noktaları hatırlatmıştır. Bu yolla öğrencilerin kendilerini okur olarak olumlu algılamalarına yardımcı olmaya çalışmıştır. Eleştirel olmayan bu tavır öğrencilerin sesli okumaya katılmalarında etkili olmuştur. Sesli ve birlikte okuma etkinlikleri sırasında araştırmacı metinle ilgili çeşitli sorular sorarak, yorumlar yaparak ya da öğrencilere yorumlar yaptırarak sınıf içinde etkileşim ortamı yaratmaya çalışmıştır. Bu yolla öğrenciler hem öğretmenle hem de birbirleriyle etkileşimde bulunmuşlar ve derse katılmada istekli olmuşlardır. Gerek sesli okuma gerekse birlikte okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin dinleme kurallarına uygun davrandıkları ve dikkatle dinledikleri gözlenmiştir.

Dengeli okuma yazma yaklaşımında yer alan bir diğer okuma etkinliği ya da bileşeni rehberli okumadır. Rehberli okumada öğretmen daha az etkindir ve okuyan öğrencilerin kendisidir. Araştırma sürecinde rehberli okuma etkinliği grup etkinliği olarak uygulanmıştır.

Araştırma boyunca öğrenciler arasında üç kez grup değişikliği yapılmıştır. Grupların oluşumunda yapılan ara değerlendirmeler ve sınıf içi gözlemlerle süreç değerlendirmeler dikkate alınmıştır. Buna göre ilk grup değişiminde benzer sorunların gözlemlendiği öğrenciler bir araya getirilmiştir. Ancak öğrencilerin daha önce benzer deneyimlerinin olmaması grup içi etkileşimleri olumsuz etkilemiş, sınıf içinde kargaşaya neden olmuş ve gruplara özel bir öğretim planlanamamıştır. Bunun üzerine ikinci ve üçüncü gruplarda farklı düzeydeki öğrencilerle denge sağlanmaya çalışılmıştır. Rehberli okumanın ruhuna aykırı olan bu durumun aşılması için daha uzun bir süreye ve sınıf ortamının araştırmacının diğer gruplardan bağımsız çalışabilecek biçimde düzenlenmesine gereksinim olduğu gözlenmiştir. Ancak araştırmanın olanakları düşünüldüğünde böyle bir düzenlemenin araştırma sürecinde gerçekleştirilmesi olanaklı

olamamıştır. Ülkemizde yapılan araştırmalarda da eğitim ortamlarının fiziksel durumunun yetersizliğini vurgulamaktadır (Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer, 2007; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007). Rehberli okuma etkinliğinin alanyazında yer aldığı biçimi ile uygulanması için ülkemizdeki eğitim ortamlarının fiziksel koşullarının iyileştirilmesinin gerektiği yorumu yapılabilir. Belirtilen nedenlerden dolayı rehberli okuma etkinlikleri grup okumaları olarak yapılmıştır. Bu yolla öğrencilerin hem ekip içinde birlikte çalışmalarına hem de bireysel olarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olanak sağlanmıştır. Gruplardan okunan metinle ilgili sorular üretmeleri, öykü ya da bilgi verici metin haritası oluşturmaları, metni birlikte özetlemeleri gibi etkinliklerde bulunmaları istenmiş ve okudukları metin hakkında birlikte düşünme ve karar verme becerilerinin gelişimine katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.



Fotoğraf 21. 02.04.2008 Tarihli Türkçe Dersinde Grup Etkinliği Olarak Öğrencilerin Soru Üretme Çalışması

Dengeli okuma yazma bileşenleri içinde okumaya yönelik son bileşen, bağımsız okuma bileşenidir. Bağımsız okuma sırasında, öğrenci okuyacağı metni kendi belirler, kendi okur. Bu yönüyle en öğrenci merkezli bileşen bağımsız okuma bileşenidir. Bağımsız okuma temelde okuma akıcılığını geliştirmeyi ve öğrencilerden okuduklarıyla ilgili yazmalarını ve düşüncelerini isteyerek anlamalarını artırmayı amaçlayan bir etkinliktir. Bu etkinlik sınıf ortamında ve sınıf dışında gerçekleştirilebilir. Bağımsız okumaya ilişkin araştırma sürecinde şu bulgulara rastlanmıştır.

Araştırmanın bağımsız okumaya ilişkin sürecinde, dönemin ilk haftası öğrencilere sınıftaki kitaplığı için evde okudukları kitapları getirebilecekleri ve diğer arkadaşları ile değiştirebilecekleri belirtilmiştir. Ancak, yalnızca 4 öğrenci 2 kez kitap getirmiştir. Araştırmacı sınıf kitaplığına 20 kitap getirmiştir. Sınıf kitaplığına konan kitapların öğrenciler tarafından dönem boyunca alınıp okunabileceği söylenmiş ve bir önceki dönemde belirlenmiş olan kitaplık kolu üyelerinin alınan kitapları ödünç listesine kaydı ile kitap ödünç alımı başlatılmıştır. Ancak sınıf kitaplığının dengeli okuma yazma yaklaşımının benimsediği sınıf kitaplığı anlayışından uzak olduğu görülmüştür. Bu durum araştırma ortamının fiziksel olanakları ile bağlantılı olup daha önce de belirtildiği gibi ülkemizde eğitim ortamlarının çağdaş öğrenme öğretme yaklaşımlarının uygulanmasına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırmacı okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin ardından öğrencilerin stratejileri okul dışındaki okumalarına aktarabilmeleri için öğrencilere okudukları metinleri, kitapları kendilerine dağıtılan okuma kaydına özetlemelerini istemiştir. Okuma kaydında, öğrencilerin bir hafta boyunca günlük olarak okudukları bölümün özeti ve okuma kaydının sonunda da okunan metinle ilgili genel düşüncelerin yer aldığı kısa bir bölüme yer verilmiştir. Araştırmacı bu yolla öğrencilerin günlük olarak okumalarını sağlamayı ve öğrencilerin bağımsız okuma durumlarını yazılı ya da sözlü olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Fotoğraf 22’de öğrenci tarafından doldurulan haftalık okuma kaydının birinci sayfası görülmektedir.

Kitabın adı: *Kuşların Evde Okuyalım*
Yazarı: *Evde Okuyalım*

Evde okuyalım

Haftada en az iki saat okumanız gerektiğini hiç unutmuyacağız. Bu iki saati günlere böldüğümüzde günlük 20 ile 30 dakika okumanız gerekmektedir. Aşağıda sizin haftalık olarak okumalarınızın kaydını tutmak amacıyla bir okuma kaydı hazırladım. Okuduklarınızı aşağıdaki bilgilere göre hazırlayınız.

Gün	Okunan Kitap	Okunmuş Sayfa Sayısı	Okunmuş Bölüm
Pazartesi	<i>Teniz</i>	10	1. Bölüm
Salı	<i>Salı</i>	10	1. Bölüm

Fotoğraf 22. Haftalık Okuma Kaydı Örneği

Bu süreçte öğrencilerin okuma kaydını düzenli olarak getirmedikleri görülmüştür. Okuma kaydını getiren öğrencilere ancak yazılı dönüt sağlanabilmektedir. Dengeli okuma yazma yaklaşımının temel ilkelerinden biri öğrencilere dönütlerle öğretim desteği sağlamaktır. Sınıf mevcudunun kalabalık olması öğrencilerin çalışmalarına ancak yazılı dönüt verilebilmesine olanak sağlamıştır. Bu durum sınıf mevcudunun kalabalık olmasının öğretimi olumsuz etkilediği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırma sürecinde yazılı anlatım çalışmalarında da dengeli okuma yazma yaklaşımında yer alan bileşenlerden yararlanılmıştır. Bu bileşenler içinde modellen yazma ve birlikte yazma bileşenden yoğun olarak yazma sürecinin doğrudan ve dolaylı öğretimi sırasında yararlanılmıştır.

Modelli yazma bileşeninden farklı metin türünde yazma çalışmaları sırasında yararlanılmıştır. Öykü yazma sürecinde araştırmacı öğrencilere öykü yazarken

hazırlanan öykü haritasını nasıl düzenleyebilecekleri konusunda öğrencilere model olmaya çalışmıştır. Bu etkinlik sırasında öğrencilerle yazma sürecinin yazmaya hazırlık ve taslak aşamalarını görmeleri sağlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı öğrencilerin görebileceği biçimde sınıf tahtasını kullanmış ve yazılı metin oluşturmuştur. Modelli yazma bileşeninden yararlanırken araştırmacı öğrencilere farklı metin türlerinde yazmada, sesli düşünme yoluyla öğrencilerin görebileceği biçimde sınıf tahtasını kullanarak yazma çalışması yapmıştır. Yazma çalışması sırasında öğrencilerin yazarken nelere dikkat edildiğini görmeleri amaçlanmıştır.

07.04.2008 tarihli Türkçe dersinde modeli yazma etkinliği sırasında öğrencilerle öykü yazma çalışması yapılmıştır. Öykünün öğelerini kullanarak öyküde öğelerin yerleştirilmesi gösterilmiştir. Aşağıda bu dersteki sınıf ortamından modeli yazmaya örnek olabilecek alıntılara yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Geçen dersimizde çok güzel bir öykü okumuştuk hatırlarsanız. Bugünkü dersimizde de biz öykü yazacağız. Bunun için biraz önce tamamladığımız öykü haritamızdan yararlanacağız. Öyküyü ben tahtaya yazarken öncelikle öykü haritamızda neler yaptığımı düşünüyorum. Siz de bu süreçte bana yardımcı olabilirsiniz. Örneğin nasıl başlayım. Nerede büyük harf kullanayım ya da hangi noktalama işaretini kullanayım ... Yardım edersiniz değil mi?
- Öğrenciler:** Evet (Bazı öğrencilerden ses gelmiyor).
- Araştırmacı:** Siz etmeyecek misiniz?
- Öğrenciler:** Ederiz.
- Araştırmacı:** Evet şimdi... Öykünün başlığını şimdi koymak istemiyorum. Öyküyü kim anlatsın diye düşünüyorum. Bu öyküyü benim başımdan geçmiş gibi de anlatabilirim, ya da ben sanki gördüklerimi anlatıyor gibi de anlatabilirim. Evet evet bu öyküyü benim başımdan geçmiş gibi anlatacağım. Sanki böyle olunca duygularımı da daha çok anlatabilirim gibi. Siz ne dersiniz? “O Çocuk” adlı öyküyü kim anlatmıştı? Hatırlıyor musunuz?

Yukarıdaki konuşmalarda görüldüğü gibi araştırmacı öğrencilere öykü haritasını kullanarak öykü yazmada model olmaya çalışmıştır. Araştırmacı sesli düşünme yoluyla öykünün anlatımında kim tarafından anlatıldığının farklılaştığını görmelerine model olunmaya çalışmıştır. Burada araştırmacı, öğrencilerin en çok zorlandıkları noktalardan biri olan yazmaya başlama noktasında yetkin bireylerin neler yaptıklarını da görmelerine yardımcı olmak istemiştir. Bu süreçte öğrencilerin katılımını sağlamak için

onların da görüşleri alınmıştır. Modelli yazma etkinliği sırasında araştırmacının zaman zaman fazla etkin olması nedeniyle öğrencilerin ilgilerinin dağılabildiği gözlenmiştir. Bunu engellemek için modeli yazma etkinliğinin kısa tutulması ve kısa metinler yazmaya model olmanın geçerlik komitesince önerilmesi üzerine araştırmacı, ilerleyen süreçte modeli yazma ile birlikte yazma etkinliğini birlikte kullanmıştır.

Yaklaşımın yazma boyutunda yer alan ikinci bileşen birlikte yazmadır. Burada da araştırmacı öğrencilerle birlikte mektup yazma, öykü yazma, gazete haberi oluşturma ve bilgi verici metin yazma gibi farklı türlerde yazılı anlatım çalışmaları gerçekleştirmiştir. Fotoğraf 23'te 04.04.2008 tarihli Türkçe dersinde öğrencilerle birlikte öykü yazma etkinliği görülmektedir.



Fotoğraf 23. Birlikte Öykü Yazma Etkinliği

Birlikte yazma etkinliklerinde, modeli yazmaya göre öğrencilerin daha fazla etkin ..olmasına özen gösterilmiş ve yazılı metinlerin oluşturulmasında araştırmacı, öğrencilerin düşünceleri ile yazma sürecine katılmalarını sağlamıştır. Yazmaya hazırlık aşamasında konuyu düzenlemelerinde ve yazılan bölümle ilgili düşünmelerinde yönlendirici olmuştur. Aşağıda 4.04.2008 tarihli Türkçe dersinden birlikte yazmaya örnek niteliğindeki alıntılarda öğrencilerle araştırmacının öykünün gelişme bölümü hakkındaki konuşmaları yer almaktadır.

- Araştırmacı:** (...) Evet şimdi gelişme bölümündeyiz. Bu bölümde ayrıntılara yer verebiliriz. Ama tabii öykünün bütünlüğünü hep düşüneceğiz. Şimdi...(Öğrenciler parmak kaldırıyor, araştırmacı grupların arasında dolaşiyor).
- Merve:** Tamam buldum. Gittikleri otelin yemekleri...
- Araştırmacı:** Yemekleri mi? Önceki yazdıklarımızla bağlantılı olmalı dedik ama.
- Merve:** Tamam tamam. Sanki kavga çıkacaktı.
- Araştırmacı:** İçime doğdu denir bu durumda.
- Öğrenciler:** Öğretmenim, öğretmenim.
- Araştırmacı:** Bakın burada ne demişiz. İçine sinmeyen bir şeyler vardı. Burada “çünkü” bağlacını kullanarak bir şeyler söyleyebilirsiniz. Aytül?
- Aytül:** Öğretmenim çünkü en sevmediği arkadaşı da ordaydı.
- Araştırmacı:** Nasıl bu? Olur mu?
- Gülen:** Çok güzel.
- Araştırmacı:** Çünkü.
- Aytül:** Kavga da çıkıyor ya öğretmenim onun için.
- Araştırmacı:** Tatilin ilk günü mü?
- Sema:** En sevmediği arkadaşı ile karşılaşmıştı.
- Araştırmacı:** Evet. Arkadaşınız öyküyü oluştururken bu bağlantıyı düşündü. Çok güzel. Olabilir mi?
- Öğrenciler:** Evet.

Yukarıdaki konuşmalarda birlikte yazma etkinliği sırasında öğrenciler ve araştırmacı aynı konu çerçevesinde yazma etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Birlikte yazma bileşeni kullanılarak öğrencilere öykü yazarken gelişme bölümünde neler olması gerektiği ve nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda öğretimsel destek sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin birlikte yazma etkinliği gerçekleştirilirken söz almak için çok istekli oldukları gözlenmiştir. Ders süresinin sınırlı olması her öğrenciye söz hakkı verme olanağını da sınırlamıştır.

Dengeli okuma yazma yaklaşımında yer alan rehberli yazma etkinliği yine rehberli okuma etkinliğinde yaşanan sınırlılıklar nedeniyle grup olarak yazma çalışmaları biçiminde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin bütün yazdıkları araştırmacı tarafından sürekli değerlendirilmiş ve öğrencilere genellikle yazılı dönütler verilerek rehberlik edilmiştir.

Yaklaşımındaki son bileşen olan bağımsız yazma etkinliği öğrenci merkezlidir. Öğretmenin bu aşamada öğrencilerin gelişmelerini izlemesi beklenir. Bu araştırmada da araştırmacı, sınıfta öğrencilere bağımsız olarak öykü ve bilgi verici metin yazma çalışmaları yaptırmıştır. Ayrıca öğrencilere okul dışında ödev olarak verilen

kompozisyonlar, bağımsız yazma kapsamında değerlendirilmiş ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına genellikle yazılı zaman zaman da sözlü dönütler sağlanmıştır. Bağımsız yazma boyutunda öğrencilerin yazmaya karşı birlikte yazma etkinliğinde olduğu gibi istekli olmadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin daha yoğun öğretimsel desteğe gereksinim duydukları biçiminde yorumlanabilir. Bu sorunu aşabilmek için öğrencilerin yazma konularını kendilerinin seçebileceklerini ve yazdıkları kompozisyonları sınıf ve okul panosunda değerlendirebilecekleri belirtilmiştir. Bu önlemler öğrencilerin bağımsız yazmaya karşı güdülenmelerinde olumlu olmuş ancak okul dışında kompozisyon yazma oranlarında anlamlı bir artış sağlanamamıştır. Bu durum öğrencilerle daha fazla ve daha uzun süreli yapılandırılmış yazma etkinliklerinin planlanmasının yararlı olacağını düşündürmüştür.

4.5. Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi Sürecine İlişkin Bulgular

Gerçekleştirilen araştırmada uygulama sürecinin değerlendirilmesine yönelik yapılan öntest-sontest değerlendirme sonuçlarına ilişkin bulgulara, araştırmanın nicel boyutlu bulgularında yer verilmiştir. Bu bölümde araştırmanın uygulama sürecinde gerçekleştirilen değerlendirme boyutuna yönelik bulgulara değinilmiştir.

Dengeli okuma yazma yaklaşımında hem süreç hem de ürün önemlidir. Bu nedenle de araştırma sürecinde değerlendirme ürüne ve sürece yönelik gerçekleştirilmiştir. Ürün ve süreç değerlendirme boyutunda yararlanılan ölçme araçları aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

Ürün değerlendirmede yararlanılan ölçme araçları şunlardır:

1. Çoktan seçmeli maddelerden oluşan ölçme araçları
2. Açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçları

Süreç değerlendirmede yararlanılan ölçme araçları şunlardır:

1. Öğrenci ürün dosyası
2. Okuduğunu anlama stratejileri değerlendirme yaprakları (4 strateji)
3. Okuduğunu anlama stratejilerini kullanma kontrol listeleri

4. Sözlü olarak anlattırma
5. Yazma anlatım değerlendirme aracı

Uygulama sürecinde ilk ürün değerlendirme amacıyla öğrencilere 10. 03. 2008 tarihinde çoktan seçmeli maddelerden oluşan bir test uygulanmıştır. Bu amaçla öğrencilere 20 soruluk çoktan seçmeli test hazırlanmıştır. Test 25 dakikada bütün öğrenciler tarafından tamamlanmıştır. Testin uygulanması sırasında soruların öğrenciler tarafından kolaylıkla yapıldığı görülmüştür. Test sonuçları da bu gözlemi desteklemiştir. Testin uygulanmasından sonra öğrencilerle birlikte soruların yanıtları tartışılmıştır. Sınıf öğretmeninin test sonuçlarını ara değerlendirme olarak kullanmak istemesi üzerine geçerlik komitesinin de onayı ile sonuçlar ara değerlendirme olarak notlandırılmıştır.

Araştırma sürecinde ürün değerlendirme amacıyla kullanılan ölçme araçlarından biri olarak açık uçlu sorulardan oluşan testten yararlanılmıştır. Bu amaçla öğrencilere 12.04.2008 ve 27.05.2008 tarihlerinde sınav uygulanmıştır. Sınavlarda öğrencilere birer okuma metni verilmiş ve bu metinlerle ilgili öğrencilerden açık ve çıkarsama soruları üretmeleri, bu soruları yanıtlamaları, okunan metni öykü haritasına/ bilgi verici metin haritasına doldurulmaları ve aynı metni özetlemeleri istenmiştir. 12.04.2008 tarihli sınavda okuma metni olarak bilgi verici metin, 05.05.2008 tarihli sınavda yazınsal metin (Fabl) kullanılmıştır. Öğrencilerin açık uçlu test sorularını yanıtlamaları çoktan seçmeli test sorularını yanıtlamalarına göre daha uzun sürmüştür. Ancak her iki sınavda da öğrencilerin öğrendikleri okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Sınav sonuçları araştırmacı tarafından sınav kağıtlarına yapılan dönütlerle birlikte öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerle genel değerlendirme paylaşılmıştır.

Süreç değerlendirme için öğrencilere 22.02.2008 tarihli Türkçe dersinde dönem boyunca Türkçe dersi ürün dosyası hazırlayacakları ve bu dosyada neler olacağı açıklanmıştır. Öğrenci çalışmalarının yer alacağı dosyaların toplanıp değerlendirileceği belirtilmiştir. Ayrıca dosyaların sınıfta kalacağı ve gerektiğinde dosyadaki çalışmalardan yararlanılabileceği söylenmiştir. Ardından öğrencilerle değerlendirmenin önemi paylaşılmıştır. Aşağıda öğrencilerle bu amaçla yapılan konuşmalardan örnekler yer almaktadır:

Araştırmacı: Çocuklar hepinizin dosyası var mı?

- Öğrenciler:** Var. (Öğrencilerden bazıları dosyalarını gösteriyor).
- Araştırmacı:** Çok güzel. Çünkü dönem boyunca yaptığımız bütün çalışmaları bu dosyalarımızda toplayacağız. Dosyaların içine koyacağımız her etkinlikte tarih mutlaka olacak. Tarih benim için çok önemli. Mutlaka yaptığımız her etkinliğe tarihi yazıyoruz. Adımızı soyadımızı zaten yazıyoruz. Mutlaka dosyamıza koyuyoruz. Onlara ben bakacağım çünkü. Dosyalarınız sınıfta kalabilir. Gerekirse oradan bakarız.
- Bir öğrenci:** (Kim olduğu görülmüyor kayıttı). Öğretmenim ürün dosyalarımız mı olacak?
- Araştırmacı:** Evet. Bu dosyalar Türkçe dersi ürün dosyalarınız olacak. Bu dosyalar hem benim için he sizin gelişiminizi görmemiz için çok önemli. Ben bu dosyaları değerlendirerek ders planlarımızı yapacağım. Siz de iyi yönlerinizi ya da eksik ve tamamlanacak yönlerinizi göreceksiniz. Anlaştık mı?
- Öğrenciler:** Anlaştık.
- Melih:** Öğretmenim bunlara not vereceksiniz değil mi?
- Araştırmacı:** Bunları dönem sonuna kadar neler yaptıklarınızı ya da öğrendiklerinizi nasıl kullandıklarınızı görmek için toplayacağım. Ama çalışmalarınızı zaten değerlendireceğim dönem boyunca ve buna göre ders yapacağım.
- Doğan:** Ama not vermeyeceksiniz.
- Araştırmacı:** Doğrudan not vermeyeceğim. Evet, bu konuda anlaştıysak şimdi herkes soruları bitiriyor.

Yukarıdaki konuşmalardan anlaşılacağı üzere öğrencilerin daha önceden diğer derslerde de ürün dosyası oluşturdukları görülmüştür. Ancak bu süreçte öğrencilerin, hazırlayacakları ürün dosyalarının kendileri için önemini kavramakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Konuşmalar sırasında Melih adlı öğrencinin ürün dosyasını yalnızca notla ilişkilendirmesi de bu kanıyı destekler niteliktedir. Bu süreçte araştırmacının öğrencilere ne tür ürün dosyası oluşturacaklarına ilişkin örnek göstermemesi, öğrencilerin ürün dosyalarına yönelik farklı algılamalar oluşturmalarına neden olmuştur. Bu durum sürecin ilerleyen dönemlerinde fark edilmiş ve araştırmacı öğrenciler tarafından oluşturulan uygun nitelikteki ürün dosyalarını örnek olarak sınıftaki öğrencilerle paylaşmıştır. Uygulamanın ilk haftalarındaki değerlendirme sürecinde araştırmacı, öğrenci çalışmalarının toplanması ve öğrencilere dağıtılmasında zaman kaybı yaşamıştır. Bunu önlemek amacıyla araştırmacı 24.03.2008 tarihinde sınıfa iki katlı raftan oluşan bir sebzelik getirmiş ve öğrencilere bundan sonra ödevlerini üst rafa koymalarını, araştırmacı tarafından değerlendirilen çalışmaların da alt rafta olacağını belirtmiştir. Aynı ders Feyza adlı öğrencinin büyük harflerle “ödevler” yazıp sebzeliğin üzerine yapıştırması, bu uygulamayı benimsediklerini göstermiştir. Bu çözüm,

çalışmaların toplanmasında ve dağıtılmasında yaşanan zaman kaybını önlediği gibi öğrencilerin değerlendirme süreçlerini izlemelerinde de etkili olmuştur.

Uygulama sürecinde öğrencilerin kendilerine verilen etkinlikleri tamamlamalarının istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Araştırmacı sık sık öğrencilere dosyalarında eksik olan etkinlikleri tamamlamaları konusunda uyarı yapmak durumunda kalmıştır. Eylem araştırması sürecinde karşılaşılan önemli bir sorun olan bu durumun çözümü için geçerlik komitesinin de önerileri doğrultusunda ürün dosyalarının daha kısa aralıklarla değerlendirme kararı alınmıştır. Bu karar uygulama sürecinin son ayında öğrenci ürün dosyalarının daha düzenli olması biçiminde olumlu etki sağlamıştır. Ürün dosyalarının daha sık aralıklarla değerlendirilmesi araştırmacıya da öğretim sürecine yönelik önemli veriler sağlayarak öğretim planlarının düzenlenmesinde yardımcı olmuştur.

Süreç değerlendirme kapsamında öğrencilerin öğretilen okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanma durumlarını belirlemeye dönük olarak araştırmacı tarafından tahmin değerlendirme yaprağı, soru üretme değerlendirme yaprağı, özetleme yaprağı ve netleştirme stratejilerini kullanma durumu yaprağı gibi çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma yapraklarından zaman zaman sınıf ortamında, zaman zaman da okul dışı çalışmaların değerlendirilmesinde yararlanılmıştır. Değerlendirme yapraklarının öğrencilerin ürün dosyalarında yer almasına yönelik öğrencilere yönerge verilmiştir. Aşağıda değerlendirme yapraklarının değerlendirme sürecinde kullanımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tahmin etme değerlendirme yaprağı ilk kez 18.02.2008 tarihli Türkçe dersinde stratejinin öğretiminden sonra kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacı öğrencilerden neler beklediğini açıklamıştır. İlk kez böyle bir çalışma yapan öğrenciler ne yapacakları konusunda sıkıntı yaşamışlardır. Ancak sürecin ilerleyen zamanlarında bu sorunun ortadan kalktığı görülmüştür. 18.02.2008 tarihli Türkçe dersinde öğrencilerle bu konuya ilişkin sınıfta şu konuşmalar gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: Şimdi çocuklar, tahmin etme stratejisini öğrendik. Okuduklarınızla ilgili tahminlerde bulununuz. Çok güzel tahminler yaptınız. Şimdi ben size bununla ilgili değerlendirme yaprakları dağıtıyorum. Biz bunları zaten yaptık. Ancak bundan sonra okuma öncesinde ya da okurken bundan

- Gölce:** yararlanacağız. Bunu kullanarak siz de bu stratejiyi kullanmada daha bilinçli olacaksınız. (Dağıtım sırasında bir kargaşa var. (...))
- Araştırmacı:** Öğretmenim bunu nasıl yapacağız? Arkadaşınız sordu ama ben hepinize göstereyim. Şimdi bu bir tahmin etme değerlendirme yaprağı. Bakın burada öykünün adı ve yazarı yazılı. Yeri diyor. Yapacağınız tahminin hangi sayfada olduğunu yazacaksınız. Daha sonra tahmininizi yazıyorsunuz. Sonra buraya tahmini hangi ipucuna göre yaptığınızı yazacaksınız. Okuduktan sonra da tahmininizin doğru olup olmadığını yazacaksınız. İşte bunu bekliyorum. (Araştırmacı grupların arasında dolaşıyor ve tek tek soruları yanıtlıyor). (...) İlk kez böyle bir şey yapıyoruz. Böyle olması normal, ilerleyen zamanlarda daha iyi yapacağız.

Öğrenciler ilk kez bu tür bir çalışma yaptıkları için değerlendirme yaprağını doldurmanın zaman aldığı görülmüştür. Öğrencilerden birinin sorusu üzerine değerlendirme yaprağının neden ve nasıl yapıldığına dair bilgi verilmiştir. Öğrencilerin uygulama sürecinde bu dersten sonra tahmin değerlendirme yaprağını kullanmayla ilgili sorun yaşamadıkları gözlenmiştir. Tahmin değerlendirme yaprağı ile ilgili öz değerlendirme yaprağı geliştirilmemiştir. Ancak tahmin etme stratejisi kullanılırken nelere dikkat edilmesi gerektiğine yönelik bir form dağıtılarak öğrencilerin tahmin etme stratejisini uygun kullanmaları amaçlanmıştır.

Uygulama sürecinde ikinci sırada öğretilen okuduğunu anlama stratejisi olarak soru üretme stratejisinin yer alması dolayısıyla öğrencilere soru üretmeye yönelik hazırlanan değerlendirme yaprakları dağıtılmıştır. Bu süreçte öğrencilerle öncelikle soru türlerinin çalışılması nedeniyle öğrencilerin soru üretme değerlendirme yaprağını kolaylıkla kullandıkları gözlenmiştir.

Uygulama sürecinde öğrencilerle özetleme stratejisinin öğretiminin ardından öğrencilerin stratejiyi kullanırken nelere dikkat etmeleri gerektiği sınıfta tartışılmıştır. 19.03.2008 tarihli Türkçe dersinde özetleme ölçütleri öğrencilerle birlikte tekrar sınıfta konuşulmuş ve özetleme ölçütleri dikkate alınarak öğrencilerin kendi özetlerini değerlendirirken kullanabilecekleri yeni bir form oluşturulmuştur. Öğrencilerin özetleme değerlendirme aracını oluşturma sürecine katılımlarının görüldüğü konuşmalardan bir bölüme aşağıda yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Daha önceden özet yaparken nelere dikkat etmeliyiz, diye konuşmuştuk. Bu ölçütleri göz önünde bulundurarak özetleme değerlendirme aracını

birlikte yapalım mı bugün? Siz de özet yaparken kendinizi değerlendirebilirsiniz. Hem de benim nelere dikkat ettiğimi görmüş olursunuz. Evet, şimdi özetleme değerlendirme yapraklarınız bize bu konuda yardımcı olacak. Lütfen dikkatle dinleyin ve derse katılın. Çünkü bu konu çok önemli. Nurben bu değerlendirme aracında neler olduğunu okur musun?

Nurben: Değerlendirme aracımızda başlığımız “Özetlerken aşağıdakileri yapmayı unutmayınız”

Araştırmacı: Peki bu başlığı şöyle değiştirelim mi? “özet yaparken nelere dikkat ettim.” Başlığı ben söyledim. Şimdi diğer maddeleri de oradaki ölçütlere göre değiştirelim. Bu çok kolay olacak ama çok işimize yarayacak. Haydi bakalım devam edelim. Nurben devam edecek misin? Şimdi siz söyleyin ben de tahtaya yazacağım. (Araştırmacı tahtanın başına gidiyor).

Nurben: Başlığımız “özet yaparken nelere dikkat ettim.” Bir.

Araştırmacı: Buradakileri siz yaptım ettim diye değiştireceksiniz.

Nurben: Bir, önce okuduklarımızı hatırlamaya çalıştık. Böyle mi öğretmenim?

Araştırmacı: Çok güzel ama kendiniz kullanacağınız için ben diye değiştirelim bunu. Bir de burada yazmıyor ama özetlerken ilk önce neyi söylüyorduk?

Gökhan: Metnin adını öğretmenim bi de yazarını.

Araştırmacı: Evet değil mi? O zaman onları da ekleyelim mi Melih?

Melih: Olur öğretmenim.

Araştırmacı: Ama herkes düşünsün bakalım haydi. Sağol Nurben. Şimdi başkası söylesin. Aaa önce şu birinci maddeyi yazalım. Nurben sen tamamlama bunu.

Nurben: Önce metnin adını, yazarını ve okuduklarınızı hatırladım.

Araştırmacı: İşte bu. Çok güzel. Sonra? Elif? Buradaki cümleyi bunun gibi çevirerek söyleyin.

Elif: Hatırladıklarımı kısaca, içimden, sözlü olarak kısaca tekrar ettim.

Araştırmacı: Evet harika. Şöyle diyelim. Hatırladıklarımı kısaca, içimden tekrar ettim. Sonra ne yaptık? Söz almayanlar parmak kaldırsın. Ersin?

Ersin: Şimdi bunları kendi sözcüklerinizle kısaca yazın. (Öğrencilerden uyarı geliyor).

Araştırmacı: Ersin ben ne demiştim. Bak arkadaşların ne diyor? Ben diye söyle diyorlar. (Ersin susuyor).

Araştırmacı: Bunları kendi sözcüklerimle kısaca yazdım, diyelim mi?

Ersin: Olur.

Araştırmacı: Haydi bitiriyoruz. Son iki maddeyi de çevirelim. Kim çevirecek bunları da? Bakalım, bakalım. Sema? Ama lütfen yavaş yavaş söyle ki hepimiz anlayalım. (Öğrenciler gülüyor).

Sema: Bir öykü özetinde kahraman, yer, zaman, problem ve çözümün olması gerektiğini unutmadım. Bilgi verici bir metnin özetinde ise anadüşünce ve çok önemli ayrıntılar olması gerektiğini unutmadım.

Araştırmacı: Hepinize teşekkür ediyorum. Bu ölçütleri ben gelecek dersimize size çıktı olarak getirip sınıfa asacağım ki diğer derslerde de yararlanalım.

Yukarıdaki konuşmalarda da görüldüğü gibi öğrencilerle birlikte “özetleme öz değerlendirme formu” oluşturulmuştur. Öğrencilerin özetleme ölçütlerini bilmeleri ve bundan yararlanmaları formu oluşturma sürecini hızlandırmıştır. Araştırmacı bir sonraki derste öğrencilerin diğer derslerde özetleme stratejisinden yararlanmaları için özetleme ölçütlerinin çıktısını A3 kağıdına alarak sınıfa getirip asmıştır. Yukarıdaki ölçütlerin karşısına “evet” ve “hayır” kutucukları da açılarak öğrencilerin düzeyine uygun öz değerlendirme formu oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde bu tarihten itibaren öğrencilerden formu kullanmaları istenmiştir. Değerlendirme sürecine katılımları ile öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerinin farkındalıklarını geliştirmelerine katkı sağladığı gözlenmiştir. Öğrencilerin “Özetleme Değerlendirme Yaprağı”nı kullanarak yaptıkları bilgi verici ve öyküleyici metinleri özetlemeleri öncelikle kendileri tarafından, daha sonra araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilere değerlendirme sürecinde araştırmacının yaptığı değerlendirmeler ile kendilerinin yaptıkları öz değerlendirmeleri karşılaştırma olanağı sunularak da öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini ne derece doğru kullandıklarını görme olanağı sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin uygulama sürecinde öz değerlendirme formlarını kullandıkları gözlenmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilerle özetleme çalışmaları sırasında bilgi verici metin haritasını ve öykü haritasını kullanma durumlarına ilişkin de kendi kendilerini değerlendirmeleri için benzer biçimde derste öz değerlendirme formu oluşturulmuştur. Fotoğraf 24’te öğrenci tarafından doldurulan özetleme öz değerlendirme formu ve Fotoğraf 25’te bilgi verici metin haritası oluşturma öz değerlendirme formu örnekleri görülmektedir.

Ad Soyad: Beyza KIBAR
Tarih: 04.05.2008
Özetlenen metnin adı: Yurtluk
Özetlenen metnin yazarı: Cemal ERTEN
Özetlenen metnin türü: Yarıncıl metin

ÖZET YAPARKEN NELERE DİKKAT ETTİM?

1. Önce metnin adını, yazarını ve okuduklarımı hatırladım.
Evet (X) Hayır ()
2. Hatırladıklarımı kısaca, içimden, sözlü olarak tekrar ettim.
Evet (X) Hayır ()
3. Şimdi bunları kendi sözcüklerimle kısaca yazdım.
Evet (X) Hayır ()
4. Bir öykü özetinde kahraman, yer, zaman, problem ve çözüme yer verdim.
Evet (X) Hayır ()
5. Bilgi verici bir metnin özetinde ana düşünce ve çok önemli detaylara yer verdim.
Evet () Hayır (X)

Detaylar okuyor önemli değildir. (önemlidir ama detay yer almaz.)

Düşüncelerim:
Ben özet yaparken bunların hepsine yer verdim fakat detaya çok girmem. Çok güzel!
Beyza Kibar
Vali Gökçe Öğretmen

Fotoğraf 24. Özetleme Öz Değerlendirme Formu

Beyza Kibar
5-A 84
14.05.2008
Cayamba

BİLGİ VERİCİ METİN HARİTASINI OLUŞTURURKEN NELER YAPTIM?

1. Adımı soyadımı ~~5-A~~ üst köşeye yazdım. evet (X) hayır ()
Sol
2. Tarihi ~~5-A~~ üst köşeye yazdım. evet (X) hayır ()
Sol
3. Metnin başlığını yazdım. evet (X) hayır ()
4. Metnin konusunu yazdım. evet (X) hayır ()
5. Metnin ana düşüncesini yazdım. evet (X) hayır ()
6. Metnin yan düşüncelerini yazdım. evet (X) hayır ()
7. Metindeki en önemli sözcükleri yazdım. evet (X) hayır ()
8. Metni oluş sırasına göre yazdım. evet (X) hayır ()

Fotoğraf 25. Bilgi Verici Metin Haritası Oluşturma Öz Değerlendirme Formu

Araştırma sürecinde hem öğrencilere öğretilen netleştirme stratejisi için hem de öğrencilerin süreç içinde stratejiden yararlanma durumlarını görmek için değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Bu amaçla geliştirilen netleştirme stratejilerini kullanma durumu değerlendirme yapıkları öğrencilerin stratejileri kullanma durumlarını kendilerinin de değerlendirmeleri yönünden etkili olmuştur.

Öğrencilerin süreç içinde okuduklarını anlama becerilerinin değerlendirilmesinde yararlanmak amacıyla kullanılan bir diğer ölçme aracı da alanyazında sıklıkla adı geçen “anlattırma (retelling)” ölçme aracı olmuştur. Bu amaçla araştırmacı bilgi verici metin ve öykü anlatmayı değerlendirmek için iki form geliştirmiştir. Araştırma sürecinde bu formlardan yararlanmıştır. 30.04.2008 tarihli Türkçe dersinde “Okunan Öyküyü Anlatma” formunu öğrencilere dağıtmış ve Doğan adlı öğrencinin okunan öyküyü sözlü olarak anlatmasını istemiştir. Bu arada öğrencilerin formda yer alan ölçütlere dikkat ederek arkadaşlarını dinlemesini ve buna göre değerlendirmelerini istemiştir. Formun ilk kez kullanılması nedeniyle araştırmacı, formun kullanılması sırasında öğrencilere rehberlik etmiştir. Aşağıda bu süreçten örnek alıntılara yer verilmiştir:

- Araştırmacı:** Kuraklık adlı öykümüzü bir kere hatırlayalım diyorum. (Öğrenciler “ben okuyayım” diyerek parmak kaldırıyorlar). Okumayacağız bugün anlatmanızı isteyeceğim. Okumayalım, anlatalım. (Öğrenciler parmak kaldırıyor). Anlatırken nelere dikkat ettiğimizi düşünerek anlatacağız. Öykü haritasındakileri düşüneceğiz. Sizler anlatırken nelere dikkat ettiğimizi görmeniz için bir form hazırladım. Şimdi siz de göreceksiniz. Bu formda, zaten öykü haritasında yaptığımız şeyler var. Ama birkaç bir şey daha ekledim ben bunlara. Evet önce dağıtalım bunları (...) Bakalım kimler anlatacak kimler anlatacak, Ahmet’le başlayalım.
- Ahmet:** Baştan anlatayım. Şimdi bir köyde kuraklık varmış.
- Araştırmacı:** Önce metnimizi anlatırken neyi söylüyoruz?
- Tuna:** Başlığını, yazarını.
- Araştırmacı:** Evet.
- Ahmet:** Bu metnin adı Kuraklık, yazarı Cemal Erten.
- Araştırmacı:** Çok güzel, devam. Siz de elinizdeki forma bakın ve arkadaşınızın nasıl anlattığını beraber değerlendirelim.
- Ahmet:** Bir köyde kuraklık varmış. Köy halkı ne yapacağını bilmiyormuş. Köyde yaşayan bir imam varmış. Köylülere “gök ağlamayınca yer gülmez” falan filan diyormuş.
- Araştırmacı:** Falan filanlar yok anlatırken. Dikkat ediyoruz. Evet.
- Ahmet:** Köylüler yağmur duasına çıkmışlar. Köyde yaşayan Cemil gitmemiş. Köylüler onu çembere almışlar. “Sen niye gelmiyorsun?” demişler. (...)

- Araştırmacı:** Evet, arkadaşınız öykümüzü anlattı. Acaba anlatırken nelere dikkat etti? Bir bakalım mı? Böylece bundan sonra biz de buna dikkat ederiz. Kim konuşmak ister bununla ilgili? Ya da beraber yapalım önce. Evet. Öykünün adı? Kim söyledi? Ahmet kendi mi söyledi yoksa yardım mı aldı?
- Öğrenciler:** Yardım aldı.
- Araştırmacı:** Peki. Bu öyküde resimleyen var mıydı? Onu söylemedik doğal olarak.

Okunan öykünün anlattırılması sırasında öğrencilerin metni hatırlamak ve formdaki sırasına göre anlatmak için uğraş verdikleri gözlenmiştir. Formdan yararlanmanın, öğrencilerin okuma metnini anlamak için metne yoğunlaşmalarını ve düşüncelerini uygun bir biçimde aktarabilmek için düşünmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu tür değerlendirme formlarının öğretimde kullanılmasının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine, dolayısıyla iletişim becerilerine de katkıda bulunduğu gözlenmiştir. Fotoğraf 26'da derste kullanılan formun araştırmacı tarafından doldurulmuş biçimi yer almaktadır.

Öğrencinin Adı: Ahmet Canavar **Tarih:** 30.04.20

Öykünün Adı: Kuraklık

OKUNAN ÖYKÜYÜ ANLATMA

Öykünün Öğeleri	Öğrenci kendisi söyledi	Öğretmen ipucu verdi.	Yorum
Öykünün adı		✓	
Yazarının adı		✓	
Resimleyen adı			Yoktu.
Ana kahraman/lar	✓		
Yardımcı kahramanlar	✓		
Yer	✓		
Zaman	✓		
Ortam	✓		
Problem durumu	✓		
Olayların oluş sırası	✓		
Çözüm	✓		
Öykü ile ilgili kişisel görüş belirtti.			Ekleç olduysa için önce yardım ettim.
Öykü ile ilgili eleştiri yaptı.			Yapmadı - Biraz (Söyleyince)
Öykü ile ilgili önerilerde bulundu.		✓	

Öğretmenin Yorumu: Bu forma ilk kez kullanıldı. Form nereden son üç bölüme yardım ettim. Ancak buna göre az yararlılık sağlandı. Sadece arada birkaç fikirler vardı. Temel anlatırken genellikle dikkat etmesini sağlanarak geçti! *[İmza]*

Fotoğraf 26. Okunan Öyküyü Anlatma Formu'nun Araştırmacı Tarafından Doldurulmuş Biçimi

30.04.2008 tarihli derste “okunan öyküyü anlattırma” formundan yararlanma ile ilgili olarak araştırmacı yansıtıcı günlüğüne şunları aktarmıştır:

Derse, geçen ders yaptıklarımızı hatırlayarak başladık. Metni tekrar okumadık, onun yerine birkaç öğrenciye anlattırdım. Anlattırırken de değerlendirme formunu kullandım. Bu form işe yaradı. Formda yer alan kişisel görüş belirtti mi maddesinde öğrencilere model olmak amacıyla ben öykü ile ilgili kendi görüşlerimi sıraladım. Baktım metni hatırlıyorlar. Öğrencilerin formu kullanarak daha sıralı anlattıklarını gördüm. Hem de anlatan arkadaşlarını da buna göre uyardılar hep... (YG. 30. 04. 2008).

Uygulama sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlam becerilerinin değerlendirilmesinin yanı sıra yazılı anlatım becerilerinin de değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin yazılı anlatım becerileri yazma sürecinin öğretimine ilişkin bulgulara ele alınan “yazılı anlatım değerlendirme aracı” kullanılarak yapılmıştır. Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde öğrencilerden neler beklediğini görmeleri için değerlendirme aracı uygulamanın başlangıcında yazma sürecinin öğretimi aşamasında öğrencilere tanıtılmış ve değerlendirme aracında yer alan maddeler öğrencilere açıklanmıştır. Uygulama sürecinde de aynı değerlendirme aracı öğrencilere dağıtılarak hem kendi yazılarını düzeltme ve değerlendirmede hem de arkadaşlarının kompozisyonlarını değerlendirmede yararlanmışlardır.

4.6. Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından dönem sonunda “Türkçe dersi ve öğretimi ile ilgili düşünceleriniz” başlıklı açık uçlu bir soru yöneltilerek uygulama süreci ile ilgili görüşleri yazılı olarak alınmak istenmiştir. Öğrencilerden video kaydı ile yazılı olarak toplanan bu görüşler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda, öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri “Türkçe dersine yönelik tutumları”, “yeni öğrenilen bilgi ve beceriler”, “öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulama durumları”, “sınıf yönetimi ve ödüller”, “öğrencinin kendi gelişmelerini değerlendirmesi”, “ders başarıları” olarak altı tema içinde toplanmıştır.

Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Öğrenciler araştırma süresince gerçekleştirilen Türkçe derslerine ilişkin çeşitli betimlemelerde bulunmuşlardır. Sınıftaki öğrencilerin hemen hemen tamamı Türkçe dersini çok sevmeye başladıklarını belirtmişlerdir.

Örneğin, bazı öğrenciler “*Türkçe dersimi çok geliştirdim*”, “*Türkçe dersini çok seviyorum*”, “*Zaten büyüyünce Türkçe öğretmenini olmak istiyorum*”, “*Türkçe dersini çok beğeniyorum*”, “*Türkçe dersinden çok memnunuz ve çok zevk alıyorum*” gibi ifadelerle derse karşı olumlu tutumlarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise uygulama süresince işlenen Türkçe dersini daha önce işledikleri Türkçe dersleri ile karşılaştırarak uygulama sürecinde işlenen Türkçe dersinin farklı, kolay ve eğlenceli olduğunu, “*Türkçe dersi önceden çok zor geliyordu. Ama şimdi en kolay dersler arasına girdi*”, “*Türkçe dersimi çok geliştirdim*” “*Türkçe dersini bu dönem daha değişik yaptık. Hem öğretmenimiz anlattı hem biz anlattık*” ifadeleriyle belirtmişlerdir.

Yeni Öğrenilen Bilgi ve Beceriler: Öğrencilerin tamamı bu uygulamayla Türkçe dersinde pek çok yeni bilgi ve beceriyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler önceden bilmedikleri şeyleri öğrendiklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci “*okuduğunu anlama stratejileri öğrendik, soru sorma, öykü haritası, tahmin etme ve özetleme. Bunların strateji olduğunu bilmiyordum. Aslında stratejiyi bile bilmiyordum. Ama şimdi öğrendim ve okurken kullanıyorum. Bir de özet yaparken öykü haritasını kullanarak daha rahat özet çıkarabiliyorum. Metin türlerini de öğretti öğretmenim. Bunları da tahmin ederken kullanıyorum*” ifadesiyle öğrendikleri konuları sıralamışlardır. Bir başka öğrenci, “*Türkçe dersinde, bilmediğim ya da bildiğimi zannettiğim birçok konu olduğunu anladım. Ben metin türlerini bilmiyordum. Anafikri konuyla karıştırıyordum. Öğretmenim bir de bize okuduklarımızla ilgili soru sordu. Bu da okuduğunu anlama stratejisiymiş.*” Diyerek uygulamanın yararlarını sıralamıştır. Yine başka bir öğrenci, “*Derste metni okumadan önce çok güzel tahmin ediyorum, tahminlerde bulunabiliyorum. Noktalama işaretlerini güzel kullanıyorum, okumadan önce ve sonra tahminler üretiyorum, metinle ilgili sorular sorabiliyorum, öykü haritasını kullanarak özet yapabiliyorum, bunun gibi bir sürü şey öğrendim. Türkçe dersinde, bilmediğim ya da bildiğimi zannettiğim birçok konu olduğunu anladım*” diyerek kazanımlarını sıralamıştır.

Stratejileri Bağımsız Kullanma Durumları: Öğrenciler uygulama sürecinde öğrendikleri stratejileri ders dışında da kullandıklarını dile getirmişlerdir. “*Şimdi okuduklarımı anlamak için böyle uygulamalar yapıyorum. Bunları uyguladıktan sonra gerçekten metni çok iyi anlıyorum.*” Bir başka öğrenci bu konuda “*Türkçe dersimizde*

öğrendiklerimi sınavlardaki Türkçe sorularını yaparken de kullanabilirim” ifadesini kullanmıştır.

Öğretimin Aşamaları: Uygulama sürecinde öğretmenin model olma davranışını bir öğrenci şu biçimde ifade etmiştir. *“Bir de öğretmenimiz ders yaparken kendisi neler yaptığını da anlatıyor önce. Böylece ben daha iyi anlıyorum. Önceden böyle yapmıyordu öğretmenim”*. Bir öğrenci öğretmenin stratejileri açıklamasını *“Siz bize stratejinin ve diğer stratejilerin ne olduğunu anlattınız ve sonra da bizle yaptınız. Hep beraber yaparken biraz gürültü oldu ama olsun hiç kızmadınız.”* Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğrenciler, doğrudan öğretimle daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf Yönetimi ve Ödüller: Uygulamalarda sınıf yönetimi ve ödüllendirme konusunda da öğrencilerin düşüncelerinin olduğu görülmüştür. Bazı öğrenciler, sınıf yönetimi uygulamalarından hoşlanırken bazılarının hoşlanmadığı görülmüştür. Örneğin, bir öğrenci *“Sene sonunda kurallara uyan bir kişiye hediye verilecekti. Bana göre ara sıra yanlış davranış yapsam da uslu durduğuma inanıyorum”* diyerek ödül alamamaktan pek hoşnut olmadığını belirtmiştir. Bir başka öğrenci, *“Öğretmenim çok güzel ders anlatıyor. Biz şımarsak bile şiddet uygulamıyor. Uyarıyor. Biz de şıarmıyoruz. Sınıf kurallarımızla artık 5/ B’den farkımız yok. Artık bizim onlardan eksikimiz değil, farkımız bile var”*.diyerek kendilerini okulda daha çok takdir gören diğer sınıfla karşılaştırmıştır.

Öğrencilerin Kendi Gelişmelerini Değerlendirmesi: Öğrencilerin başarısı nedeniyle kendilerine güvenlerinin geliştiği görülmüştür. Örneğin, bir öğrenci, *“...ve sınavlarımız başladı, ilk sınavdan 100 aldım; ama ikinci sınavı bilmiyorum. Üçüncü sınavı bugün olacağız. Bana göre Türkçe dersimde ve diğer derslerde bende büyük değişiklikler olduğuna inanıyorum.”* demiştir. Bir başka öğrenci ise *“Benim Türkçe notlarım normalde çok düşüktür. Serap Öğretmenimiz geldiğinden beri Türkçe notlarım yüksek geliyor. Kısacası ben bu yıl aldığım Türkçe notlarını çok beğeniyorum”* biçiminde kendi başarısını değerlendirmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu Türkçe derslerindeki eski durumuyla yeni durumunu kıyaslamıştır. Örneğin bir öğrenci, *“Yazı yazarken de önceden yazıp verirdim. Şimdi önce yazıyorum, sonra okuyorum ve değerlendirme formuna göre yeniden yazıyorum.*

Yazım ve noktalama işaretlerine bakıyorum. Şimdi sanki daha iyi yazılar yazıyorum” diyerek önceki performansı ile bir karşılaştırma yapmıştır. Bir başka öğrenci daha önce kullanmadığı pek çok uygulamayı kullanmanın yararlarını sıraladığı düşüncelerini, “*Önceden başlığa bakıyordum şimdi yazarına ve metnin içine de göz gezdiriyorum. Tahmin etme stratejisini kullanıyorum. Metni okurken açık ve çıkarsama soruları sorabiliyorum. Mesela “bu metnin başlığı ne?” sorusunun açık soru olduğunu biliyorum. Eskiden yazıda noktalama işaretlerine önem vermezdim. Şimdi çok büyük başarı kaydettim. Tabi bu bir örnekti. Daha birçok şeyde başardım, başardık. Önceden soru üretmeyi bilmiyordum ve tahmin yapamıyordum ama artık yapıyorum öykülerim güzel olmuyordu ama artık öykülerim güzel oluyor.”* gibi ifadelerle aktarmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulguların ve yapılan yorumların irdelenmesi sonucunda ortaya konan sonuçlara, sonuçların ilgili alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmasına ve bunlara dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Türkçe dersinde, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, dengeli okuma yazma yaklaşımının bileşenlerinin ve yaklaşımda yer alan modellerden etkileşimli öğretim ve yazma süreci modellerinin etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması 2007-2008 öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan Ticaret Borsası İlköğretim Okulu'nun 5/A şubesindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Belirlenen sınıfta dengeli okuma yazma yaklaşımına ilişkin uygulamalar tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiş; ancak araştırmanın katılımcıları olarak 3'ü kız, 3'ü erkek 6 öğrenci belirlenmiştir. Örnek etkinliklerin video dökümünde ve çözümlenmesinde ilgili etkinliğe yönelik olarak sınıfta gerçekleştirilen tüm olaylar yansıtılmaya çalışılmıştır. Veriler, araştırmanın amacı ve soruları göz önünde bulundurularak video kayıtları, yansıtıcı günlük, sınıf öğretmeni günlüğü, okuduğunu anlama başarı testi, kompozisyon sınavı, öğrenci çalışmaları, öğrenci görüşleri, sınıf öğretmeni görüşleri, gözlem, ders değerlendirme formundan oluşan farklı veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın uygulaması 13 Şubat 2008 tarihinde başlamış 4 Haziran 2008 tarihinde sona ermiştir. Araştırmacı, katılımcı eylem araştırmasının uygulanmasında Türkçe derslerinde sınıf öğretmeni olarak görev almıştır. 17 haftalık uygulama sürecinde araştırmanın amacına ulaşması için eylem planları gerçekleştirilmiş ve bu eylem planlarının sonuçları 13 kez bir araya gelen geçerlik komitesi ile paylaşılmıştır. Komite üyelerinin de eleştiri ve önerileri ile haftalık eylem araştırması döngüsü sürdürülmüştür. Okuduğunu anlama başarı testi ve kompozisyon sınavlarından elde edilen öntest-sontest nicel veriler, SPSS paket programı kullanılarak çözümlenip yorumlanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümlemelerden yararlanılmıştır. Araştırma

sonuçları araştırma bulgularıyla bağlantılı olarak araştırma soruları temel alınarak sunulmuştur.

5.1.1. DOY Yaklaşımına Göre Uygulanan Öğretimin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

- DOY yaklaşımına göre uygulanan öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi görmek amacıyla hazırlanan okuduğunu anlama başarı testinin öntest ve sontest ölçümleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre dengeli okuma yazma yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde uygulanmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür.

5.1.2 DOY Yaklaşımına Göre Uygulanan Öğretimin, Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

- DOY yaklaşımı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine de olumlu katkılar getirmiştir. Nitekim öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimini görmek amacıyla hazırlanan öyküleyici kompozisyon yazmaya yönelik öntest ve sontest ölçümleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen dengeli okuma yazma yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin öyküleyici kompozisyon yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir.
- Yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi görmek amacıyla hazırlanan bilgi verici kompozisyon yazmaya yönelik öntest ve sontest ölçümleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen dengeli okuma yazma yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının öğrencilerin bilgi verici kompozisyon yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir.

5.1.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yazma Sürecinin Öğretimine İlişkin Sonuçlar

- Araştırmada öğretim, doğrudan öğretimle başlayıp dolaylı öğretimle sürdürülmüştür. Araştırma bulguları, öğretimin doğrudan öğretimden dolaylı öğretime doğru aşamalı olarak gerçekleştirilmesinin etkili olduğunu göstermektedir.
- Araştırmada okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında toplam dört farklı okuduğunu anlama stratejisinden yararlanılmıştır. Farklı okuduğunu anlama stratejilerinin birlikte kullanılmasının öğretimi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumlu etkilemiştir.
- Okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretiminde stratejiler önce açıklanmış, ardından da sesli düşünme yoluyla nasıl kullanılacağı konusunda model olunmuştur. Yazma sürecinin doğrudan öğretimi de benzer biçimde süreçte yer alan aşamaların açıklanması ve kullanımına model olunması ile gerçekleştirilmiştir. Doğrudan öğretimin özellikle okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeyi düşük öğrencilerin gelişimlerini daha fazla etkilediği gözlenmiştir.
- Tahmin etme stratejisinin ve yazmaya hazırlık aşamasının öğretimi sırasında önbilgilerin harekete geçirilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve yazma sürecini kullanmalarını olumlu etkilediği gözlenmiştir. Bu süreçte önbilgilerin etkinleştirilmesine yönelik soru sorma, resim, karikatür gösterme, sınıfa getirilen farklı objeler hakkında öğrencileri konuşturma gibi farklı biçimlerden yararlanmanın öğrencilerin düşünme becerilerini olumlu etkilediği gözlenmiştir.
- Doğrudan öğretim kapsamında özetleme stratejisinin öğretiminde ve yazma sürecinin planlama aşamasının öğretiminde öykü ve bilgi verici metin haritasından yararlanmanın öğrencilerin bilgiyi düzenleme becerilerine katkı sağladığı görülmüştür.
- Tahmin etme stratejisinin doğrudan öğretimi kapsamında, ileriye dönük tahminlerde bulunurken okuduklarıyla bağlantı kurmalarını sağlamak için öğrenciler sorularla yönlendirilmiştir. Okuma sırasında gerçekleştirilen bu

etkinliğin öğrencilerin okudukları metne yoğunlaşmalarında etkili olduğu görülmüştür.

- Tahmin etme stratejisinin doğrudan öğretime ayrılan sürenin uygulamada fazla olması öğretimi olumsuz etkilemiştir. Araştırma sürecinde stratejilerin doğrudan öğretime ayrılan sürenin çok iyi planlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Yazma sürecinin doğrudan öğretime ilişkin sonuçlar incelendiğinde yazma sürecinin aşamalarının doğrudan öğretiminde değerlendirme araçlarının tanıtılmasının öğrencilerin kendilerinden bekleneni görmeleri açısından ekili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra yazma sürecinin aşamalarının açıklanması ve aşamalara model olunması öğrencilerin yazma sürecini daha etkin kullanmalarına katkı sağlamıştır.
- Uygulama sürecinde dolaylı öğretimin öğrencilerin daha fazla düşünmelerini sağladığı gibi, daha katılımcı olmalarına ve birbirlerine model olmalarına katkı sağladığı gözlenmiştir.
- Öğretim sürecinde stratejilerden yararlanan öğrencilerin pekiştirilmesinin diğer öğrencileri de stratejileri kullanmaya istekli hale getirdiği görülmüştür.
- Okuduğunu anlama stratejilerinin etkileşimli öğretim modeli ile öğretimi sırasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin arttığı, iletişim becerilerinde gelişmeler olduğu gözlenmiştir.
- Öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkileşimler ve tartışma ortamı, öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlamanın yanı sıra dinleme ve konuşma becerilerini de olumlu etkilediği gözlemlenmiştir.

5.1.4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejilerini ve Yazma Sürecini Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

- Uygulama öncesi süreçte öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmadıkları ya da bilinçsizce kullandıkları, araştırma sürecinde ise okuduğunu anlama stratejilerinin öğrenciler tarafından bilinçli olarak kullanımının arttığı görülmüştür.
- Tahmin etme stratejisinin kullanımında öğrencilerin farklı ipuçlarından yararlandıkları ve bunu bilinçli olarak uyguladıkları görülmüştür.

- Araştırma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinden soru üretme stratejisinin öğrenciler tarafından kullanımı da gelişim göstermiştir. Öğrencilerin başlangıçta okuma metni ile ilgili yanıtı metinde doğrudan bulunan sorular üretirken araştırma sürecinde üst düzey düşünme becerileri gerektiren çıkarsama soruları da ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin üst düzey sorularla etkileşmelerinin düşünme becerilerini de olumlu etkilediği gözlenmiştir.
- Araştırma sürecinde öğrencilerin okuduklarını anlamadıklarında netleştirme stratejisinden yararlanmalarının daha çok sözcüğün anlamını netleştirme boyutunda olduğu görülmüştür.
- Araştırma sürecinde öğrencilerin özetleme stratejisini kullanmadaki yetkinliklerinin geliştiği görülmüştür.
- Öğrencilerin özetleme stratejisini kullanırken farklı grafiksel düzenlemelerden yararlandıkları belirlenmiştir.
- Öğrencilerin yazma sürecinde yazmaya hazırlık aşamasında farklı grafiksel düzenlemeleri kullanabildikleri gözlemlenmiştir.
- Yazılı anlatım değerlendirme aracına göre değerlendirildiğinde öğrencilerin uygulama süreci sonunda en çok gelişim gösterdikleri alanın dış yapı boyutu olduğu, en az gelişimin iç yapı boyutunda gerçekleştiği gözlenmiştir.
- Öğrencilerin yazma sürecinin düzeltme aşamasında yararlanılan Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı'nı, kompozisyonlarını değerlendirme amaçlı kullanmakta zorlandıkları ve bu aşamada daha fazla öğretimsel desteğe gereksinim duydukları görülmüştür.
- Yazma sürecinin paylaşma aşamasının öğrencilerin yazmaya karşı güdülenmelerinde etkili olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin yazma sürecini etkin olarak kullanabilmeleri için daha fazla zamana ve daha fazla uygulamaya gereksinim olduğu görülmüştür.

5.1.5. Uygulama Sürecinde DOY Yaklaşımı Bileşenlerinin Kullanılma Durumuna İlişkin Sonuçlar

- Bu araştırmada genel olarak, dengeli okuma yazma bileşenlerinin kullanımının öğretme öğrenme sürecinde öğretimsel desteğin

uygulanmasında etkili olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla bu bileşenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği görülmüştür.

- Sesli okuma bileşeninin, okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretim sürecinde kullanılmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu bileşenden araştırmada etkin olarak yararlanılmıştır.
- Birlikte okuma bileşeninin araştırmada, okuduğunu anlama stratejilerinin hem doğrudan hem de dolaylı öğretiminde yararlanılabilen etkili bir bileşen olduğu görülmüştür. Birlikte okuma bileşeninin uygulanması sırasında öğrencilerin okumaya katılımlarının yüksek olduğu gözlenmiştir.
- Rehberli okuma ve yazma bileşeninden sınıfın fiziksel donanımından kaynaklanan sorunlar nedeniyle etkili olarak yararlanılamamıştır. Ancak öğrenciler gruplara ayrılmış ve grup çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Grup çalışmalarının öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu etkilediği gözlenmiştir.
- Yaklaşımın bağımsız okuma bileşeni yoluyla öğrencilerin öğrendikleri okuduğunu anlama stratejilerini bağımsız olarak kullanmaları sağlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen “okuma kaydı”nın yararlı olduğu görülmüştür.
- Bağımsız okuma bileşeni kapsamında verilen öğretmen dönütlerinin öğrencilerin okul dışındaki okumalarında okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini olumlu etkilediği gözlenmiştir.
- Bağımsız yazma bileşeni öğrencilerin okul dışında yazmaya karşı olumsuz tutumlarından dolayı etkili olarak kullanılamamıştır.

5.1.6. Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi Sürecine İlişkin Sonuçlar

- Uygulama sürecinde hem ürün hem de süreç değerlendirmeden yararlanılması öğretimin düzenlenmesine ve öğrencilerin gelişimlerinin gözlemlenmesine katkı sağlamıştır.
- Değerlendirme sürecinde farklı ölçme araçlarından yararlanılmasının sınıf içinde toplanan verilerin geçerliğine katkıda bulunduğu görülmüştür.

- Değerlendirme sürecinde amaca ve öğrencilerin düzeyine uygun olarak geliştirilen değerlendirme araçlarının öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını olumlu etkilediği gözlenmiştir.
- Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmalarının öğrenme çıktılarını olumlu etkilediği görülmüştür.

5.1.7. Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

- Öğrenciler dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulandığı Türkçe dersini çok sevdiklerini ve işlenen derslerin çok keyifli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, uygulama sürecinde işlenen Türkçe derslerini daha önce işlenen Türkçe derslerinden daha farklı ve kolay bulduklarını söylemişlerdir.
- Öğrenciler, uygulama sürecinde okuduğunu anlama stratejilerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrendikleri stratejilerden bir metin okurken yararlandıklarını dile getirmişlerdir.
- Öğrenciler, uygulama sürecinde öğretimde model olmanın öğrenmelerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.
- Öğrenciler değerlendirme sürecine katılmalarından hoşnut olduklarını dile getirmişlerdir.
- Öğrencilerin çoğunun sınıf yönetimine ilişkin olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

5.2. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan verilerin çözümlenmesine bağlı olarak elde edilen bulgular, ilköğretimde dengeli okuma yazma yaklaşımı, etkileşimli öğretim modeli ve yazma süreci modelinden yararlanılma durumu ile öğretim sürecinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkileri ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Ülkemizde genel olarak geleneksel öğretim yöntemi olarak adlandırılan öğretmen merkezli bir anlayışla Türkçe dersinde okuduğunu anlama çalışmalarında tekdüze bir yol izlendiği görülmektedir. Buna göre, önce öğretmen metni okumakta sonrasında birkaç öğrenci metni okumakta ve son olarak da metinle ilgili verilen sorular

yanıtlanmaktadır. Bu sorular da genellikle bilgi düzeyinde olmakta ve öğrenciler yanıtları metinde bulup aynen tekrarlamaktadırlar. Oysaki araştırmalar okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin bu beceriyi öğretmelerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle sınıf ortamında öğrencilere farklı okuduğunu anlama stratejileri öğretilmeli ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmaları için ortam hazırlanmalıdır.

Araştırmalar öğretimde desteğin önemini vurgulamakta ve öğretmen desteğinin aşamalı olarak azaltılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaya yardımcı olduğunu göstermektedir. Sınıf ortamında sağlanan etkileşim öğrencilerin farklı bilişsel süreçleri görmelerine yardımcı olmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre dengeli okuma yazma yaklaşımının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği görülmüştür. Ayrıca okuduğunu anlama becerilerinde sönest lehine anlamlı artış olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, alanyazın incelendiğinde dengeli okuma yazma yaklaşımının farklı düzeydeki öğrencilerle gerçekleştirilmiş, okuduğunu anlamaya etkisinin incelendiği pek çok araştırma bulgusu ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Carr'ın (2007), ilköğretim 1. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırma bulguları da dengeli okuma yazma yaklaşımının anlamlı düzeyde öğrencilerin okuma düzeyinde artış sağladığını göstermiştir. McCladdie (2006), farklı sınıflarla iki programın karşılaştırmasını yaptığı araştırmasında dengeli okuma yazma yaklaşımının 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde diğer programa göre daha etkili olduğunu belirtmektedir. Duffy'in (2001) yaptığı araştırmada da dengeli okuma yazma yaklaşımı 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumlu etkilemiştir. McCladdie (2006) ve Duffy'in (2001) araştırma bulguları, araştırmanın bu bulgusu ile uyushmaktadır. Arkebauer, Macdonald ve Palmer (2002) tarafından yapılan okumaya karşı isteksiz ve okuma başarıları düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarında artış gözlenmiştir. Johnson, Dunbar ve Roach (2003) da araştırma sonuçlarından biri olarak dengeli okuma yazma yaklaşımının öğrencilerin okuduğunu anlamalarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, Perkins'in (2006) yaptığı araştırmada diğer araştırma bulgularının tersine, dengeli okuma yazma yaklaşımının okuma serileriyle (basal reading) yapılan öğretimle karşılaştırıldığında, farklı metin

türlerini anlamada dengeli okuma yazmanın etkili olduğu; ancak bunun dışında, uygulanan yaklaşımlar arasında 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Benzer biçimde Fox- Stanford (2001) tarafından yapılan araştırmada da dengeli okuma yazma yaklaşımı ile temel (basal) öğretimin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerine etkisi karşılaştırılmış; anlamlı bir farka rastlanmamakla birlikte dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulandığı deney grubunda öğrencilerin sözcük dağarcıklarında gelişme gözlemlenmiştir. Perkins (2006) ve Fox- Stanford'ın (2001) bulguları, araştırmanın bu bulgusu ile örtüşmemektedir.

Araştırmanın “dengeli okuma yazma yaklaşımı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine olumlu katkılar getirdiği saptanmıştır” bulgusu; Johnson, Dunbar ve Roach (2003) tarafından yapılan eylem araştırmasında ulaşılan, dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulanması sonucu 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde de artış gözlemlendiği bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretimin doğrudan öğretimden dolayı öğretime doğru aşamalı olarak gerçekleştirilmesinin etkili olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretiminde stratejiler önce açıklanmış, ardından da sesli düşünme yoluyla kullanımına model olunmuştur. Johnson (2002) tarafından yapılan çalışmada da dengeli okuma yazma yaklaşımının ilkelerine göre, okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretildiği sınıflarda öğrencilerin okurken düşünmede daha etkin oldukları ve çoğunun anlama stratejilerini adlandırebildikleri gözlenmiştir. Johnson'ın (2002) yaptığı araştırmada sınıflardan ikisinde okuduğunu anlama stratejilerinin öğretime doğrudan öğretimle başlanmış ve anlama stratejilerinin amacı ve kullanımı tartışılmış, öğrencilere sağlanan öğretimsel destek giderek azaltılmıştır. Bu biçimde yapılan okuduğunu anlama öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını anlamlı biçimde etkilediği sonucunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmanın bulgularının, bu araştırmanın bulgusu ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Spörer (2009), tarafından yapılan araştırmada üç farklı stratejinin öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre çoklu okuduğunu anlama stratejilerinin küçük gruplarla doğrudan öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarının gelişiminde çok etkili olduğu

görülmüştür. Bu araştırmada uygulamada küçük gruplara ayrıca öğretim yapılmamıştır; ancak grup çalışmasının da etkileşimli öğretimi desteklediği gözlenmiştir. Aarnoutse ve Brand–Gruwel (1997) tarafından yapılan araştırmada da etkileşimli öğretim modelinin uygulanmasında, modelde yer alan her bir okuduğunu anlama stratejisinin doğrudan öğretim ve rehber olma yoluyla öğretildiği görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarından biri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gözlenen gelişmeye ilişkindir. Benzer biçimde, Bauman ve Jones (1993) tarafından yapılan araştırma sonuçları da, sesli düşünme yoluyla öğrencilere model olmanın, okuduğunu anlama stratejilerinin kazandırılmasında yararlı olduğunu göstermektedir. Diehl (2005) tarafından yapılan araştırmada, etkileşimli öğretim modeli ile doğrudan strateji öğretiminin, strateji kullanımına ve okuduğunu anlama becerilerine etkilerini belirlemek için öğrencilere öntest- sontest yapılmıştır. Araştırma sonuçları, bu araştırmanın bulguları ile benzer biçimde doğrudan strateji öğretiminin, öğrencilerin bir metni anlama becerilerini olumlu etkilediğini göstermiştir. Diehl'in (2005) araştırma sonucu, bu araştırmada ulaşılan “doğrudan öğretimin özellikle okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeyi düşük öğrencilerin gelişimlerini daha fazla etkilediği gözlenmiştir” bulgusuyla da uyumaktadır.

Bu araştırmada okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında toplam dört farklı okuduğunu anlama stratejisinden yararlanılmıştır. Farklı okuduğunu anlama stratejilerinin birlikte kullanımının öğretimi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumlu etkilemiştir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında birçok araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Örneğin, etkileşimli öğretim modelinin ilk kez incelendiği Palincsar ve Brown (1984) tarafından yapılan araştırmada, etkileşimli öğretim modelinin uygulandığı grupta okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Benzer sonuçlar gösteren, Aarnoutse ve Brand–Gruwel (1997) tarafından yapılan araştırmada da okuduğunu anlama becerileri düşük öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişme gözlenmiştir. Araştırma bulgularının örtüştüğü diğer araştırmalara bakıldığında; Takala (2006), araştırmasını farklı özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerle, fen bilgisi ve tarih derslerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları hem kaynaştırma grubunda hem de özel eğitim grubunda etkileşimli öğretim modelinin öğrencilerin okuduğunu anlamasında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Etkileşimli öğretim modelinin uygulandığı bir diğer farklı öğrenci grubu da 48 etnik kökenleri farklı, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen 6. sınıf öğrencileri olmuştur. Russel (1997) tarafından yapılan bu araştırmada etkileşimli öğretim modelinin okuma, dinleme düzeyine ve kendilerini okur olarak nasıl algıladıklarına bakılmıştır. Araştırma sonuçları okuduğunu anlama, sözlü dil yeterliği ve okur algısında deney grubu lehine anlamlı düzeyinde yüksek çıkmıştır. Lederer (2000), etkileşimli öğretim modelinin sosyal bilgiler dersinde, öğrenme güçlüğü bulunan dördüncü, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamasını nasıl etkileyeceğini incelemiştir. Araştırma sonuçları, etkileşimli öğretim modelinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının geliştiğini göstermiştir. Farklı öğrencilerle yapılan benzer bulgulara Lysynchuk, Pressley ve Vye'nin (1990) yaptığı araştırmada da rastlanmıştır.

Bu araştırmada “Etkileşimli öğretim modeli ile öğretim sırasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin arttığı, iletişim becerilerinde gelişmeler olduğu” bulgusu ile “öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkileşimler ve tartışma ortamı öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlamanın yanı sıra dinleme ve konuşma becerilerini de olumlu etkilediği ve sıra alma becerilerinin geliştiği” bulguları King ve Johnson (1999) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Buna göre King ve Johnson (1999), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sınıfta öğrencilere etkileşimli bir ortam yaratıp uygulamalara rehberlik etmeleri durumunda öğrencilerin öğretmenlerin öğretimine öykündüklerini, arkadaşları ile anlamlı diyaloglar geliştirdiklerini ve birbirlerine önemli dönütler verdiklerini ortaya koymuştur. Yapılan gözlemler öğrencilerin, öğretmenin model olma davranışından etkilendiğini göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları ile benzerlik gösteren bir başka araştırma da Palinscar, Brown ve Martin (1987) tarafından yapılan araştırmadır. Bu çalışmada, yapılandırılmış bir akran etkileşimi sağlanarak bu etkileşimin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etkisi izlenmiştir. Öğrencilerden grup içinde öğretmen rolünü benimseyerek okuma metnine ilişkin sorular sormaları istenmiştir. Ne tür sorular sorabilecekleri öğretmenler tarafından önceden öğretilmiştir. Araştırma sonuçları etkileşimli öğretim modeli içinde sınıf içindeki akran etkileşiminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumlu etkilediğini göstermiştir.

Bu araştırmadaki “Tahmin etme stratejisinin ve yazmaya hazırlık aşamasının öğretilimi sırasında önbilgilerin harekete geçirilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini ve yazma sürecini kullanmalarını olumlu etkilediğı” bulgusu Gaultney (1995) tarafından yapılan deneysel araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

“Uygulama öncesi süreçte öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmadıkları ya da bilinçsizce kullandıkları” bulgusu Güngör (2005) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Buna göre Güngör (2005) ilköğretim ikinci basamaktaki öğrencilerle yaptığı araştırmada, soru üretme, tahmin etme, netleştirme, not çıkarma, gözünde canlandırma gibi pek çok okuduğunu anlama stratejisinin çok az kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Johnson, Dunbar ve Roach (2003) da araştırmalarında, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini bilmemelerinin okuduğunu anlama yetersizliğinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu bulguyla ilişkili olarak araştırmanın “Araştırma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinin, öğrenciler tarafından kullanımının arttığı” bulgusu Spörer (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında, “Bunun yanı sıra, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre okuduğunu anlama- stratejilerini kullanma durumlarında da arttığı” bulgusu ile örtüşmektedir.

Bu araştırmada, araştırma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerinden soru üretme stratejisinin öğrenciler tarafından kullanımı da gelişim göstermiştir. Öğrencilerin başlangıçta okuma metni ile ilgili yanıtı metinde doğrudan bulunan sorular üretirken araştırma sürecinde üst düzey düşünme becerileri gerektiren çıkarsama soruları da ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin üst düzey sorularla etkileşmelerinin düşünme becerilerini de olumlu etkilediğı gözlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusunun, Johnson-Glenberg’in (2000) etkileşimli öğretim modeli kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişime baktığı araştırmasında, “Deney gruplarında sözcüğün anlamını bulma, soru üretme, sorulan çıkarsama sorularını yanıtlama becerilerinde anlamlı artış gözlemlendiğı ve etkileşimli öğretim modelinin uygulandığı deney grubunda çıkarsama soruları bulmada da anlamlı artış gözlemlendiğı bulgusu ile benzer nitelik taşıdığı görülmektedir.

Araştırmada “Doğrudan öğretim kapsamında özetleme stratejisinin öğretiminde ve yazma sürecinin planlama aşamasının öğretiminde öykü ve bilgi verici metin

haritasından yararlanmanın öğrencilerin bilgiyi düzenleme becerilerine katkı sağladığı” bulgusu Meyer (1995) tarafından yapılan araştırmada ulaşılan, 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde grafiksel düzenlemelerin etkili olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Montague, Graves ve Leavell (1991) tarafından yapılan araştırmada da yazılı anlatımda öykü yapısından yararlanmanın etkili olduğu vurgulanmaktadır. Her iki araştırma sonucu, yapılan araştırmanın bulguları ile benzer nitelik taşımaktadır. Benzer biçimde Chapman (1997) tarafından yapılan araştırmada, etkileşimli öğretim modeli ile 5. sınıf öğrencilerinin öykü yapısı kavramını kullanarak öyküleyici metinleri anlama düzeylerini geliştirmelerine bakılmıştır. Araştırma sonuçları etkileşimli öğretimle öykü haritası kullanılarak öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin okunan öyküye ilişkin üstbilişsel becerilerini ve strateji bilgilerini öykü yapısı ile bütünleştirdikleri görülmüştür. Anılan (2005) ve Tekşan (2001) tarafından yapılan araştırmalarda da yazmaya hazırlık aşamasında kelime ağı oluşturma yönteminin yazma becerisini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle, sözü edilen araştırma bulguları, yapılan araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Alanyazında öğrencilerin etkili yazarlar olmaları için yazmanın belli ölçütler belirlenerek yapılmasının, yazma etkinliklerinin tekrarlı olmasının ve sınıf öğretmenin model olmasının öğrencilerin yazma sürecini öğrenmelerine önemli katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Araştırmanın “Yazma sürecinin doğrudan öğretimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde yazma sürecinin aşamalarının doğrudan öğretiminde değerlendirme araçlarının tanıtılmasının öğrencilerin kendilerinden bekleneni görmeleri açısından etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra yazma sürecinin aşamalarının açıklanması ve aşamalara model olunması öğrencilerin yazma sürecini daha etkin kullanmalarına katkı sağlamıştır.” bulgusunu destekleyen farklı araştırmalara rastlanmıştır. Kapka ve Oberman (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, öğrencilere farklı metin türlerinde ve farklı yazma bilgi ve becerilerinde model olunmasının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Kowalewski, Murphy ve Starns, (2002) yaptıkları araştırmada öğretmen, öğrencilere yazmak için yeterli süre verdiğinde, yazma sürecine daha fazla model olduğunda, iyi yazılmış örnekleri yazma sürecinde kullandığında ve yazmayı amaçlı hale getirdiğinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenciler yazma becerilerinde yetkinleşebilmeleri için uygulamaya gereksinim duyarlar. Bu nedenle öğrencilere yazma sürecini içselleştirebilmeleri için yeterli sürenin ayrılması gerekmektedir. Akıcı yazabilmeleri için öğrencilerin hem serbest yazma çalışmalarına hem de yapılandırılmış yazma çalışmalarına gereksinimleri vardır (Buhrke ve diğ., 2002). Bridge, Compton-Hall ve Cantrel (1997) tarafından, öğretmenlerin yazma öğretimlerinin gözlemlenmesiyle yapılan araştırmanın sonuçları göstermektedir ki; öğrenciler yazmaya ne kadar çok zaman ayırırlarsa yazma becerileri de o kadar gelişmektedir. Alanyazındaki bu araştırma bulguları, bu araştırmadaki “Öğrencilerin yazma sürecini etkin olarak kullanabilmeleri için daha fazla zamana ve daha fazla uygulamaya gereksinim olduğu” bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırmada, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği sonuçlarına göre öğrencilerin uygulama süreci sonunda en çok gelişim gösterdikleri alanın dış yapı boyutu olduğu; en az gelişimin iç yapı boyutunda gerçekleştiği gözlenmiştir. Alkan (2007) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarını ortaya koymak amacıyla desenlenmiş araştırmada elde edilen “öğrencilerin dış yapı boyutundaki hatalarını diğer boyuttakilere göre daha hızlı giderdikleri” bulgusu, bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin yazma sürecinin düzeltme aşamasında daha fazla öğretimsel desteğe gereksinim duydukları görülmüştür. Yoder (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerle yapılan görüşmede, yazma sürecinde özellikle düzeltme aşamasında gerçekleşen konuşmaların çok yararlı olduğunu ifade etmeleri, bu araştırmanın bulgusuyla benzerlik taşımaktadır.

Araştırmada “Sesli okuma bileşeninin, okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretim sürecinde kullanılmasında etkili olduğu ve araştırmada etkin olarak yararlanıldığı” bulgusu Gatsakos’un (2004) sesli ve sessiz okumanın ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin karşılaştırıldığı araştırmasındaki “sesli okuma ile sessiz okuma arasında öğrencilerin okuduğunu anlamalarında anlamlı bir farka rastlanmadığı” bulgusundan, bu araştırmada öğrencilerin sessiz okumaları ile karşılaştırılma yapılmadığı için farklılık taşımaktadır. Ancak Hammond (2004) tarafından yapılan araştırmanın bulguları, öğrencilerin hem okuduğunu anlamada hem de okuma tutumlarında power point ile sunulan okuma metninin öğretmen tarafından

sesli olarak okunmasının etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, yapılan araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Ariail ve Albright'ın (2006) ilköğretim 2. basamak öğretmenlerinin derslerinde sesli okuma etkinliğine yer verme durumuna baktıkları araştırmalarında, öğretmenlerin sesli okumaya en fazla dil derslerinde yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada öğretmenlerin sesli okumaya öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak, okuduğunu anlamalarını geliştirmelerinde yardımcı olmak için başvurdukları görülmüştür. Bu yönüyle sesli okumanın sınıflarda etkin kullanılan bileşenlerden biri olduğu söylenebilir. Thomas'ın (2003), sesli okuma etkinliğini okul dışında kendi oğlu ile gerçekleştirdiği araştırma sonucuna göre, araştırma sonunda öğrencinin bağımsız okuma düzeyinde iki düzey ilerleme ve okumaya karşı olumlu tutum ve güdülenme geliştirdiğini göstermiştir. Bu araştırmaların bulguları “sesli okuma bileşeninin araştırmada etkin kullanıldığı ve seli okuma sürecine öğrencilerin etkin katıldığı” bulgusunu destekler niteliktedir.

Birlikte okuma bileşeni araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinin hem doğrudan hem de dolaylı öğretiminde yararlanılabilen etkili bir bileşen olduğu görülmüştür. Birlikte okuma bileşinin uygulanması sırasında öğrencilerin okumaya katılımlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Ward (1997) tarafından yapılan çalışmada birlikte okuma bileşeninin ilköğretimdeki gelişimsel geriliği olan öğrencilerin okumaya karşı tutumlarına etkisine bakıldığı araştırmanın, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Arkebauer, Macdonald ve Palmer (2002) tarafından yapılan araştırmanın “uygulama sonunda öğrencilerin okumaya karşı güdülenmelerinde artış gözlemlendiği” bulgusu da bu araştırma bulgusunu desteklemektedir.

5.3. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler; “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili bulunan DOY yaklaşımı, ilköğretim 5. sınıf Türkçe derslerinin işlenmesinde öğretmenler tarafından kullanılabilir. Öğretim, doğrudan öğretimle başlayarak dolaylı öğretime doğru gidecek bir şekilde planlanabilir.
2. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bulunan etkileşimli öğretim modeli ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili bulunan yazma süreci modeli, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlayıcı düzenlemelerle birlikte kullanılabilir. Bu süreçte öğretim sürecinde öğrencilerin düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyen grafiksel düzenlemelerden yararlanılabilir.
3. Öğrencilerin kendilerinden beklenenlerin ne olduğunu bilmeleri öğrenme ürünlerini olumlu etkilediği için okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi sürecine, öğrencilerin etkin olarak katılımı sağlanabilir.
4. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlere hizmetiçi kapsamında, DOY yaklaşımı içinde yer alan öğretim modellerini ve DOY yaklaşımı bileşenlerini etkili bir biçimde nasıl kullanabilecekleri konusunda eğitim verilmesi yararlı olabilir.
5. Öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen adaylarına DOY yaklaşımı içinde yer alan öğretim modellerini ve DOY yaklaşımı bileşenlerini etkili bir biçimde nasıl kullanabilecekleri konusunda eğitim verilmesi yararlı olabilir.
6. DOY yaklaşımına göre okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin uzun bir zaman dilimine yayılması nedeniyle Türkçe derslerinin süresi yeterli olmamıştır. Bu sorunun giderilebilmesi için Türkçe derslerinin süresinin artırılması yararlı olabilir.

5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ileride yapılacak araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. DOY yaklaşımının Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkileri, Türkçe dersi dışında diğer derslerde de araştırılabilir.
2. DOY yaklaşımının dinleme ve konuşma becerilerini nasıl etkilediği araştırılabilir.
3. DOY yaklaşımının okuma akıcılığını nasıl etkilediği araştırılabilir.
4. DOY yaklaşımının sözcük dağarcığı gelişimini nasıl etkilediği araştırılabilir.
5. Bu çalışma DOY yaklaşımı içinde yararlanılan etkileşimli okuduğunu anlama modeli ve yazma süreci ile sınırlandırılmıştır. DOY yaklaşımının benimsediği diğer öğretim modelleri kullanılarak yeni araştırmalar desenlenebilir.
6. Bu araştırma ilköğretim 5. sınıflarla uygulanmıştır. Araştırma farklı düzeydeki öğrencilerle gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C. ve Brand-Gruwel, S. (1997). Improving reading comprehension strategies through listening. *Educational Studies*, 23(2), 209-228.
- Acat, M. B. (1998). Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin düzeyi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Cilt 1. içinde 577-584. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Açıkgöz, Ü. K. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adago, F. (2004). *Teaching balanced literacy as a way of promoting love of learning*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, University of Toronto, Kanada. (UMI No: 91364)
- Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak* (2. baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. ve Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*.(1). Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Allen, J. (2000). *Yellow brick roads: Shared and guided paths to independent reading 4-12*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Allen, S. (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 319–338.

- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309-332.
- Almasi, J. F., Garas-York, K. ve Shanahan, L. (2006). Qualitative research on text comprehension and the report of the national reading panel, *Elementary School Journal*, 107(1), 37-66.
- Anderson, S. (2004). *The book of reading and writing ideas, tips, and lists for the elementary classroom*. Thousands Oaks, California: Corwin Press.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Archer, J. A. (2004). *Characteristics of an effective teacher of reading in an elementary school setting*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Louisiana State Üniversitesi, Louisiana. (UMI No: 3151816)
- Ariail, M. ve Albright, L. K. (2006). A survey of teachers' read- aloud practices in middle schools. *Reading Research and Instruction*, 45(2), 69-88.
- Arkebauer, C., Macdonald, C. ve Palmer, C. (2002). *Improving reading achievement through the implementation of a balanced literacy approach*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University & Skylight Professional Development Field-Based Masters Program. Chicago. ERIC. Ed no: 471 063 veritabanından 17.05.2006 tarihinde alınmıştır.
- Aslan, C. ve Polat, D. (2008). Content analysis on primary education Turkish course books from the point of acquiring critical thinking skills. In G. T. Papanikos (Ed.), *Issues on Education and Research*, 1, 147-160.
- Asselin, M. (1999). Balanced literacy. *Teacher Librarian*, 27(1), 69-70.
- Aşıcı, M. ve Mataracı, E. (1998). İlköğretim 1. kademedeki öğrencilerin imlâ ve noktalama ile ilgili bilgi ve beceri düzeyi, 4. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Cilt I, Sayı, 6, 7, 8, 106-115, Denizli.

- Atwell, N. (1987). *In the middle: Writing, reading and learning with adolescents*. Portsmouth, NH: Boynton Cook.
- Au, K. H., Carroll, J. H. ve Scheu, J. A. (1997). *Balanced literacy instruction. A teacher's resource book*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Babacan, M. (2003). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım dersi sınav cevap kağıtları ve dönem ödevi metinlerinde görülen ifade ve yazım yanlışları. *Yaşadıkça Eğitim*, 79, 33-36.
- Batzle, J. (1994). *Guided reading in the child-centered classroom*. Crystal Lake, IL: Rigby.
- Baumann, J. F. ve Jones, L. A. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *Reading Teacher*, 47 (3), 184-194.
- Belet, D. (2006). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Biancarosa, G. (2005). After third grade. *Educational Leadership*, 63(2), 16-22.
- Blair-Larsen, S. M. ve Vallance, K. M. (1999). Comprehension instruction in a balanced reading classroom. In S. M. Blair-Larsen ve K. A. Williams (Eds.), *The balanced reading program: Helping all students achieve success*. (38-53). Newark, DE: International Reading Association.
- Blair-Larsen, S. M. ve Williams, K. A. (1999). *The balanced reading program: Helping all students achieve success*. In S. M. Blair-Larsen ve K. A. Williams (Eds.), *The balanced reading program: Helping all students achieve success*. (1-9). Newark, DE: International Reading Association.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. ve Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Braun, V. ve Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

- Bridge, C., Compton-Hall, M., ve Cantrell, S. (1997). Classroom writing practices revisited: The effects of statewide reform on writing instruction. *Elementary School Journal*, 98, 151-169.
- Brualdi, A. (2000). Classroom questions. *Eric Clearinghouse on Assessment and Evaluation*. Washington, DC.
- Bryson, F. K. (2003). *An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Texas Woman's University, Texas. (UMI No: 1417565)
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J. ve Pfister, H. (2002). *Improving fourth grade students' writing skills and attitudes*. ERIC ED: 471 788 <http://web.ebscohost.com/ehost/veritabanından> 25.12.2004 tarihinde alınmıştır.
- Burke, E. M. (1999). Literature in a balanced reading program. In S. M. Blair-Larsen ve K. A. Williams (Eds.), *The balanced reading program: Helping all students achieve success*. (53-63). Newark, DE: International Reading Association.
- Burns, P. C., Roe, B. D. ve Smith, S. H. (2002). *Teaching reading in today's elementary schools*. (8. baskı). New York: Houghton Mifflin Company.
- Butler, T.W. (2007). *Vocabulary and comprehension with students in primary grades: A comparison of instructional strategies*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Florida, ABD.
- Calhoun, S. ve Haley, J. (2003). *Improving student writing through different writing styles*. ERIC ED: 473 052 <http://web.ebscohost.com/ehost/veritabanından> 10.11.2004 tarihinde alınmıştır.
- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing*. (2. baskı). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Can, G. (2001). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Mehmet Gültekin (Ed.). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* içinde. (s.241-260) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cain, K. ve Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.

- Capretz, K., Ricker, B. ve Sasak, A. (2003). *Improving organizational skills through the use of graphic organizers*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University & Skylight Professional Development Field-Based Masters Program. Chicago. ERIC. ED 473 056 <http://web.ebscohost.com/ehost/veritabanından> 10.11.2007 tarihinde alınmıştır.
- Carr, M. E. (2007). *Effects of balanced literacy and skills-based programs on beginning reading achievement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Walden Üniversitesi, Walden. (UMI No: 3271874)
- Chapman, M. L. (1997). *Instruction narrative text. Using children's concept of story with reciprocal teaching activities to foster story understanding and metacognition*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Michigan Üniversitesi. (UMI No: 9811009)
- Christie, J., Enz, B. ve Vukelich, C. (2003). *Teaching language and literacy: Preschool through the elementary grades*. (2. baskı). Allyn and Bacon.
- Clagnaz, S. (2006). *Changes in teacher and leadership pedagogies as a result of a professional development intervention in the sixth grade literacy classroom*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hofstra Üniversitesi, (UMI No: 3239792)
- Clark, K. F. ve Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570 -580.
- Clay, M. M. (1998). *By different paths to common outcomes*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Cobb, A. (1997). *The effects of guided reading and writing on emergent and early readers and writers in the reading and writing workshop*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. California State Üniversitesi, California. (UMI No: 1384200)
- Cohen, D. J. ve Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: Controversies and recommendations. *Annals of Family Medicine*, 6(4): 331-339.
- Combs, M. (2006). *Readers and writers in primary grades: A balanced and integrated approach K-4*. (3. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cooper, J. D. (1997). *Literacy: helping children construct meaning*. (3. baskı). Boston: Houghton Mifflin.

- Cooper, J. D. ve Kiger, N. D. (2008). *Literacy assessment: Helping teacher plan instruction*. (3. baskı). Boston: Houghton Mifflin.
- Corbin, J. M. ve Strauss, A. L. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Crabtree, B. F. ve Miller, W. L. (1999). Using codes and code manuals: A templa organizing style of interpretation. In B. F., Crabtree ve W. L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (ss.163-178). Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Craig, D. V. (2004) Practitioner action research: Action research to improve practice. *Work Based Learning in Primary Care*, 2(4), 324–337.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Cunningham, P. M. (1999). What should we do about phonics? In L.B. Gambrell, L.M. Morrow, S.B. Neuman, ve M. Pressley (Eds.). *Best practices in literacy instruction* (ss. 68-89). New York, NY: The Guilford Press.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çağımlar, Z. ve İflazoğlu, A. (2002). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim 5. sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(23), 12-22.
- Dahl, K. L. ve Scharer, P. L. (2000). Phonics teaching and learning in whole language classrooms: New evidence from research. *The Reading Teacher*, 53(7), 584-594.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. (2. baskı). Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Deweese, C. S. P. (2008). *Professional development and literacy coaching: A case study of kindergarten, first, and second grade balanced literacy instruction*.

Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kansas State Üniversitesi, Manhattan. (UMI No: 331 0818)

Diehl, H. L. (2005). *The effects of the reciprocal teaching framework on strategy acquisition of fourth-grade struggling readers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. West Virginia Üniversitesi, West Virginia.

Duffy, A. M. (2001). Balance, literacy acceleration, and responsive teaching in a summer school literacy program for elementary school struggling readers. *Reading Research and Instruction*, 40(2), 67- 100.

Duke, N. (2003). Reading to learn from the very beginning: Information books in early childhood. *Young Children*, 58(2), 14-20.

Duke, N. K. ve Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3. baskı), (ss. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.

Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167.

Ekiz, D. (2004). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Elvan, Z. (2007). *Türkçe (1-5. sınıflar) ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.

Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationals. In J. L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. (177-205). Washington, DC: American Educational Association: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Evans, J. (2001). Introduction: Learning and teaching the complexities of writing. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the elementary classroom: A reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Feldman, A. (2008). Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32(3), 26-28.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education. Action research. LAB. a program of the education alliance*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Fitzgerald, J. ve Cunningham, J. W. (2002). Balanced in teaching reading: An instructional approach based on a particular epistemological outlook. *Reading & Writing Quarterly*, 18, 353-364.
- Fitzgerald, J. (1999). What is this thing called “balance”? *The Reading Teacher*, 53(2), 100-107.
- Flynt, E. S. ve Cooter, R. B. (2005). *Reading inventory for the classroom* (6. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Forman, E. A., ve Cazden, C. B. (1994). Exploring vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In R.B. Rudrell, M. R. Rudrell H. Singer (Eds.), *Theoretical models and process of reading* (4. baskı), (ss. 155-178). Newark: International Reading Association.
- Fountas, I. C. ve Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I. C. ve Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehending and fluency, K-8: thinking, talking, and writing about reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fox-Stanford, D. M. (2001). *The impact of balanced literacy on third grade student's achievement in reading*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mississippi Üniversitesi, Mississippi. (UMI No: 3039246)
- Fraenkel, J. ve Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education*. (4. baskı). USA: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Frey, B. B., Lee, S. W., Tollefson, N., Pass, L. ve Massengill, D. (2005). Balanced literacy in an urban school district. *Journal of Educational Research*, May/Jun 98(5), 272-280.
- Frey, N. ve Fisher, D. B. (2006). *Language arts workshop: Purposeful reading and writing instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Gaskins, I. W. (1998). There's more to teaching at-risk and delayed readers than good reading instruction. *The Reading Teacher*, 51, 534-547.
- Gatsakos, M. A. (2004). *Reading aloud and it's effect on the comprehension of second-grade student*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Northern Illinois Üniversitesi, (UMI No: 3132421)
- Gaultney, Jane F. (1995). The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy, *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), 142-163.
- Gay, L. R. (1987). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (3. baskı), Ohio: Merrill Publishing Company.
- Gay, L.R. ve Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey, NJ: Merril Prentice Hall.
- Geist, E. A. ve Boydston, R. C. (2002). The effect of using writing retelling as a teaching strategy on students performance on the Towl-2. *Journal of Instructional Psychology*, 29(2), 108-118.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf> adresinden 7.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- Goldman, R., Erickson, F., Lemke, J. ve Derry, S. J. (2007). Selection in video. In S. J. Derry (ed.). *Guidelines for video research in education: Recommendations from an expert panel*, <http://drdc.uchicago.edu/what/video-research-guidelines.pdf> adresinden 7.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 17-39.
- Graham, S. ve Harres, K. (1994). The effects of whole language on children's writing: a review of literature, *Educational Psychologist*, 29(4), 187-192.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Graves, D. H. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children*. (4. baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S. ve Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *Elementary School Journal*, 99(4), 343-366.
- Gülyüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gültekin, M. (2008). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Hülya Pilancı (Ed.). *Türkçe Öğretimi içinde* (ss. 225-248), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gültekin, M. (2001). Değerlendirme ve not verme. Mehmet Gültekin (Ed.). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme içinde* (ss.241-260), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 108-107.
- Hacker, D. J.ve Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699-718.
- Halberstam, M. (2008). *Reciprocal teaching: The effects on reading comprehension of third grade students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Northcentral Üniversitesi, Arizona. (UMI No 3334047)
- Hammond, J. R. (2004). *The effect of using a read aloud nonfiction picture book to strengthen fifth grade student's comprehension of science content*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Central Florida Üniversitesi, Florida. (UMI No: 3134680)
- Hancock, B. (2002). *Trent Focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative research*.

http://faculty.uccb.ns.ca/pmacintyre/course_pages/MBA603/MBA603_files/IntroQualitativeResearch.pdf adresinden 22.02.2009 tarihinde alınmıştır.

- Harris, K. R., Graham, S. ve Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*. 35(7), 1-16.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Hensen, K. T. (1996). Teachers as researchers. In J. Sikula, T. J. Buttery ve E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2. baskı), (ss. 53–66). New York: Simon & Schuster.
- Herrell, A. ve Jordan, M. (2002). *50 active learning strategies for improving reading comprehension*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Heydon, R., Hibbert, K., Iannacci, L. (2005). Strategies to support balanced literacy approaches in pre- and inservice teacher education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 48(4). 312-319.
- Holland, D. (2001). *Guided reading: An effective strategy to foster literacy growth*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pacific Lutheran Üniversitesi, (UMI No: 1406543)
- Houtveen, A. A. M. ve van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension, *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173–190.
- Hubbard, R. S. ve Power, B. M. (2003). *The art of classroom inquiry: a handbook for teacher-researchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Iaquinta, A. (2006). Guided reading: A research-based response to the challenges of early reading instruction. *Early Childhood Education Journal*. 33(6), 413-418.
- Ivey, G., Baumann, J. F. ve Jarrard, D. (2000). Exploring literacy balance: Iterations in a second-grade and sixth-grade classroom. *Reading Research and Instruction*, 39(4), 291-310.

- Johnson-Glenberg, M. (2000). Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 772-782.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. (2. baskı). USA: Pearson Education, Inc.
- Johnson, J. C. (2002). *Reading comprehension strategy instruction of fourth grade students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Minnesota Üniversitesi, Minnesota. (UMI No: 3062548)
- Johnson, J. C., Dunbar, C. C. ve Roach, S. L. (2003). *Improving reading achievement through the use of a balanced literacy program*. Master of Arts Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. ERIC ED 479915 [http://web.ebscohost.com/ehost/ veri tabanından](http://web.ebscohost.com/ehost/veri-tabanından) 19.09.2007 tarihinde alınmıştır.
- Joseph, N. (2006). Strategies for success: Teaching metacognitive skills to adolescent learners. *The NERA Journal*, 42(1), 33-39.
- Kang, N. H. (2007). Elementary teachers' teaching for conceptual understanding: Learning from action research. *Journal of Science Teacher Education*. 18, 469-495.
- Kapka, D. ve Oberman, D. A. (2001). *Improving student writing skills through the modeling of the writing process*. Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. ERIC ED 453 536 [http://web.ebscohost.com/ehost/ veri tabanından](http://web.ebscohost.com/ehost/veri-tabanından) 19. 09. 2007 tarihinde alınmıştır.
- Kavak, Y. (1997). *Dünyada ve Türkiye'de ilköğretim* . Ankara: PEGEM Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995) *Türkçe öğretimi- Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keene, E. (2002). From good to memorable: characteristics of highly effective comprehension teaching. In C. Block ve M. Pressley (Eds.). *Improving comprehension instruction: Rethinking, researching, theory, and classroom practice* (ss. 80-105). San Francisco, CA.

- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. (3. baskı). Australia, Victoria: Deakin University Press.
- Klingner, J., ve Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use english as a second language. *Elementary School Journal*, 96 (3), 275 – 293.
- Kılıç, M. (2005). Öğretmenin rolü ve görevlerine ilişkin görüşlerin yeni ilköğretim programı çerçevesinde değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, ss. 41-50, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, 14-16 Kasım.
- King, C., ve Johnson, L. (1999). Constructing meaning via reciprocal teaching. *Reading Research and Instruction*, 38 (3), 169 – 186.
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yükseklikans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kowalewski, E., Murphy, J. ve Starns, M. (2002). *Improving students writing in the elementary classroom*. ERIC ED467516 <http://web.ebscohost.com/ehost/veritabanından> 10.11.2004 tarihinde alınmıştır.
- Kucer, S. B. (2001). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, M. ve Schwanenflugel, P. (2006). All oral reading practice is not equal or how can I integrate fluency into my classroom? *Literacy Teaching and Learning*, 11(1), 1-20.
- Kutlu, Ö. (2005). Yeni ilköğretim programlarının “öğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme”. *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, ss. 64–71, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, 14-16 Kasım.
- Lederer, J. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-107.

- Lehr, F. (1995). Revision in the writing process. *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication*. Bloomington. ERIC ED379664 <http://web.ebscohost.com/ehost/> veritabanından 12.04.2005 tarihinde alınmıştır.
- Lehr, F., Osborn, J. ve Hiebert-Elfrieda, H. (2005). *A Focus on comprehension. research based practices in early reading series*. Honolulu, HI: PREL.
- Lim, P. T. H. (2007). Action research for teachers: A balanced model. *Proceedings of the redesigning pedagogy: Culture, knowledge and understanding Conference*'ta sunulmuştur. Singapore.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice*. San Francisco, USA: Wiley Imprint.
- Lubliner, S. (2004). Help for struggling upper-grade elementary readers. *The Reading Teacher*, 57(5), 430-438.
- Lutz, S. L., Guthrie, J. T. ve Davis, M. H. (2006). Scaffolding for elementary school reading instruction. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 3-20.
- Lysynchuk, L., Pressley, M. ve Vye, N. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading comprehension performance in poor comprehenders. *Elementary School Journal*, 90, 469-484.
- Marchisan, M. L. ve Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School & Clinic*, 3(36), 154-162.
- Mazzoni, S. A. ve Gambrell, L. B. (2003). Principles of best practice: Finding the common ground. In L. M. Morrow, L.B. Gambrell, M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (9- 23). New York: Guilford Press.
- McCladdie, K. (2006). *A comparison of the effectiveness of the montessori method of reading instruction and the balanced literacy method for inner city African-American students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Saint Joseph's Üniversitesi. (UMI No: 3213429)
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. (2. baskı). London: Routledge.
- McLaughlin, M. (2003). *Guided comprehension in the primary grades*. Newark, DE: International Reading Association

- McNiff, J., Lomax, P. ve Whitehead, J. (2004). *You and your action research project*. London and New York: Hyde Publications.
- MEB. (2003). PIRLS 2001 uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi-ulusal rapor. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı <http://earged.meb.gov.tr/Projsb/PIRLS/PIRLSurap.pdf> adresinden 13. 06. 2007 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2005a). *İlköğretim türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005b). PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı web sitesindeki <http://earged.meb.gov.tr> adresinden 15.03.2007 tarihinde alınmıştır.
- Medina, A. L. ve Pilonieta, P. (2006). Once upon a time: Comprehending Narrative Text. In J. S. Schumm (Ed.). *New reading assessment and instruction for all learners* (ss. 222-261). York: The Guilford Press.
- Merriam, S. B. (1991). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research. Teachers as researchers in the classroom*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Mlakar- Hilling, M. E., Malvin, P. ve Troy, L. (2002). *Improving vocabulary development through balanced literacy*. Unpublished Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University & Skylight Professional Development Field-Based Masters Program. Chicago. ERIC ED: 473 053 <http://web.ebscohost.com/ehost/> veritabanından 13.10.2005 tarihinde alınmıştır.
- Montague, M., Graves, A., ve Leavell, A. (1991). Planning, procedural facilitation, and narrative compositions of junior high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 219-224.

- Moser, G. P. ve Morrison, T. P. (1998). Increasing students' achievement and interest in reading. *Reading Horizons*, 38(4), 233-245.
- Naples-Nakelski, M. (2003). *The application of a balanced literacy program among elementary education teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Dowling College, Oakdale, New York, (UMI No: 3133906)
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nettles, D. H. (2007). *Toolkit for teachers of literacy*. Boston, Mass: Pearson/Allyn and Bacon.
- Norton, D. E. (2004). *The effective teaching of language arts*. (6. baskı). Pearson Prentice Hall.
- O'Connor, B. K. (2002). *The value of interactive writing as an intervention for the literacy acquisition of struggling first grade students*. Unpublished Doctoral Thesis. Kent State University. (UMI No: 3073714)
- Oczkus, L. D. (2004). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Owocki, G. (2003). *Comprehension: Strategic instruction for K-3 students*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ.Y. ve Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 206–213.
- Palincsar, A. S. ve Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117- 175.

- Palincsar, A. S., David, Y. ve Brown, A. L. (1989). *Reciprocal teaching: A manual prepared to assist with staff development for educators interested in reciprocal teaching*. Unpublished manual. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272- 280.
- Pearson, P. D., Roehler, L., Dole, J. ve Duffy, G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S. S. Samuels and A. E. Farstrip (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (2. baskı), (145–199). Newark, DE: International Reading Association.
- Pearson, P. D., Raphael, T. E., Benson, V. L. ve Madda, C. L. (2007). Balance in comprehensive literacy instruction. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, M. Pressley (Eds.), *Best Practices in literacy instruction*.(30-56). New York: Guilford Press.
- Pen-Edwards, S. (2004). Visual evidence in qualitative research: The role of videorecording. *The Qualitative Report*, 9, 266-277.
- Perkins, J. A. (2006). *Balanced literacy versus basal reading instruction for urban african-american, title I third-grades students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Old Dominion University, Virginia. (UMI No: 3209521)
- Plowman, B. (2003). *The difference in vocabulary acquisition for grade one students using shared reading or guided reading*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Canada: University of Windsor, <http://www.lib.umi.com/dissertations> adresinden 12.12. 2006 tarihinde alınmıştır.
- Popp, M. S. (2005). *Teaching language and literacy in elementary classrooms: A resource book for professional development*. (2. baskı). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turnof- the-century status report. In C.C. Block ve M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (11–27). New York: Guilford.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. (3. baskı). New York: The Guilford Press.

- Pressley, M., Borkowski, J.G., Forrest-Pressley, D., Gaskin, I.W., ve Wile, D. (1993). Closing thoughts on strategy instruction for individuals with learning disabilities. In L. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities* (355-379). Austin, TX: PRO-ED.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M., Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*, 34(5), 1-14.
- Pressley, M., Wharton- McDonald, R. A., Richard, B., Cathu Collins, M., Lesley, T., Diana, B. ve dğr.(2001). Strategy instruction for elementary students searching informal text. *Scientific Studies of Reading*. 5 (1).
- Pritchard, R. J. ve Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction*. (28-49). New York: Guilford Press.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA. <http://www.rand.org/pubs/monograph-reports/MR1465>. adresinden 05.05.2007 tarihinde alınmıştır.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching to primary students using the writing process*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Biola Üniversitesi, California. ERIC ED459471 <http://web.ebscohost.com/ehost/> veritabanından 23. 08. 2004 tarihinde alınmıştır.
- Reutzel, D. R. ve Cooter, R. B. (1999). *Balanced reading strategies and practices: Assesing and assisting readers with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Reutzel, R. ve Cooter, R. B. (2007). *Strategies for reading assessment and instruction: Helping every child succeed*. (3. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Reutzel, R. ve Cooter, R. B. (2008). *Teaching children to read: the teacher makes the difference*. (5. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

- Rief, S. F. ve Heimburge, J. A. (2007). *How to reach and teach all children through balanced literacy: user friendly strategies, tools, activities, and read to-use materials*. Jossey-Bass.
- Rosenstein, B. (2002). Video use in social science research and program evaluation. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(3), <http://www.ualberta.ca/~ijqm/> adresinden 21.12. 2007 tarihinde alınmıştır.
- Rosenshine, B. ve Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479–530.
- Rosenshine, B.ve Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. In S.A. Stahl ve D.A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (85-107). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Russel, V. M. (1997). Effects of reciprocal teaching on reading and oral language proficiency and reader self-percepcion of sixth grade ESL student. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fordham Üniversitesi, New York. (UMI No: 9809016).
- Ryan, G. W.ve Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.
- Sagor, R. (1993). How to conduct collaborative action research. *Association for Supervision & Curriculum Development*. <http://site.ebrary.com/lib/anadolu/Top?id=10044790&layout=document> adresinden 27.05.2008 tarihinde alınmıştır.
- Sagor, R. (2000). *Guided school improvement with action research*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Sagor, R. (2004). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams*. Corwin Press
- Salinger, T. (1993). *Models of literacy instruction*. Macmillan Publishing Company.
- Scala, M. C. (2001). *Working together: Reading and writing in inclusive classrooms*. International Reading Association, New York ED.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.

- Schoen, S. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House*, 80(5), 211-216.
- Schoen, S. F. ve Schoen, A. A. (2003). Action research in the classroom: Assisting a linguistically different learner with special needs. *Teaching Exceptional Children*, 35, 16-21.
- Schoen, S. F. ve Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 26-29.
- Schorzman, E. M. (2000). *Evaluating alternative instructional strategies to improve sixth-grades' reading comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Lousiana State Üniversitesi, Lousiana. (UMI No: 9998706)
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2005). Nasıl bir Türkçe öğretimi? *Çağdaş Türk Dili*, 17(210), 279-295.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 11-22.
- Spiegel, D. L. (1998). Silver bullets, babies, and bath water: Literature response groups in a balanced literacy program. *The Reading Teacher*, 52(2). 114-124.
- Spiegel, D. L. (1999). The perspective of the balanced approach. *The balanced reading program: In Blair-Larsen, S. M., Williams, K. A. (Eds.) Helping all students achieve success*. (8-25) Newark, DE: International Reading Association.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. ve Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286.

- Stinnett, M. L. (2002). *Experienced and novice teachers' perceptions of their satisfaction regarding the implementation of a balanced literacy program in grades K-2*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Illinois Üniversitesi, Illionis. (UMI No:3070447)
- Sözer, E. (2000). Türk eğitim sisteminin yapısı. Ersan Sözer (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde* (ss.111-126). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, Ö. (2000). *İlköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi ve bilgisayar destekli yazılı anlatım*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TDK (2009). [http:// www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden 23.07.2007 tarihinde alınmıştır.
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Taşkaya, S. M. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- Taylor-Powell, E. ve Renner, M. (2003). Analyzing qualitative data. *Madison: University of Wisconsin-Extension Report G3658-12*. <http://learningstore.uwex.edu/pdf/G3658-12.PDF> adresinden 21.06.2008 tarihinde alınmıştır.
- Taylor, B.M, Hanson, B. E., Justice-Swanson, K. ve Watts, D. (1997). Helping struggling readers: Linking small-group intervention with cross-age tutoring. *The Reading Teacher*, 51(3), 196-209.
- Teach for America (2005). *Elementary Literacy*. <http://www.teachforamerica.org> adresinden 5.11.2005 tarihinde alınmıştır.
- Teele, S. (2004). *Overcoming barricades to reading: a multiple intelligences approach*. Thousands Oaks, California: Corwin Press.
- Tekışık, H. H. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına öğretmenlerin hazırlanması, *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını*

Değerlendirme Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, 14-16 Kasım.

- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi* (174). 135-154.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Thomas, S. S. (2003). *The effects of shared reading on the reading motivation and transaction of an uncommitted middle school reader: A case study*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Houston Üniversitesi, Clear Lake. (UMI No: 1417341).
- Thomas, W. D. (2000). *Whole language, phonics, or balanced approach to reading instruction: preferences of kindergarten through third grade teachers in one alabama school district*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Alabama Üniversitesi, Alabama. (UMI No: 9989246).
- Tompkins, G. E. (2002a). *Language arts: Content and teaching strategies*. (5. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2002b). Struggling readers are struggling writers, too. *Reading and Writing Quarterly*, 18, 175-193.
- Tompkins, G. E. (2004a). *Teaching writing: balancing product and process*. (4. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2004b). *50 literacy strategies: step by step* (4. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the twenty-first century a balanced approach*. (4. baskı) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Troia, G. A. ve Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.

- Uzuner, Y. (2007). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 6(2), 1-12.
- Walker, B. J. (2005). Thinking aloud: Struggling readers often require more than a model. *Reading Teacher*, 58(7), 688-692.
- Walsh, J. A. (2001). *Balanced early literacy instruction: An investigation of the practices and theoretical orientations of effective first grade teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fordham Üniversitesi, New York. (UMI No: 3003031)
- Ward, D. M. (1997). *Investigation of shared reading experiences on elementary developmentally handicapped student attitudes*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Akron Üniversitesi. (UMI No: 9813642)
- Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, B., DeSisto, L. A. ve deCani, J. S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97, 538-550.
- Winch, G., Johnston, R. R., Holliday, M., Ljungdahl, L. ve March, P. (2001) *Literacy: Reading, writing and children's literature*. Melbourne: Oxford University Press.
- Wren, S. (2001). What does a balanced literacy approach mean? *Southwest Education Development Laboratory*. ERIC ED458555 <http://web.ebscohost.com/ehost/veritabanından> 13.10.2007 tarihinde alınmıştır.
- Van Den Broek, P. ve Kremer, K. E. (2000) The mind in action: What it means to comprehend during reading. In B.M. Taylor, M.F. Graves ve P. Van Den Broek (Eds.). *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*, (ss. 1-31). Teachers College Press, New York.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Yangın, B. (1994). *İlkokul öğretmenlerinin Türkçe dersindeki davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480–490.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yaşar, Ş., Sözer, E. ve Gültekin, M. (2000). İlköğretimde öğretme-öğrenme süreci ve öğretmenin rolü. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmalar I.* (ss. 452-461). (01-03 Eylül 1999). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız N. ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı* (51-63), Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, 14-16 Kasım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Anadili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Yıldızlar, M. (1994). *Özel ve resmi ilköğretim okulları I. kademe 4. sınıf öğrencilerinin yazma hataları*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, Z. (2002). Ana dil becerilerinin kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* (34), 33-37.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yoder, K. K. (2005). *Student talk during the writing process from sixth- graders' perspectives*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. San Francisco üniversitesi, San Francisco.

Zampardo, K. M. (2008). *An examination of the impact of teacher modeling on young children's writing*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Oakland Üniversitesi, Michigan. (UMI No: 3340069)

EKLER

EK	Sayfa
1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	352
2. Veli İzin Belgesi.....	353
3. Örnek Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı	354
4. Örnek Ders Akış Formu.....	356
5. Örnek Ayrıntılı Gözlem Formu	359
6. Örnek Uygulama Öncesi Öğretmenle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	364
7. Örnek Uygulama Sonrası Öğretmenle Yapılan Yarı-Yapılandırılmış Görüşme	367
8. Örnek Yansıtıcı Günlük.....	371
9. Okuduğunu anlama Başarı Testi.....	373
10. Kompozisyon Sınavı.....	381
11. Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı.....	383
12. Dengeli Okuma Yazma Ders Kontrol Formu.....	385
13. Kompozisyon Sınavı Öntest ve Sontest Güvenirlik Sonuçları.....	388
14. NVivo8 ile Oluşturulan Kodlama	390
15. Video Kodlama Anahtarı.....	391
16. Örnek Ders Planı.....	393

EK - 1 İL MİLLİ MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4MEM.4.26.00.02.310 () /

Konu : İzin.

30.01.2008 * 02477

VALİLİK MAKAMINA

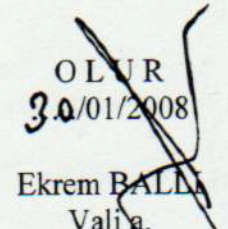
İlgi : a-Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 24/01/2008 tarih ve 46/784 sayılı yazısı.
b-Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin ilgi (a) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Serap CAVKAYTAR'ın "Dengeli Dil Öğretim Yaklaşımının İlköğretim 5. Sınıfta Uygulamasının İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tez çalışmasını 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Müdürlüğümüze bağlı Ticaret Borsası İlköğretim Okulunda yer alan 5/A sınıfındaki öğretmen ve öğrencilere uygulamak istediği belirtilmektedir.

Serap CAVKAYTAR'ın "Dengeli Dil Öğretim Yaklaşımının İlköğretim 5. Sınıfta Uygulamasının İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tez çalışmasını 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Müdürlüğümüze bağlı Ticaret Borsası İlköğretim Okulunda yer alan 5/A sınıfındaki öğretmen ve öğrencilere uygulama isteği ilgi (b) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.


Kenan TUĞAN
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
30/01/2008

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-2 VELİ İZİN BELGESİ**SÖZLEŞME**

Değerli Veli,

Öncelikle bu araştırmada desteğe gönüllü olduğunuz için teşekkür ederim.

Bu araştırmayı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle yapıyorum. Araştırmamın amacı Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının ilköğretim 5. sınıfta uygulanmasının incelenmesidir. Bu amaçla Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde öğrencilere destek hizmeti verilecektir. Bu destek hizmetinde öğretmenle aynı anda sınıfta bulunup öğretim süreci birlikte gerçekleştirilecektir. Bu sürecin planlanması ve değerlendirilmesinde sınıf öğretmeni ve araştırmacı işbirliği yapacaktır.

Uygulama sürecinde öğrencilerden bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin çözümlemeleri yapılacaktır. Elde edilen veriler bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılabilir.

Açıklamaları okuyarak çocuklarınızın bu çalışmaya katılmasına gönüllü olarak destek verdiğinizize dair bu sözleşmeyi imzalamanız uygun olacaktır.

13/ 02 / 2008

Öğr. Grv. Serap Cavkaytar
Anadolu üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Veli

EK- 3 ÖRNEK GEÇERLİK TOPLANTISI TUTANAĞI

20.03.2008

Geçerlik Toplantısı Tutanağı 6

Toplantı No: 6

Tarih: 20.03.2008

Başlangıç Saat: 11.20

Bitiş Saat: 12. 14

Süre: 54.10 dakika

Yer: EEYO Proje DİL DERSLİĞİ

Kayıt Türü: Ses kaydı

Katılanlar: Ali Ersoy, Dilek Belet, Serap Cavkaytar.

Tutanağı Hazırlayan: Serap Cavkaytar

Toplantı Konuları

1. Geçerlik komitesince izlenecek derslerin neye göre belirleneceği konusu görüşüldü ve araştırmacının vurguladığı noktaların izlenmesinin uygunluğu vurgulandı.
2. Ders akışının daha amaçlı olması ve özellikle (yaklaşım ile ilgili) görülmesi istenen bölümün ayrıntılı dökümünün yapılmasının uygunluğu belirtildi. Dersin o günkü kazanımları doğrultusunda ders akışının belirlenmesi kararı alındı. Bunun çözümlemede işlevsel olacağı söylendi. (dakika 5.40)
3. Durum saptamada öğretmenin yaptığı derslerin yer alacağı da söylendi.(dakika 8.45)
4. Sınıf öğretmeni ile yapılan derse yönelik görüşlerinin alınması için günlük tutması önerisinin iletilmesi söylendi. Bu önerinin Yıldız Hocadan geldiği belirtildi. Buradan gelen verilerin önemli olabileceği belirtildi. (dakika 13.00)
5. Geçerlik toplantılarının her geçen gün daha amaçlı olduğu görüşü paylaşıldı. (dakika 15.00)

6. 14 Ocak 2008 Gülten Hanım (sınıf öğretmeni) tarafından yapılan dersten bir bölüm izlendi. (dakika 16.25). Bu arada araştırmacı dersle ilgili genel yorumlarını paylaştı.
7. Ders planlarının derse özgü hazırlanması gerektiği görüşü paylaşıldı.
8. 19 Mart 2008 araştırmacı tarafından yapılan dersten bölümler izlendi. Dönütler alındı (dakika 23.20)
9. Dersin izlenmesi sırasında değerlendirme sorularının nasıl yanıtladığı ve öğrencilere nasıl dönüt verildiği konuşuldu. Araştırmacı öğrencilere yazılı dönüt verdiğini belirtti.
10. Ders izleme sırasında, öğrencilerin çalışmalarından toplamının gelişimlerini görmek için önemli bir veri olacağı belirtildi. (dakika 31.00)
11. Derste kullanılan soru sorma biçimi hakkında konuşuldu. Araştırmacı kullandığı soruların yönlendirmeli olup olmadığını sordu. Öğrencilerin öncelikle katılımının sağlanacağı sorulara ve kendi yaşantıları ile bağlantı öğretimin gerekliliği belirtildi. (dakika 38.00)
12. Sınıfta dolaşırken araştırmacı elinde dosya ile dolaşıyor. Beden dilini daha iyi kullanmak için dosya ile dolaşılmaması önerildi. (dakika 41.00)
13. Özetleme öğretime giriş izlendi ve dönütler alındı. Öncelikle öğrencilere sorulması ardından öğretime başlanması önerildi. Bu şekilde öğrencilerin neler bildiğinin de belirlenmesinin kolay olacağı belirtildi. Uygulanması kararı alındı.(dakika 43.00)
14. Öğrencilere verilecek özetleme etkinliğinde yer alan özetleme stratejisi maddeleri paylaşıldı. Strateji öğretiminden sonra ilgili strateji ve kullanıma yönelik sınıf panosunda da yazılı metin olacağı belirtildi. Buna ilişkin yapılan örnek paylaşıldı.(dakika 51.00)
15. Ders kayıtlarının gelecek hafta form kullanılarak kullanılması kararı alındı (dakika 53.50).

Okudum, onaylıyorum.

Tarih: .../.../....

Dilek Belet

Ali Ersoy

Serap Cavkaytar

EK-4 ÖRNEK DERS AKIŞ FORMU

DERS AKIŞI FORMU(30. ders) 30-04-2008		
Metnin Başlığı:	Kuraklık/ Cemil Erten	Dersi Veren: Serap Cavkaytar
Metnin Türü:	Öykü	Süre: 40.36+41.25+3.00 Dakika/Sn
Tarih:	30-04-2008	
Öğrenme-Öğretme Strateji-Yöntem ve Teknikleri:	Dengeli Dil Öğretim Yaklaşımı	
Araç ve gereçler	Sınıf tahtası, tahta kalem, tepegöz, asetat, Tema vakfının ödüllü karikatürleri	
DERSİN AKIŞI		YORUM
00.05: Araştırmacı yer ve ortam bilgisini Ayber'e söyledi.		Selamlaşma kayıt öncesinde kaldı.
00.32: Araştırmacı, geçen ders neler yapıldığını sordu. Bircan'a söz hakkı verdi. Bircan anlattı.		Burada Bircan'a hatırlaması için ipuçları verdim. Amacım kullandığımız stratejiyi hatırlayıp hatırlamadıklarına bakmaktı. Çoğu geldi bence. Ama stratejiyi kullanmaları için daha farklı ve çok metinle çalışılmalı ki çocuklar bunu içselleştirebilsinler.
2.36: Araştırmacı, “başka neler yapmıştık?” diye sordu. Nurben karikatürlerle ilgili konuştu.		Nurben, karikatürlerin neyle ilgili olduğunu söyledi. Ayrıca yazarla ilgili bilgi de toplayacağını söyledi. Ben de yazarla ilgili bilgi sahibi olmanın tahminlerimizde nasıl işimize yarayacağını söylemem iyi oldu.
4.11: Araştırmacı, öğrencilere ödev takip listesini nasıl kullanacağını söyledi.		Bu kadar uyarıyla umarım artık ödevler düzenli gelir.
5.20: Araştırmacı, okuma kayıtları ile ilgili açıklama yaptı.		Gürkan, okuma kaydının nasıl toplanacağını sordu. Bu açıklamayı onun için yaptım. Bu arada Aytül kitap seçerken zorlandığını söyledi. Ben de

	vaktimiz olmadığı için bununla ilgili ders yapamayacağımızı ama sınıfa “kitap seçerken nelere dikkat edelim” başlıklı bir çıktı getireceğimi söyledim.
7.03: Araştırmacı, derste neler yapacaklarını söyledi. Bu derste metinle ilgili soru üretme ve yanıtlama, öykü haritasını oluşturma ve özetleme etkinliklerinin yapılacağını söyledi.	
7.54: Araştırmacı, metni hatırlamaları için geçen ders okunan metni kimin anlatmak istediğini sordu. Ahmet’e başlattı ve Eyüp ve Gürkan’a tamamlattı.	Ahmet anlatırken, öğrencilere ben de öykü anlatma formunda olanları paylaşmamın iyi olacağını düşündüm. Çünkü o da bir anlamda sözlü özet niteliğindeydi. Zaten kullanmak için de çıkarmıştım. İyi oldu. Belki bunu öğrencilere de dağıtsam iyi olur. Ne güzel dinliyorlar. Gürkan, son paragrafı tamamladı. Tuna da yazarının ismini hatırlattı diyor.
11.40: Araştırmacı, okunan metni anlatma formundan bakarak öğrencilerin neleri yapıp yapmadığını sordu, öğrenciler birlikte yanıtladılar.	
13.09: Araştırmacı, öğrencilere öykü ile ilgili kişisel görüş belirtip belirtmediklerini sordu. Öğrencilerin hayır demesi üzerine kimlerin bu öykü ile ilgili kişisel görüş belirtmek istediğini sordu. Aysen söz aldı.	Kişisel görüşle ilgili öğrencilerden görüş aldım. Ama daha çok bu öyküden ne anladınız ile karıştırıyorlar. Aysen söz aldı ve ikinciye örnek verdi. Bu arada yine Ahmet’e söz vermişim ama kendim konuşuyorum.
15.57: Ahmet, öykü ile ilgili kişisel görüşünü belirtti.	
17.08: Gökhan, öykü ile ilgili kişisel görüşünü belirtti. Görüşleri ile ilgili konuşuldu. Eyüp söz aldı.	Eyüp, bu konuda kendi deneyimleriyle bağ kurdu diğer öğrenciler de buna benzer örnekler verdi Ersin de öykünün yazarının adının Cemal, kahramanının ise Cemil olduğunu söyledi ve “belki de bu yazarın kendisidir” dedi. Ne güzel bağlar kurdular. Nurben de Cumaya kadar yazarla ilgili bilgi toplayacağını söyledi. Bütün bunlar öğrencilerin metne karşı ilgili olduğunu gösteriyor.
20.36: Araştırmacı, formda yer alan “öykü ile ilgili eleştiri yapmış mı” maddesini sordu. Öğrencilerden Ahmet	Bu madde üzerinde çok durulmadı. Ben Ahmet’in ne yaptığını söyledim geçtim. Ama her konuda öğrenciler söz almak

konuştu bu konuda.	istiyorlar. Bu da zaman sıkıntısı yaratıyor.
21.06: Araştırmacı, formda yer alan “öykü ile ilgili eleştiri yapmış mı” maddesini sordu. Araştırmacı, Bu konuda bir kısa öykü anlattı. Buradan ne anladıklarını sordu. Gökhan, Tuna, Bilge, Burak söz aldı.	Burada bu öyküyü anlatma amacım, eleştiri yapmaktan daha çok onunla ilgili öneride bulunmak zordur, Mesajını vermekti.
26.30: Araştırmacı, öğrencilere hangi etkinliği önce yapmak istediklerini sordu. Sınıfın karar verememesi üzerine çoğunluğun kararı ile soru sorma etkinliği yapılması kararlaştırıldı.	Bu arada öğrenciler evde yaptıkları ödevlerini aldılar.
28.53: Her gruptan bir öğrenci önce açık sorularını sordular. Araştırmacı, öğrencilerin sorularını ve yanıtlarını düzeltilmiş haliyle yansıtıcıya yazdı.	Bu etkinlik sırasında soruların düzenlenişi ile ilgili de konuşuldu. Soruların nasıl düzenleneceği tartışıldı. Bu arada Nurben ilk önce çıkarsama sorusu sormuştu ama ben açık soruları önce sorun dedim. Keşke bunun yerine öğrencileri serbest bıraksaydım ve sordukları sorunun türünü söylemelerini isteseydim.
34.10: Zil çaldı. Öğrenciler derse devam ettiler.	Öğrenciler soru türünü ayırt edebiliyorlar artık. Soruları yazarken bir yandan da yazımla ilgili konuşuyorum.
40.35: Araştırmacı, Gülten Hanıma teşekkür etti.	

EK-5 ÖRNEK AYRINTILI GÖZLEM FORMU ÖRNEĞİ

AYRINTILI GÖZLEM FORMU			
YER:	5/A Sınıfı Türkçe Dersi	GÖZLEM NO:	1
TARİH:	9 Ocak 2008	SAYFA NO:	1
SAAT:	9- 10.30	TOPLAM SATIR:	147
ODAKLANILAN OLAY:	Sınıfıçi Etkileşimler	VERİNİN TÜRÜ:	☒ Sosyal ☐ Fiziksel

BETİMSSEL İNDEKS	SA TIR	BETİMSSEL VERİ	GÖZLEMÇİ YORUMU
Gözlemcinin konumu	1	Gözlem için öğretmen masasının hemen sol arka yanına oturdum.	Öğretmen, masasına oturabileceğimi
	2		Söyledi ama kabul etmedim.
	3		Sınıfta fazladan sandalye yoktu.
	4		Sınıfın karşısındaki Müdür odasından
	5		sandalye getirdim ve sınıfı
	6		En rahat gözlemleyebileceğime
	7		İnandığım buraya oturdum.

	8		
Derse başlama (9:10)	9	Derse veli toplantısı için gerekli formu toplamakla başladı.	
Öğrencilere yazdıkları şiirler okutuldu.	10		Birkaç öğrenciye okuttu. Ama bir şey
	11		Söylemedi.
	12		
metnin ana düşüncesi	13	Daha önce kitaptan okunan bir metnin ana düşüncesini sordu.	Ama ana düşüncede neler olması
	14		gerektiğini Öğrencilerle paylaşmadı.
	15		Belki de Biliyorlar ama öğrencilerin
	16		bu konuda yaptıkları hataları da
	17		düzeltilmedi.
	18		
	19		
Metin içi sorulara geçilmesi	20	Gelecekteki mesleğiniz ne olacak? Sorusuna öğrencilerden yanıt aldı.	Sadece dinledi ve hemen başka
	21		öğrenciye söz veriyor. Bu konuyla
	22		ilgili de konuşmadı.

	23		Ya da öğrencilerin konuya ilişkin
	24		Konuşan öğrenciyle de etkileşimine
	25		olanak sağlayacak bir ortam
	26		Yaratmadı hiç.
	27		Öğrencilerin yanıtları sırasında“Kafa
	28		basmak-tedavi göstermek” gibi
	29		sözcük grupları geçti ama öğretmen

	30		bunları düzeltmedi. Sanki fark etmedi
	31		bile.
	32		
Bir öğrencinin kendi yazdığı yazıyı okuması	33	Bir öğrenci meslek olarak öğretmenlik mesleğini neden seçeceği ile ilgili yazısını okudu.	Öğretmen çok beğendi ve “hadi bir alkışlayalım arkadaşımızı dedi ve sınıf alkışladı. İlk kez tepki veriyor.
9:20 Öğrencilerin çok hareketlenmesi	34	Öğrenciler çok hareketli ve öğrencilerden biri hababam sınıfı olarak tanımladı sınıfı.	Öğretmen bu öğrenciye ters ters baktı ama bir şey söylemedi. Öğrenciler birbirlerini dinlemekten çok söz sırasının kendilerine gelmesini bekliyorlar. Yani birbirlerini dinlemiyorlar.
	35		
	36		
	37		
	38		
	39		
	40		
	41		
	42		
9.25: Özetleme	43	Öğretmen “kısaca toparlayalım” dedi. Bir öğrenci “özet” dedi.	Öğrenciler yanıtlarken nedenleri de sorulabilir.

	45		Öğretmen söz alan öğrencileri dinleyenleri arttırmak için diğerlerini etkin olarak derse katabilir. Bu amaçla arkadaşlarına konuşana konusu ile ilgili sorular sormalarını isteyebilir.
	46		
	47		
	48		
	49		

	50		Yada ne bileyim konu ile ilgili
	51		kendisi diğer öğrencilere sorular
	52		sorabilir, diye düşünüyorum. bakalım
	53		Ben ne yapacağım.
	54		
9:30: Metinle ilgili soruların sorulması ve yanıtlanması	55	Öğretmen yeni bir soru sordu “Evinizdeki hangi araçlar işimizi kolaylaştırıyor?”	Öğrencilerden pek yanıt gelmedi.
	56	Birkaç öğrenci bu soruya yanıt verdiler.	Bence artık sıkıldılar ve
	57		hareketlenmeye başladılar. Şimdiye
	58		kadar tahtayı hiç kullanmadı.
	59		
9:32 Aynı konuda başka soruların sorulması	60	“Yaşamımızda hangi teknolojik araçları kullanıyoruz?”	Aaa bu soruyu yanıtlamak için hemen
	61	Hayatınızı kolaylaştırmak için en gerekli teknolojik araçlar hangileridir?	her öğrenci parmak kaldırıyor.
	62		İlgilerini çekti konu, sanırım.
	63		Öğrencilerin yanıtları alındı. O kadar.
	64		Sanki sadece bunlar sorulacak
	65		öğrenciler ne yanıt verirse kabul

	66		edilecek gibi bir ders bu.
9.34: Metnin okutulması	67	“Şimdi “Siz de buluş yapabilirsiniz” adlı parçayı okuyoruz.” Dedi	Öğrenciler okumak için çok istekli.
	68	öğretmen sınıfa. Öğretmen bir öğrenci ile okumayı başlattı. Paragraf	Sıra ile okutmak bence diğer
	69	paragraf orta sıradan başlayarak sıra ile okuyorlar.	öğrenciler için dikkat dağıtıcı.
	70		Popcorn yöntemi çok etkiliydi.
	71		Amerika’da okuldaki gözlemlerim çok
	72		işe yaramış. Sürekli bu durumda ne
	73		yapılıyordu diye düşünüyorum.
	74		
9.40: Ders ziline çalması.	75		Ama diğerleri zili duyar duymaz fırladılar bile dışarı.

EK-6 ÖRNEK UYGULAMA ÖNCESİ ÖĞRETMENLE YAPILAN YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME

TARİH: 29-01-2008

Saat:14:00-14:32

Görüşen: Serap Cavkaytar

Görüşülen: Sınıf Öğretmeni

İNDEKS

BETİMSSEL VERİ

GÖRÜŞMECİ YORUMU

Görüşme Tarihi, Yeri ve Konusu	1	Araştırmacı: Evet bugün 29 Ocak 2008. Saat 14. Gülten Hanımın evindeyiz. Gülten Hanımla Türkçe derslerinde karşılaştığı sorunlar ve beklentileri üzerine yapacağız görüşmemizi. Evet. Öncelikle tekrar merhaba hocam.	Görüşmeyi salonda yapmamız sessiz olması nedeniyle iyi oldu ama biraz serin olması da kötü oldu. Görüşme öncesinde biraz sohbet etmemiz ortamın gerginliğini aldı diye düşünüyorum. Elbette ki görüşme yapmak için izin aldım ama Burada da sözlü izin almam gerekirdi.
	2		
	3		
	4		
	5	Gülten Hanım: Merhaba.	
	6	Araştırmacı: Biliyorsunuz sizinle II. Dönem Türkçe derslerini beraber yürüteceğiz. Ama önce yani bu programa başlamadan önce sizinle sizin yaptığımız Türkçe dersleri ve sonra da Türkçe programı hakkında görüşlerinizi alacağım. Bir de ne tür desteklere ihtiyacımız var onlara yönelik sohbetimiz olacak. Öncelikle kabul ettiğiniz için teşekkür ediyorum bu görüşmeyi.	
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12	Gülten Hanım: Hıı hıı sağolun.	
Türkçe programı	13	Araştırmacı: Ben Türkçe programı hakkındaki görüşleriniz nelerdir,	Yeni programdaki Türkçe dersleri hakkındaki görüşleri

hakkındaki görüşleri	14	merak ediyorum.	önemli. Çünkü öğretmen bu
	15	Gülten Hanım: Şimdi ben 2001 yılında emekliye ayrıldım. Eski sistem	konuda sıkıntı çektiğini daha
	16	üzerinden emekliye ayrıldım. Şimdi yeni programla bu sene başladım,	önce söylemişti. Ben de zaten
	17	sene başında başladım.	bu araştırmada öğretmenlerin
Eski sistem hakkındaki	18		yeni programı nasıl
görüşleri	19	Şimdi önce eski sistem hakkında görüşeyim.	uygulayacaklarını
	20		bilmedikleri için sıkıntılar
Parçalar kısa	21	Türkçe parçaları kısaydı bizim zamanımızda. Türkçe parçaları, ııı.	yaşadıklarını düşünüyorum.
	22		Nasıl öğretilceğini bilmeden
Sözcük çok	23	Türkçe parçaları içinde kelime sözcük bulmak daha fazlaydı.	öğretmenlerden ne
	24		beklenebilir ki.. Özellikle
	25		çağdaş öğretim yöntemleri
	26		hakkında bilgilendirilmeliler.
	27		
	28		
	29		
	30		Sözlük kullanma sanki şimdi
Sözlük kullanma daha fazla	31	Sözlük kullanma daha fazlaydı.	daha çok bekleniyor gibi...
	32		
	33		Davranışçı yaklaşıma örnek
Soruları yazdırmak	34	Soruları çocukların defterlerine rahatça yazdırabiliyorduk.	sanki. Yani öğretmen etkin ve
	35		öğrenciye soruları yazdırıyor.
	36		Burada bunun neden iyi
	37		olduğunu sorsaydım keşke.
	38		

Dilbilgisinin işlenişi	39 40 41 42 43 44 45 46	Dilbilgisi konuları ayrıydı, detaylı bir şekilde işleniyordu.	Kuramsal boyutta çok eleştirilen bir nokta. Ancak dengeli dil öğretiminde dilbilgisi gerektiğinde doğrudan gerektiğinde sezdirilerek öğretilmelidir diyor.
Yeni sistemde okuma metinlerinin uzun olması	47 48 49	Şimdiki yeni sistemde Türkçe öğretimi ııı Türkçe parçaları uzun. Araştırmacı: Hıı hııı	
Yeni sistemde sözlük kullanımı	50 51 52 53 54 55 56 57 58 59	Gülten Hanım: Sözcük sözlük kullanma yok. Iıı Anahtar sözcük veriliyor. Anahtar sözcükte de ıııı öğrencilere yorum niteliğinde soruluyor. Araştırmacı: Evet Gülten Hanım: Bu da tabii kısa oluyor. Sözlük kullanılsa daha iyi olur tabii. Çocuğun sözlük, imla kılavuzu kullanması daha iyi.	sözlük kullanımı olmuyor mu ki? Sözcük dağarcının geliştirilmesinde yararlanılan yollardan biri metindeki bağlamsal ipuçlarından yararlanmak ancak buradan anlam çıkaramazsa sözlüğün kullanımını savunuyor alanyazın.
Etkinlik soruları	60 61 62 63	Bir de etkinlik soruları çalışma kitabında kısıtlı. Defterlerine daha rahat yazdırılıyor.	Bu konuda ben de katılıyorum. Etkinlik kitaplarına çok sığmıyor.

EK-7 ÖRNEK UYGULAMA SONRASI ÖĞRETMENLE YAPILAN YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME

TARİH: 06-06-2008 Saat:16:35-17:12

Görüşen: Serap Cavkaytar

Görüşülen: Sınıf Öğretmeni

İNDEKS	BETİMSSEL VERİ	GÖRÜŞMECİ YORUMU
Görüşme Tarihi ve Yeri	1 Araştırmacı: 6 Haziran 2008, saatimiz 4.35. Benim evimdeyiz. Gülten 2 Hanım’la birlikteyiz. 3 Gülten Hanım: Evet, Serap Hanımla birlikte. 4 Araştırmacı: Di mi ? 6 Haziran 2008, saatimiz 4.35 tekrar. 5 Araştırmacı: Evet. Hocam, bir dönemi bitirdik. 6 Gülten Hanım: Bir dönemi bitirdik. Doğru 7	
Gülten hanımın dönem boyunca kamera çekimi yapması ve gözlemde bulunması	8 Araştırmacı: Valla. Bir dönem boyunca hem siz kamera çekimlerinde 9 yardımcı oldunuz, bu arada gözlemlerinizi oldu yaptığımız Türkçe 10 derslerine ilişkin. 11 Gülten Hanım: Evet. 12	Çekimleri onun yapması çok iyi oldu. Öğrenciler için de alıştıkları bir kişiydi ve kendisi için de gözlem olanağı oldu.
Araştırmacı’nın işbirliği için teşekkür etmesi	13 Araştırmacı: Öncelikle hocam katkılarınızdan dolayı çok teşekkür 14 ediyorum. 15 Gülten Hanım: ben teşekkür ediyorum. 16 Araştırmacı: Böyle bir çalışmada işbirliği yaptığımız için benimle çok 17	
Gülten Hanımın teşekkür		

etmesi	18	Gülten Hanım: Ben de teşekkür ediyorum. Sizlerden de ben çok şey	Bunu dönem boyunca da
Gülten Hanımın uygulama	19	elde ettim.	çok dile getirdi.
sürecine ilişkin olumlu	20	Araştırmacı: Çok sağolun birlikte.	
dönütü	21	Gülten Hanım: Çok verim aldık.	
	22		
Uygulama sürecinde	23	Araştırmacı: Hocam ben, derslerimizin ders planları hakkında	
hazırlanan ders planları	24	hazırladığımız ders planları hakkında görüşlerinizi merak ediyorum.	
hakkındaki görüşleri	25	Bununla ilgili neler söyleyebilirsiniz, neler düşünüyorsunuz?	
	26		
Planların güzel olması ama	27	Gülten Hanım: Ders planında belirtilenler, ders planları güzeldi fakat	Dönem içinde ders
sürenin az olması	28	süre az. Çok geniş ayrıntılı bir şekilde hazırlanmış sürenin azlığından	planlarının tümünü
	29	yeterli olmadı. Bir ders sonrasına bırakılıyor.	görmesi iyi oldu.
	30	Araştırmacı: Zaten ders planlarımız bir derslik değil de bir haftalık	
	31	mesela 6 saat ya da 10 saatlik dersler biçimindeydi.	
	32	Gülten Hanım: tabii. Yani süre olsa çok şeyler yapılabilir.	
	33	Araştırmacı: Evet, evet hocam.	
	34		
Öğrencilerin derse	35	Gülten Hanım: Bir de sınıfa girdiğimiz zaman öğrencilerde derse	Benim günlüklerimde de
hazırlıksız gelmesi ve	36	hazırlık tam olsa hemen derse başlanacak.	bu konu çok sık yer
sürenin azlığı	37	Araştırmacı: Hıı hıı.	alıyor.
	38	Gülten Hanım: Onun eksikliği de var. Onun süre kaybı da var. Ondan	
	39	da yetiştirilemiyor.	
	40	Araştırmacı: Hıı hıı. Planların uygulanmasında.	
	41	Gülten Hanım: Uygulamakta zorluk çekiliyor. Aslında çok güzel, çok	
	42	güzel şeyler öğretiliyor. Çok bilgiler çok iyi. Fakat süre az.	
	43	Araştırmacı: Peki hocam, planlarda ele alınan ya da yararlanılan	

	44	metinlerle ilgili ne düşünüyordunuz? Bir dönem boyunca yaptığımız	
	45	gördüğümüz metinlerle ilgili görüşleriniz nedir?	
Metinlerin düzeyi	46	Gülten Hanım: Metinler çocukların seviyelerine uygun. Ben beğendim,	Bu bölümde biraz anket gibi olmuş sorular. Daha açık uçlu sorular olsaydı iyi olurdu.
uygunluğu ve ilgi çekici olması	47	çok güzel. İşlenişi de güzeldi.	
	48	Araştırmacı: Evet. Peki amaca uygun muydu?	
Metinlerin amaca	49	Gülten Hanım: Amaca uygundu, uygundu.	
uygunluğu	50	Araştırmacı: Ders planlarına uygun muydu?	
	51	Gülten Hanım: Ders planlarına da uygundu.	
	52	Araştırmacı: Seçilen metinler...	
Ders planlarına uygunluğu	53	Gülten Hanım: Seçilen metinlerin hepsi amaca uygun bir şekilde	
	54	işlenildi ve çocukların seviyesine uygundu.	
	55	Araştırmacı: Evet, peki ilgilerini çekti mi sizce çocukların?	
	56	Gülten Hanım: Çocukların ilgisin çekti ve çok severek yaptılar.	
	57	Araştırmacı: Hıı hıı.	
	58	Gülten Hanım: Bizim Türkçe kitabındaki metinlerden sizin seçtiğiniz	
	59	metinler daha güzeldi.	
	60		
	61	Araştırmacı: Düzeye uygun olduğu için mi güzeldi yoksa...	
	62	Gülten Hanım: Düzeye uygun olduğu için seviyelerine uygun olduğu	
	63	için bir de görselleme hani tepegözle birlikte çalışılıyor çocukların	
	64	ilgisini daha çok çekti.	
	65		
	66	Araştırmacı: Zaten hocam ben de onunla ilgili de soracaktım. Derste	
	67	kullandığımız teknolojik araç gereçler hakkında, ya da ne bileyim ders	
	68	araç gereçleri hakkında ne düşündünüz, ne düşünüyorsunuz?	
Teknolojik araç gereç	69	Gülten Hanım: Tabii şimdi projeksiyon makinemiz olsaydı daha	Derslerin teknoloji ile

kullanımı	70	olumlu yönde bir çalışmamız olurdu. Ama tepegöz de projeksiyon	desteklenmesi ilgiyi ve
	71	makinesini aratmadı. Tepegözle çalışmalar da gayet güzeldi. Çocuklar	akılda kalıcılığı olumlu
Teknolojik araç gereç	72	gördü, yazdı, anlattı. O kadar iyi bir çalışma oldu ki.	ekiliyor. Bunu
kullanımının öğrencilere	73		öğrencilerde ben de
faydası	74	Araştırmacı: Peki fark etti mi hocam önceki çalışmalarla araç gereç	gözlemledim.
	75	kullanmak	
	76	Gülten Hanım: Fark etti. Gerçekten çok fark etti. Tepegözle araç	
Teknolojik araç gereç	77	gereçle çalışmak daha iyi.	
kullanımının fark etmesi	78	Araştırmacı: Çocukların ilgisini çekmek açısından mı?	
Öğrencilerin ilgisini	79	Gülten Hanım: Çocukların ilgisini çekmek açısından. Görselleme,	
çekmesi	80	anlatıyor çocuk, görüyor, metinleri görüyor	
	81	Gülten Hanım: Rahatlattı, kolaylaştırdı.	
	82	Araştırmacı: Peki hocam çocuklara strateji öğretilmesi ile ilgili ne	
	83	düşünüyorsunuz?	
	84	Gülten Hanım: Strateji..	
	85	Araştırmacı: Biliyorsunuz bir dönem boyunca biz bu stratejilerle	
	86	çalıştık, neler düşünüyorsunuz?	
Uygulama sürecinin	87	Gülten Hanım: Okuma anlama stratejisi üzerinde duruldu. Mesala	
sonunda öğrencilerdeki	88	bunları öğrendi çocuk. Stratejinin ne olduğunu zaten çocuk yeni öğrendi.	
Öğrenci davranışları,	89	Araştırmacı: evet...	
okuduğunu anlama ve yazılı	90	Gülten Hanım: Siz derse başladığınız zaman öğrendi. Tahmin etme,	
anlatım becerilerindeki	91	özetleme yöntemi, soru üretme yöntemi. Çocuklar önceden	
farklılıklar	92	bilmiyorlardı. Biyografi, otobiyografi... Kendileri de bunun farkındalar,	
	93	izah ettiler. Bunları gerçekten bilmiyorlardı. Çocuklar bunları	
	94	öğrendiler, çok yeni bilgiler öğrendiler. Çok güzel şeyler öğrendiler ve	
	95	de sonunda kavradıklarını gördük çocukların.	

EK-8 ÖRNEK YANSITICI GÜNLÜK

19 MART 08 TARİHLİ DERSİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dün gece oldukça geç bir saatte yattım. Ama bence iyi oldu bu. Bugünkü ders için hazırlıklarımı tamamladım. Ayrıca ders planlarını da dün gece Ali ile Dilek’e yolladım.

Bu sabah erkenden okula gittim. Hatta giderken orada çalışan bir öğretmen arkadaşı gördüm ve onun arabası ile gittim. Bu arada orada çalışan öğretmen arkadaşlarla da her geçen gün daha samimiyetimiz artıyor.

Okula erken gitmem iyi oldu. Öğrenciler sınıfa gelmeden ben kamerayı kurdum. Sınıf boşken de veri alabildim böylece. Üstelik öğrenciler geldiklerinde sınıfta beni görünce daha çabuk yerlerine geçtiler yani derse daha çabuk başlayabilmemde de iyi oldu diye düşünüyorum. Derse başlamadan önce onlara kurallara uygun davranışlarda bulundukları için teşekkür ettim.

Bugün sınıfın derse katılımı bana göre çok iyiydi. Teneffüste Gülten Hanım ile de konuştuk. O da aynı görüşteydi.

Derse başlamadan önce geçen hafta yaptığımız değerlendirme sınavının sonuçlarını öğrencilerle paylaştım. Sınav sonuçlarını teneffüste Gülten Hanım ile konuştum. Gülce ve Aynur adlı öğrencilerde gelişme olduğunu, Melih’in ve bu iki öğrencinin derse katılımlarının arttığını söyledi. Umarım bunu daha da geliştiririz.

Teneffüste Gülten Hanım dan yaptığımız dersle ilgili o dersin sonunda günlük gibi bir şeyler yazıp yazamayacağını sordum. Bir an duraksadı ve “öğrencilerin katılımı iyi, sınıfa hakimiyet iyi...” gibi ifadelerle anlatmaya başladı. Ben de yazılı olarak dersin olumlu, olumsuz yönlerini, önerilerini yazarsa çok sevdiğimi belirttim. O da ben bir iki cümle ile yazsam dedi. Başlangıç için iyi olur diye bir şey demedim. Hemen kendisine ince bir defter bulup verdim. Başına da “Gülten Hanımın Günlüğü” yazdım ve tarih attım. Güldü ve “tamam, bugün eve gidince yazarım” dedi. Buradan gelecek veriler destek veri olacak teze.

Evet bugünkü dersimize aslında metin anlama soruları ile devam edecektik. Ancak öğrencilerin hatırlayıp hatırlamadıklarına bakmak için metni anlattırayım derken bir baktım özetlemenin özelliklerini belirliyoruz. Bence iyi oldu ancak yazılı uygulama fırsatımız olamadı. Çünkü ders zili çaldı. Özet çıkarmanın özelliklerini birlikte belirlememiz iyiydi. Bu arada onlar yazarken de sıraların arasında dolaşıp yazım kurallarına uygun yazmaları için de bireysel uyarılarda bulundum.

Sema bilmediği sözcükler olduğunu ve bununla ilgili çalışma yapıp yapmayacağımızı sordu. Zaten yapacaktık böylece buna geçtik. Bu sırada öğrencilerle eş anlamlı zıt anlamlı, mecaz anlamlı ne demek onları da genel olarak tekrarladık ve örnekler verdik.

Ayrıca metindeki sözcüklerden yola çıkarak basit, türemiş sözcüklere de baktık. Bugün sözcüklerle birlikte dilbilgisi de yapmış olduk.

Bilmedikleri sözcüklerin anlamını belirlerken sözcüğün geçtiği yeri dikkatli okumalarını ve tahminde bulunmaya çalışmalarını belirttim. Metinde geçen “ün” sözcüğünü bu biçimde yeniden okuyup anlamını çıkarmaya çalıştık.

Derste Feyza, metinde geçen “bu gayen boşuna tarifi bende” cümlesinin anlamını sordu. Birkaç öğrenci yanıtladı. Ancak yanımda getirdiğim “Nasrettin Hoca Fıkraları” adlı kitaptan bu fıkrayı bulup okudum. Üstelik resimli de olunca çok ilgilerini çekti. Feyza anladığını söyledi. Zaten “çaylak” sözcüğü ile de sözcük çalışmasına geçtik.

Öğrencilerle metnin sorularını yanıtlayamadık gelecek ders için soru üretme etkinliği verdim. Her dersin sonunda söylüyorum ama yine söyleyeceğim 6 ders saati Türkçe dersi için hiç yeterli değil. Bu sürede çocuklarla bütün dil becerilerini, yazınsal zenginliği, yazım kurallarını yeterince görme ve uygulama olanağımız olmuyor. Bir de sınıf mevcutlarını düşününce her öğrencinin etkin katılımını sağlamak daha da zorlaşıyor. Oysa ki geniş zamanda bu ders ne keyifli olur....

EK-9 OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Yönerge:

Bu test, sizin okuduğunuzu anlama becerilerinizi ölçmek için hazırlanmıştır. Testte 40 soru vardır. Her bir soru ve seçeneği dikkatle okuduktan sonra, doğru yanıt olabileceğini düşündüğünüz seçeneğin üzerine (X) işareti koyunuz. Unutmayın her sorunun tek bir doğru seçeneği vardır. Başarılar dilerim.

1) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi yoktur?

- A-) Bugün burada barış ve hoşgörü için toplandık.
- B-) Murat, kardeşini çok sevdiği için yardım eder.
- C-) Bu soruyu anlayamadıkları için yanıtlayamadılar.
- D-) Sınava geç geldikleri için alınmadılar.

2-) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nesnel bir ifade vardır?

- A-) Eskişehir son yıllarda çok güzelleşti.
- B-) Bahçemizdeki çiçeklerin hepsi çok pahalıdır.
- C-) TV’de seyrettiğim filmin çekimi geçen yıl yapılmış.
- D-) Radyo, TV’den daha etkili bir iletişim aracıdır.

3-) Aşağıdaki cümlelerin hangisi “Murat’ın bu yalanı söylediğine inanmıyorum” cümlesi ile aynı anlama gelir?

- A-) Murat bu yalanı söyledi.
- B-) Murat bu yalanı söylemedi.
- C-) Murat’ın bu yalanı söylediğine inanıyorum.
- D-) Murat’ın bu yalanı söylemesi yeni bir şey değil.

4-) “Hiç çalışmadığı sınavı kazanamadı” cümlesindeki boş bırakılan yere aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilir?

- A-) halde
- B-) için
- C-) rağmen
- D-) fakat

5-) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde eş anlamlı sözcükler bir arada kullanılmıştır?

- A-) Hava bugün ne kadar güzel.
- B-) Baharda açılan çiçekler ne güzel
- C-) Yeryüzü bu sabah pırıl pırıl.
- D-) Gizlisi saklısı kalmamış bu haberin.

6-) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşıt anlamlı sözcükler bir arada kullanılmıştır?

- A-) Bir işe başlamak, o işi bitirmenin yarısıdır.
- B-) Merdivenleri nasıl çıktığımı hatırlamıyorum.
- C-) Sevgilerimizi, sevdiklerimizle çoğaltalım.
- D-) Bugün her şeyi Atatürk'e borçluyuz.

7-) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, altı çizili sözcükler aynı anlamda kullanılmışlardır?

- A-) Eski günlerimizdeki gibi eski anılarımızla avunduk.
- B-) Onun yaş gününü güzel bir yaş pastayla kutladık.
- C-) Eli yüzü kir içinde yerden bulduğu yüz YTL'yi aldı.
- D-) Bankadan paramızı çekene kadar ne zorluklar çektik.

8-) Aşağıdaki cümlelerden hangisi bir paragrafın ilk cümlesi olur?

- A-) Örneğin, bu konuda Çin bizden daha iyidir.
- B-) Daha önce de anlatıldığı gibi insanlar için su çok önemlidir.
- C-) Ardından bütün sınıf okulun bahçesini temizledik.
- D-) Bilgisayar, günümüz teknolojisinin en vazgeçilmez aracıdır.

9-) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmamıştır?

- A-) Bu konuları senin kadar ben de bilirim.
- B-) Komşumuzun büyük oğlu da babası gibi inatçıdır.
- C-) Bahçedeki ağacımızla evimiz aynı yaşıyordu.
- D-) Murat, okulda Aysen'le çok iyi arkadaştı.

10-) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kişisel duygulara yer verilmiştir?

- A-) Tanıdığım en iyi insandı ilkokul öğretmenim.
- B-) Şehrin en kalabalık caddesinde oturuyoruz.
- C-) Sınavda en yüksek notu Sema aldı.
- D-) Hava bulutlu olduğu için yanıma şemsiye aldım.

Soyunan ağaçların
Dökülen yaprakları
Bir sarı yorgan gibi
Örtüyor toprakları

Çeşit çeşit renkleri
Soluyor çiçeklerin
Kapanıyor gözleri
Yaramaz böceklerin.

Hasan Ali YÜCEL

11-) Yukarıdaki şiirin başlığı ne olabilir?

- A-) Böcekler
- B-) Çiçekler
- C-) Sonbahar
- D-) Toprak

Güzel yurdum, dağlarını
Uzaktan göresim gelir
Keskin esen yellerine
Kendimi veresim gelir.

Gözümde tüten damlasın,
Sakız kokulu çamların,
Türkü söyler akşamların;
Bana kendi sesim gelir.

Vasfi Mahir KOCATÜRK

12-) Yukarıdaki dizelerin şairi için, aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A-) Yurt özlemi çekiyor.
- B-) Çam ağaçlarını kokluyor.
- C-) Akşamları türkü söylüyor.
- D-) Esen rüzgarda yürüyor.

“..... Çınar yaprakları kızarmaya, ayvalar sarı sarı yüz göstermeye, cevizlerin yeşil kabukları çatlamaya başladı. Ağaçlar elmaları, armutları çekmez hale geldi.”

13-) Yukarıdaki paragrafın başına gelebilecek en uygun cümle hangisidir?

- A-) Yaz geldi.
- B-) Güz geldi.
- C-) Kış geldi.
- D-) Bahar geldi.

14-) Aşağıdaki cümlelerin hangisi anlamca olumludur?

- A-) Bu yaptıklarını unuttum sanma.
- B-) Onu sevmediğimi düşünme.
- C-) O günden beri ne aradı, ne sordu.
- D-) Bu yılbaşında da sensizdik.

Hiç yorulmadan koşar,
Minik yüzlü şu tavşan,
Girdikçe bahçemize,
Sebze bırakmaz bize,
Ne bulursa kemirir,
Her kök, dışında erir,
Sağda solda dolaşan,
Sevimli küçük tavşan,
Ne yaramaz, ne çevik,
Uzun kulakları dik,
Dinler köşe bucağı,
Sezer her olacağı.

15-) Şiirde aşağıdakilerin hangisinden söz edilmemiştir?

- A-) Tavşanın hiç durmadan koştuğundan.
- B-) Bulduğu her şeyi yediğinden.
- C-) Tehlikeleri dinleyerek sezdiğinden.
- D-) Tavşanın çok uslu ve sakin olduğundan.

“Dostlar arasında sevginin, arada bir ayrılmakla gevşeyeceği sanılır. Bence hiç de gevşemez. Tersine sürekli bir beraberlik bu sevgiyi soğutur, bozar.”.

16-) Aşağıdakilerden hangisi paragrafın son cümlesi olabilir?

- A-) Ben zaten ayrılıkları çok sevmem.
- B-) Üstelik, dostlar sık sık görüşmelidir.
- C-) Her gün dostların birbirini görmesinin tadı başkadır.
- D-) Ayrılıklar, yakınlarıma olan sevgimi tazeler.

17-) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “işbirliği yapmak, güçlerini birleştirmek” anlamında bir deyim kullanılmıştır?

- A-) Bu sorunların üstesinden gelmek için el ele vermeliyiz.
- B-) Son toplantıda “şiddet” olayını ele aldık.
- C-) Terziye gidip eskileri elden geçirmesini istediler.
- D-) Yeni komşumuz eli açık birine benziyordu.

18-) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, “bakmak” sözcüğü “seyretmek” anlamındadır?

- A-) Hastalara bakmak için servise gitti.
- B-) Oğluna bakmak için işten ayrıldı.
- C-) Eve bakmadan bahçeye çıktı.
- D-) Denize bakarak çayını yudumladı.

“Çevrenize bir bakın. Kitap okuyan, kitabın üstüne düşen ile okumayan insanı hemen sezeceksiniz. Kitap okuyanlar ağırbaşlı, kültürlü ve ağız söz yapan insanlardır. Sözüne değer verilir. Kitap okumayanlar kararsız, aceleci, ürkek ve kuşkucu insanlardır. Bunlara söz anlatmak, deveye hendek atlatmaktan zordur. Ne görür, ne de duyarlar. Çünkü “kitapsız hayat, kör, sağır ve dilsiz hayattır.”

19-) Yukarıdaki paragrafta hangi sorunun yanıtı yoktur?

- A-) Kitap okuyan insanı nasıl ayırt edersiniz?
- B-) Kitap okumayan insanla, okuyan insan arasında ne fark vardır?
- C-) Yazar, kitapsız hayatı neye benzetiyor?
- D-) Kitap okumak neden önemlidir?

“Güzel yazmak da güzel konuşmak gibi uğraş gerektiriyor. Güzel ve etkili konuşmak ile açamayacağımız kapı yoktur. Başkaları ile kolay ve sağlıklı bir iletişimin en iyi yolu tatlı dil, güler yüzdür. Sözün özü, konuşmak bir sanattır.”

20-) Yukarıdaki paragrafta hangi cümle paragrafta bütünlüğü bozmaktadır?

- A-) Güzel yazmak da güzel konuşmak gibi uğraş gerektiriyor.
- B-) Güzel ve etkili konuşmak ile açamayacağımız kapı yoktur.
- C-) Başkaları ile kolay ve sağlıklı bir iletişimin en iyi yolu tatlı dil, güler yüzdür.
- D-) Sözün özü konuşmak bir sanattır.

- I. O zamanlar ben her gün okul çıkışı vapurları karşılamaya giderdim.
- II. Çocukluğum büyük bir sahil kentinde geçti.
- III. Vapurdan inen kaptanları gördükçe imrenirdim.
- IV. Kaptan olmaya da işte o zamanlar karar vermiştim.

21-) Yukarıdaki cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulsa I. cümle hangisi olur?

- A-) I
- B-) II
- C-) III
- D-) IV

“Mustafa ile Nihat ikizdir, fakat birbirlerine hiç mi hiç benzemezler. Mustafa okuldan çıkınca eve gelip bilgisayarının başına geçerken Nihat daha önlüğünü bile çıkarmadan topu alıp dışarı fırlar. Onları yakından tanımayanlar kardeş olduklarına inanmıyorlar; hatta ikiz olduklarını duyduklarında şaşkınlıktan gözleri faltaşı gibi açılıyor.”

22-) Yukarıdaki paragrafta anadüşünce hangi tür anlatımla desteklenmiştir?

- A-) Betimleme
- B-) Karşılaştırma
- C-) Benzetme
- D-) Tanımlama

“Bilim her geçen gün biraz daha ilerlemekte, gelişmektedir. İşimizin, yerimizin adamı olabilmemiz için bilimsel gelişmelerden, yeni buluşlardan sıcağı sıcağına haberimiz olmalı. Eğer gelişmelerden habersiz yaşarsak, uygarlık ilerler, biz olduğumuz yerde sayarız.”

23-) Yukarıdaki paragraf hangi amaçla yazılmıştır?

- A-) İkna etmek
- B-) Bilgi vermek
- C-) Eğlendirmek
- D-) Karşılaştırmak

24-) Yukarıdaki paragraftan aşağıdaki düşüncelerden hangisi çıkarılabilir?

- A-) Bilimsel gelişmeleri yakından izlemeliyiz.
- B-) Yeni teknoloji çıkınca hemen satın almalıyız.
- C-) Bilimden habersiz yaşamak ilerlemektir.
- D-) Bilimden haberdar olmak için her gün TV seyretmeliyiz.

25-) “Olduğu yerde saymak” deyimini paragrafta hangi anlamda kullanılmıştır?

- A-) Hiç kıpırdamadan sayı saymak.
- B-) Bulunduğu yerden ileriye gidememek.
- C-) Bulunduğu yerden ayrılmamak.
- D-) Yerinden ayrılmamaya çabalamak.

“Yalanlamak ve reddetmek için okuma! İnanmak ve her şeyi kabullenmek için de okuma! Konuşmak ve ahkam kesmek için de okuma! Tartmak, kıyaslamak ve düşünmek için oku!” F. Bacon

26-) Yukarıdaki sözleri söyleyen birisi için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A-) Okuduklarının doğruluğunu araştıran biri.
- B-) Okuduklarını bildikleriyle karşılaştıran biri.
- C-) Okudukları hakkında düşünen biri.
- D-) Okuduklarını başkalarıyla paylaşan biri.

27-) Yukarıda geçen “ahkam kesmek” deyiminin açıklaması aşağıdakilerden hangisidir?

- A-) Yeterince bilgi sahibi olmadığı bir konu hakkında fikir yürütmek.
- B-) Bir işin nasıl çözüleceğini ayrıntılarıyla anlatmak.
- C-) Aklına gelen ilk şeyi hiç düşünmeden söylemek.
- D-) Bir işi başarmak için yalan söylemek.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), sağlığı, insanın “fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden tam bir iyilik halinde olması” şeklinde tanımlar. Sağlığı etkileyen etmenlerin başında beslenme, barınma, giyim, fiziksel çevre durumu gelir. Tüm bu koşullar; insanların yaşamını, sosyal hayatını etkiler ve yönlendirir.

Beslenme, karın doyurmak, açlığı bastırmak ya da canının çektiği şeyleri yemek içmek değildir. Beslenme, anne karnından başlayarak insanın sağlığının korunmasında ve iyileştirilmesinde en önemli etmenlerden biridir. Sağlıklı, yeterli ve dengeli beslenme herkes için, özellikle de çocuklar için çok gereklidir.

Yapılan birçok araştırma, iyi beslenemeyen çocukların, büyüme- gelişme geriliği gösterdiği ve başarı düzeylerinin de, genellikle iyi beslenenlere oranla daha düşük olduğunu göstermektedir. Vücudumuzu bir arabaya benzetelim. Nasıl ki arabanın çalışması için kaliteli benzin gerekiyorsa, vücudumuzun da yakıtının besinler olduğunu unutmamalıyız.

Kaliteli besin sandığımız çok yağlı ve çok şekerli besinler (kola, hamburger, çikolata, şekerler, patates cipsleri...) sağlıklı olmadığı gibi ileri yaşlarda birçok kronik hastalığa(şeker hastalığı, kalp hastalığı, kanser, yüksek tansiyon...) zemin hazırlamış olur.

Okul çağında kazanılan beslenme alışkanlığı çocuklarımıza hayatlarında verebileceğimiz en büyük hediye.

(TUĞBA ÖZTÜRK'ten
Diyetisyen)

28-) Yukarıdaki metin ne amaçla yazılmıştır?

- A-) Eğlendirmek
- B-) Bilgi vermek
- C-) İkna etmek
- D-) Betimlemek

29-) Yukarıdaki yazıya en uygun başlık ne olabilir?

- A-) Sağlıklı Beslenmenin Önemi
- B-) Kaliteli Besinler
- C-) Dünya Sağlık Örgütü
- D-) Sağlığımızı Etkileyen Etmenler

30-)Yukarıdaki parçanın ana fikri nedir?

- A-) İyi beslenemeyen çocuklarda büyüme gelişimi yavaştır.
- B-) Vücudumuzun en önemli yakıtı besinlerdir.
- C-) Çocuk yaşta sağlıklı ve dengeli beslenme alışkanlığını kazandırmak çok önemlidir.
- D-) Çok yağlı ve şekerli besinler ileri yaşlarda birçok hastalığa neden olur.

31-) Metne göre aşağıdakilerden hangisi sağlığı etkileyen etmenlerden biri değildir?

- A-) Beslenme
- B-) Barınma
- C-) Giyinme
- D-) Çalışma

32-) Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki metnin ana fikri desteklemek için yararlanılan anlatım biçimlerinden biridir?

- A-) Betimleme
- B-) Öyküleme
- C-) Örnekleme
- D-) Tartışma

33-) Yukarıdaki metne göre aşağıdaki besinlerden hangisi kaliteli besinlerden değildir?

- A-) Şeker
- B-) Üzüm
- C-) Pırasa
- D-) Yumurta

34-) Aşağıdakilerden hangisi terimdir?

- A-) Şekerli besinler
- B-) Kronik hastalık
- C-) Sosyal çevre
- D-) Dengeli beslenme

35-) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A-) Bütün sınıfın önünde kötü duruma düştü.
- B-) Güneşe çıkmadan önce yüzüne krem sürdü.
- C-) Havaalar ısınınca hemen yazlıkları çıkardım.
- D-) Martılar denizin üzerinde çığlık çığlığa uçuyordu.

“ Çocukluğumda yaz tatillerim hep babaannemin evinde geçerdi. Bahçe içinde iki katlı, ahşap bir evdi. Bahçede çeşit çeşit meyve ağaçları vardı. O ağaçların gölgesi benim oyun parkımdı. Evin bütün pencerelerinde rengarenk çiçekler olurdu. Babaannem onlara gözü gibi bakardı. Şimdi o evin yerinde sevimsiz, beton bir apartman var. Bahçenin yerini de apartmanın otoparkı aldı.”

36-) Paragrafın anlatım biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A-) Tanımlama
- B-) Betimleme
- C-) Karşılaştırma
- D-) Açıklama

37-) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “olasılık” anlamı vardır?

- A-) Belki Meral bizimle gelir.
- B-) Mutlaka Meral bizimle gelir.
- C-) Fakat Meral bizimle gelmez.
- D-) Keşke Meral de bizimle gelse.

“ Bazı insanlar vardır; kendi maddi durumlarını gerektiği şekilde değerlendiremezler. Yani, düşünmeden harcarlar ve bunun sonunda da ne yapacaklarını bilemezler. Atalarımız “.....” diye boşuna dememişler.

38-)Yukarıdaki paragrafta boş bırakılan yere uygun atasözü aşağıdakilerden hangisidir?

- A-) Derdini söylemeyen derman bulamaz.
- B-) Ayağını yorganına göre uzat.
- C-) Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur.
- D-) Evdeki hesap çarşıya uymaz.

“ Her insan, hayatta başarısızlıklar yaşayabilir, yanlışlara düşebilir. Önemli olan, bunları soğukkanlılıkla karşılayıp üzerinde düşünmek, kişinin bu hatalarından ders alabilmesidir. Kendimden bir örnek vereyim;”

39-) Yukarıdaki paragrafın devamı aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- A-) Çocukken bütün ödevlerimi zamanında bitirmek için önceden plan yapıyordum.
- B-) Yüzme yarışlarına hazırlanmak yerine evde televizyon seyrediyordum.
- C-) Hafta sonlarında hep anneme ve babama yardım ediyordum.
- D-) Sabahları evden çıkmadan önce spor yapıyordum.

40-) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “de” bağlacı cümleye alay anlamı katmaktadır?

- A-) Yıl sonu ödevini yapmayı bir çok kişi gibi ben de sona bıraktım.
- B-) Her gün de aynı oyun oynanmaz ki.
- C-) Bugün bütün işlerini bitirecekmiş de bize gösterecekmiş.
- D-) Duyduğuma göre Ahmet de senin kadar üzülmüş.

EK-10 KOMPOZİSYON SINAVI (Öyküleyici)

Bir köpeğiniz olduğunu
hayal edin....

Bir sabah uyandığınızda
köpeğiniz sizinle konuşmaya
başladı. Ama onu yalnızca siz
duyabiliyorsunuz. Konuşan
köpeğinizle geçirdiğiniz gününüzü yazılı olarak anlatın.



EK-10 KOMPOZİSYON SINAVI (Bilgi Verici)

Eğer dünyayı daha iyi bir yer haline getirme şansınız olsaydı neyi değiştirirdiniz? Aşağıdaki açıklamaları okuyarak yazılı olarak anlatın.

- Önce değiştireceğiniz şeyleri ve nedenlerini düşünün.
- Sonra bunlardan birini seçin.
- Yazınızda, neden bunu seçtiğinizi çok iyi anlatmanız gerektiğini unutmayın.
- Nedenlerinizi açıklayan ya da destek düşünceleriniz olması gerektiğini unutmayın.
- Ayrıca yazdıklarınızın ilgi çekmesini sağlamaya çalışın.
- Çarpıcı cümleler kurmak için benzetmelerden, sıfatlardan, atasözlerinden vb. yararlanabileceğinizi unutmayın.

EK- 11 YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME ARACI

Öğrencinin Adı:

Aldığı puan:

Değerlendiren:

Düşünceler:

YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME ARACI	
I.DIŞ YAPI (DIŞ DÜZENLEYİM)	30 PUAN
1. Çizgisiz kağıda düz satır yazma, satırları kaydırmama	2
2. Siyah kurşun kalem ya da siyah, koyu mavi mürekkepli kalemle yazma	2
3. Kağıdı sol ve sağ yan kenarları ile alt ve üst kısımlarında ilkelere uygun boşluklar bırakma (genellikle, sol kenarda 3.5 ya da 4cm, sağ yan kenarda 1.5cm, üstte 6cm, alt kısmında da 3cm)	2
4. Kağıdın sol üst köşesine adını soyadını, okulun adını, sınıfını – varsa şubesini yazma	2
5. Kağıdın sağ köşesine tarih yazma	2
6. Yazı başlığını kağıdın üst kısmına ve sayfanın tam ortasına yazma	2
7. Yazıyla başlık arasında 2 cm boşluk bırakma	2
8. Paragraflara diğer satırlardan 1.5 cm (7 harf) içeriden başlama	2
9. Satırlara alt alta aynı hizada başlama	2
10. Satırlar arasında eşit boyda boşluk bırakma	2
11. Paragraflar arasında, satırlar arasına oranla, biraz daha fazla boşluk bırakma	2
12. Harfleri biçimce doğru, düzgün ve okunaklı yazma	2
13. Sözcükleri, doğru ve eşit aralıklarla yazma	2
14. Yazı sonuçlandığında, temiz, lekesiz, kusursuz bir görüntüsü olan kağıt ya da kağıtlar verme	4
TOPLAM	

II. İÇYAPI (İÇ DÜZENLEYİM)		35 PUAN
1. Anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralama (Olayları, düşüncelerini gerekli ve mantıklı bir düzene sokarak anlatma)		5
2. Bir düşünce yada olaydan ötekine doğal ve mantıksal bir bakış içinde geçme (yazıda birlik ,bütünlük sağlama)		5
3. Konuyu paragraflara bölerek açıklama		3
4. Konu dışı düşüncelere yer vermeme		3
5. Duygu ve düşüncelerini düzgün sürükleyici biçimde anlatma		3
6. Bilgi yanlış yapmama		3
7. Kanı yanlış yapmama		3
8. Yazdıklarında çelişkiye düşmeme		3
9. Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili (konuya uygun) başlık koyma		3
10. Duygu, düşünce ve tasarımların amaca uygun olarak, doğru bir şekilde anlatıldığı bir bütün oluşturma	2	
TOPLAM		
III. DİL VE ANLATIM		35 PUAN
1. Yazıya ilgi çekici bir giriş yapma		2
2. Açık ve anlaşılır (kısa, özlü, yalın) cümleler kurma		4
3. Sözcük ve düşünce tekrarlarından kaçınma (cümlelerde gereksiz, anlatıma katkısı olmayan sözcük/sözcükler kullanmama)		4
4. Cümlelerde sözcükleri yerli yerinde kullanma		2
5. Anlatmak istediğini tam karşılayacak sözcüklerle anlatma		2
6. Kullanımdan düşmüş, eskimiş sözcüklere anlatımda yer vermeme(Türkçe sözcük kullanma)		2
7. Sözcükleri doğru yazma		2
8. Sözcük, cümle ve paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kurma		2
9. Dilbilgisi bakımından doğru cümleler kurma		3
10. Paragrafı oluşturan cümleler arasında dilsel ve düşünsel bir bağlantı kurma		2
11. Yazım (imla) kurallarına uygun yazma		3
12. Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma		3
13. Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlama		2
14. Amaca uygun anlatım biçimiyle yazma		2
TOPLAM		

EK-12 DENGELİ OKUMA YAZMA DERS DEĞERLENDİRME ARACI

Değerlendiren:

Tarih:

Metnin Adı ve Yazarı: Süre: Tarih: Öğrenme-Öğretme Strateji-Yöntem ve Teknikleri: Araç ve Gereçler:				
	Evet	Hayır	Düşünceler	
1. Sınıfın Fiziksel Durumu				
Sınıfta pano/lar var mı?				
Öğrencilerin çalışmaları sergilendi mi?				
Sınıf kitaplığı var mı?				
Öğrenciler sınıf kitaplığından yararlandılar mı?				
Sınıfta teknolojik araç gereç var mı? • Televizyon • Video • Bilgisayar • Yansıtıcı • Diğer				
Teknolojik araç gereç kullanıldı mı?				
Öğrencilerin oturma düzeni yapılan etkinliğe uygun mu?				
3. Dersin İşlenişi ve Değerlendirme				Dakika
Dersin amacı öğrencilerle paylaşıldı mı?				
Ders sırasında doğrudan ve dolaylı öğretimin dengesi sağlanmakta mı?				

Metinlerin türleri, okuduklarını anlamalarına yardımcı olmak için öğretildi mi?				
Derste okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri dengeli olarak kullanıldı mı?				
Okuma öncesi ön bilgileri harekete geçirici sorular soruldu mu?				
Okuma öncesinde tahmin etme stratejisi kullanıldı mı?				
Okuma sırasında ileriye dönük tahminlerde bulunuldu mu?				
Okuma sırasında anlaşılmayan yerler için netleştirici okuduğunu anlama stratejileri kullanıldı mı?				
Okuma sırasında ve okuma sonrasında soru üretilip yanıtlandı mı?				
❖ Açık sorular				
❖ Çıkarılma soruları				
Okuma sonrasında özetleme yapıldı mı?				
Sözcük çalışması her metinde yapıldı mı?				
Öğrencilerde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarına ilişkin göstergeler gözlemlendi mi?				
❖ Tahmin etme				
❖ Soru üretme				
❖ Soru yanıtlama				
❖ Özetleme				
Öğrencilerin okuduğunu anlamaları düzenli olarak ölçülüp değerlendirildi mi?				
Okumalarıyla ilgili okuma kaydı tutuldu mu?				
Yazma öncesi yazmaya hazırlık yapıldı mı? (konu belirleme, yazma amacı belirleme ve hedef kitleyi belirleme gibi)				
Öğrencilere yazma sürecinde model olundu mu?				
Yazma etkinliklerinde biçimsel özelliklerden çok				

İçerik vurgulandı mı?				
Yazma sürecinde öğrenciler yazılarını düzeltmeleri için grup içinde çalışmalar yaptılar mı?				
Bireysel ya da eşli yazım ve noktalama düzeltmeleri yapıldı mı?				
Öğrencilerin yazdıklarını paylaşımlarına olanak sağlandı mı?				
Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları değerlendirilmek üzere gelişim dosyaları düzenlendi mi?				
Gelişim dosyaları kontrol edildi mi?				
5. Ders Değerlendirmesi				
Dersin değerlendirilmesi yansıtılmalı olarak yazılmış mı?				
6. Genel Yorum				
İzlediğiniz ders genel olarak dengeli okuma yazma yaklaşımı ilkelerine uygun mu?				

EK-13 KOMPOZİSYON SINAVI ÖNTEST GÜVENİRLİK SONUÇLARI

	<i>ÖYKÜ</i>				<i>BİLGİ VERİCİ</i>			
	<i>Sibel</i>	<i>Ort.</i>	<i>Serap</i>		<i>Sibel</i>	<i>Ort.</i>	<i>Serap</i>	
<i>Bircan</i>	43	44	44	GB	26	27	27	GB
<i>Aytül</i>	62	63	64	GB	64	63	59	GB
<i>Kübra</i>	57	57	56	GB	67	64	62	GB
<i>Gökhan</i>	65	63	60	GB	37	39	41	GB
<i>Doğan</i>	72	68	66	GA	53	54	55	GB
<i>Ayşe</i>	53	54	56	GB	41	41	40	GB
<i>Burak</i>	67	65	64	GB	50	53	55	GB
<i>Ferhat</i>	57	59	60	GB	50	52	53	GB
<i>Feyza</i>	73	72	70	GB	42	46	50	GA
<i>Murat</i>	59	63	65	GA	52	51	50	GB
<i>Melih</i>	40	42	43	GB	20	19	18	GB
<i>Gürkan</i>	52	52	51	GB	22	25	27	GB
<i>Ayber</i>	46	44	41	GB	20	21	22	GB
~~—Ersin~~	49	48	47	GB	44	42	40	GB
<i>Kenan</i>	72	73	73	GB	65	68	71	GA
<i>Elif</i>	46	49	52	GA	42	42	42	GB
<i>Gülümser</i>	58	58	58	GB	20	23	25	GB
<i>Esra</i>	45	47	49	GB	45	43	40	GB
<i>Aysen</i>	54	56	57	GB	32	35	38	GA
<i>Merve</i>	54	56	57	GB	50	52	54	GB
<i>Bilge</i>	50	52	53	GB	29	29	28	GB
<i>Sema</i>	46	46	46	GB	39	40	41	GB
<i>Nurben</i>	61	61	61	GB	68	64	61	GA
<i>Gülce</i>	26	27	27	GB	32	32	31	GB
<i>Tuna</i>	59	60	60	GB	52	54	56	GB
<i>Aynur</i>	46	48	49	GB	10	10	10	GB
<i>Gülen</i>	74	73	71	GB	56	58	59	GB
~~—Bilgehan~~	34	37	40	GA	43	43		GB

Not: Öğrenci isimleri değiştirilmiştir.

EK-13 KOMPOZİSYON SINAVI SONTEST GÜVENİRLİK SONUÇLARI

		ÖYKÜ				BİLGİ VERİCİ				
		Sibel	Serap			Sibel	Serap			
		Ort.				Ort.				
Bircan		75	77	79	GB		51	53	55	GB
Aytül		85	86	87	GB		79	82	84	GB
Kübra		86	84	82	GB		92	93	95	GB
Gökhan		83	84	86	GB		76	78	80	GB
Doğan		66	67	67	GB		64	66	68	GB
Ayşe		76	74	72	GB		40	45	50	GA
Burak		80	82	83	GB		80	82	84	GB
Ferhat		47	48	48	GB		46	49	52	GA
Feyza		94	94	93	GB		48	50	52	GB
Murat		70	75	80	GA		55	57	58	GB
Melih		48	49	50	GB		40	43	45	GB
Gürkan		67	66	64	GB		45	50	55	GA
Ayber		64	63	61	GB		57	59	60	GB
—Ersin		55	55	54	GB		69	67	64	GB
Kenan		90	91	92	GB		95	98	99	GB
Elif		67	66	64	GB		50	53	55	GB
Gülümser		84	85	85	GB		50	53	55	GB
Esra		62	61	60	GB		85	86	87	GB
Aysen		61	69	76	GA		88	87	85	GB
Merve		84	86	87	GB		50	51	51	GB
Bilge		79	79	78	GB		64	66	68	GB
Sema		87	88	89	GB		69	71	73	GB
Nurben		96	98	100	GB		85	87	90	GB
Gülce		60	63	65	GB		50	52	54	GB
Tuna		82	83	83	GB		60	63	65	GB
Aynur		45	43	42	GB		50	48	46	GB
Gülen		73	74	74	GB		64	67	68	GB
—Bilgehan		70	66	62	GA		40	42	44	GB

Not: Öğrenci isimleri değiştirilmiştir.

EK-14 NVİVO8 İLE OLUŞTURULAN KODLAMA

Tree Nodes

	Name	Sources	References	Created On	Modified
	çıkarsama sorularını yanıtlama	1	1	20.04.2009 10:30	20.04.2009
	DEĞERLENDİRME	3	6	03.02.2009 18:29	24.04.2009
	süreç değerlendirme	4	9	03.02.2009 18:29	24.04.2009
	ürün değerlendirme	1	4	03.02.2009 18:30	14.04.2009
	DENGELİ OKUMA YAZMA BİLEŞE	0	0	03.02.2009 18:30	14.04.2009
	OKUMA	1	1	03.02.2009 18:30	24.04.2009
	YAZMA	0	0	03.02.2009 18:31	14.04.2009
	METİN TÜRLERİ	6	14	03.02.2009 18:24	03.07.2009
	bilgi verici metinler	4	11	03.02.2009 18:25	24.04.2009
	Yazınsal metinler	4	14	03.02.2009 18:24	24.04.2009
	okuma amacını belirleme	3	4	24.04.2009 17:32	24.04.2009
	OKUMA ANLAMA STRATEJİLERİ	3	5	03.02.2009 18:22	24.04.2009
	netleştirme	0	0	03.02.2009 18:23	14.04.2009
	özetleme	1	4	03.02.2009 18:23	14.04.2009
	anadüşünceyi bulma	2	5	03.02.2009 18:23	24.04.2009
	bilgi verici metin haritası	3	5	03.02.2009 18:23	03.07.2009
	öykü haritası	5	9	03.02.2009 18:23	03.07.2009
	soru üretme	4	11	03.02.2009 18:22	24.04.2009
	açık sorular	1	7	03.02.2009 18:22	14.04.2009
	çıkarsama soruları	2	8	03.02.2009 18:22	20.04.2009
	tahmin etme	4	15	03.02.2009 18:22	24.04.2009
	ÖĞRETİM	3	9	03.02.2009 18:12	24.04.2009
	doğrudan öğretim	4	12	03.02.2009 18:14	24.04.2009
	açıklama	4	10	03.02.2009 18:15	24.04.2009
	model olma	3	4	03.02.2009 18:14	24.04.2009
	sesli düşünme	4	5	03.02.2009 18:16	24.04.2009
	dolaylı öğretim	3	5	03.02.2009 18:18	24.04.2009
	cesaretlendirme	4	8	03.02.2009 18:18	24.04.2009
	destekleme	4	6	03.02.2009 18:19	24.04.2009
	uygulatma	4	8	03.02.2009 18:18	24.04.2009
	öğretmenin gelişimi	1	6	23.04.2009 15:02	23.04.2009
	ön bilgileri kullanmayı özendirme	3	4	20.04.2009 10:29	24.04.2009
	SINIF ORTAMI	1	1	03.02.2009 18:28	14.04.2009
	fiziksel ortam	0	0	03.02.2009 18:29	14.04.2009
	sosyal ortam	2	6	03.02.2009 18:29	19.04.2009
	sözcük dağarcığını geliştirme etkinlik	2	3	23.04.2009 15:18	24.04.2009
	uygulama sürecinde yaşanan sorunl	3	20	23.04.2009 15:29	24.04.2009
	YAZILI ANLATIM	2	5	03.02.2009 18:25	03.07.2009
	düzeltme içerik	1	2	03.02.2009 18:27	14.04.2009
	düzeltme yazım ve noktalama	1	2	03.02.2009 18:27	14.04.2009
	hazırlık	1	3	03.02.2009 18:26	14.04.2009
	bilgi verici metin haritası	0	0	03.02.2009 18:27	14.04.2009
	öykü haritası	2	2	03.02.2009 18:26	23.04.2009
	taslak	1	3	03.02.2009 18:27	14.04.2009
	yazılı anlatım değerlendirme formu	1	1	03.02.2009 18:28	14.04.2009
	yazım ve noktalama işaretlerini kull	2	3	03.02.2009 18:28	24.04.2009

EK-15 VİDEO KODLAMA ANAHTARI

Öğretmen davranışları		Öğrenci davranışları	
Öğretmen dersin girişinde dersin amacını öğrencilerle paylaşır.			
Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorular sorar.		Öğrenciler, konuya ilişkin bilgilerini kullanırlar.	
Okuma metnini tanıtır.			
Tahmin etme stratejisini(seçilen strateji) doğrudan açıklar.			
Öğretmen strateji kullanımına model olur.			
Öğrencileri strateji kullanmaları için cesaretlendirir.		Öğrenciler stratejiyi kullanmaya çalışırlar.	
Öğretilen stratejiyi sınıfta öğrencilere kullandırır.		Öğrenciler okuma öncesinde ve okuma sırasında ipuçları kullanarak tahminlerde bulunurlar.	
Öğrencilere bireysel olarak kullandırır. (Dolaylı öğretim yapar.)		Öğrencilere dağıtılan çalışma yapraklarında bireysel olarak öğretilen stratejiyi kullanırlar.	
Soru üretme stratejisini(seçilen strateji) doğrudan açıklar.			
Öğretmen strateji kullanımına model olur.			
Öğrencileri strateji kullanmaları için cesaretlendirir.		Öğrenciler stratejiyi kullanmaya çalışırlar.	
Öğretilen stratejiyi sınıfta öğrencilere kullandırır.		Öğrenciler okudukları metinle ilgili açık ve çikarsama soruları sorup yanıtlarlar.	
Öğrencilere bireysel olarak kullandırır. (Dolaylı öğretim yapar.)		Öğrencilere dağıtılan çalışma yapraklarında bireysel olarak öğretilen stratejiyi kullanırlar.	
Netleştirme stratejisini(seçilen strateji) doğrudan açıklar.			
Öğretmen strateji kullanımına model olur.			
Öğrencileri strateji kullanmaları için cesaretlendirir.		Öğrenciler stratejiyi kullanmaya çalışırlar.	
Öğretilen stratejiyi sınıfta öğrencilere kullandırır.		Öğrenciler bir metni okurken anlayıp anlamadıklarını ve anlamak için neler yaptıklarını düşünürler ve söylerler.	
Öğrencilere bireysel olarak kullandırır. (Dolaylı öğretim yapar.)		Öğrencilere dağıtılan çalışma yapraklarında bireysel olarak kullanırlar. Netleştirme değerlendirme yaprağını kullanarak okuma anlamada yararlandıkları stratejileri gözlemlerler.	
Özetleme stratejisini(seçilen strateji) doğrudan açıklar.			

<i>Öğretmen strateji kullanımına model olur.</i>			
<i>Öğrencileri strateji kullanmaları için cesaretlendirir.</i>		Öğrenciler stratejiyi kullanmaya çalışırlar.	
<i>Öğretilen stratejiyi sınıfta öğrencilere kullandırır.</i>		Öğrenciler okudukları metni kendi cümleleri ile kısaca özetlerler. Özetleme ölçütlerini kullanırlar.	
<i>Öğrencilere bireysel olarak kullandırır. (Dolaylı öğretim yapar.)</i>		Öğrencilere dağıtılan çalışma yapraklarında bireysel olarak öğretilen stratejiyi kullanırlar.	
<i>Öğrencilerin stratejileri kullanma durumların değerlendirmek için değerlendirme yaprakları kullanır.</i>		Öğrenciler değerlendirme yapraklarıyla çalışırlar.	
<i>Öğrencilere yazma sürecinde model olur.</i>			
<i>Yazma etkinliklerinde biçimsel özelliklerden çok içeriği vurgular.</i>		Öğrenciler içeriğe yoğunlaşmaya çalışırlar.	
<i>Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini ve önemini öğretir.</i>		Yazım ve noktalama işaretlerini kullanma çalışmaları yaparlar.	
<i>Yazmaya hazırlık etkinlikleri yaptırılır.</i>		Yazmaya hazırlık etkinlikleri yaparlar.	
<i>Taslak olarak yazma çalışması yaptırır.</i>		Taslak olarak yazarlar.	
<i>Yazma sürecinde öğrencilere taslak yazılarını düzeltmeleri için çalışmalar yaptırır.</i>		Öğrenciler taslak olarak yazdıkları metni düzeltme çalışmaları yaparlar.	
<i>Bireysel ya da eşli yazım ve noktalama düzeltmeleri yaptırır.</i>		Bireysel ya da eşli yazım ve noktalama düzeltmeleri yaparlar.	
<i>Öğrencilerin yazdıklarını paylaşmalarına olanak sağlar.</i>		Yazdıklarını paylaşırlar.	
<i>Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirilmek ve öğretimde kullanmak üzere gelişim dosyaları düzenlettirir.</i>		Gelişim dosyaları düzenlerler.	
<i>Gelişim dosyalarına dönütler verir.</i>			
<i>Sözcük dağarcığını geliştirme etkinlikleri yaptırır.</i>		Sözcük dağarcığını geliştirme etkinliklerine katılır.	
<i>Öğrencilerin ilgilerine uygun metin seçer.</i>		Seçilen metne ilişkin düşüncelerini paylaşır.	
<i>Öğrencilerin düzeylerine uygun metin seçer.</i>		Seçilen metne ilişkin düşüncelerini paylaşır.	
<i>Sınıfı, grup etkileşimini destekleyecek biçimde düzenler.</i>			
<i>Öğretmen teknolojik araç gereçten faydalanır.</i>			
<i>Öğretmen DOY yaklaşımının bileşenlerinden birini kullanır.</i>			

EK-16 DERS PLANI ÖRNEĞİ

Metnin Başlığı:	Kuraklık (Cemal Erten)
Süre:	6 ders saati (40 + 40) (40 + 40) (40 + 40)
Tarih:	28-04-2008/ 30.04.2008/ 2.05.2008
Öğrenme-Öğretme	Dengeli Dil Öğretim Yaklaşımı
Strateji-Yöntem	ve
Teknikleri:	Sınıf tahtası, tahta kalem, yansı, kuraklıkla ilgili
Araç ve Gereçler:	Tema karikatürleri.

Dersin Kazanımları:

Dinlediğini Anlama

1. Dinlediklerini anlamlandırmada önbilgilerini kullanır.
2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.
3. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük yaşantısından örnekler verir.
4. Dinledikleriyle ilgili tahminler yapar.

Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
2. Yeni öğrendiği sözcükleri konuşmalarında kullanır.
3. Konuşmasında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
4. Konuyla ilgili duygu düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.

Okuduğunu Anlama

1. Önbilgilerini kullanarak okuduklarını anlamlandırır.
2. Okuma öncesinde ve okuma sırasında metinle ilgili tahminlerde bulunur.
3. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları yanıtlar.
4. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.

5. Okuduklarında öykü öğelerini belirler.
6. Okuduklarını öykü öğelerini kullanarak sözlü ve yazılı olarak özetler.

Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Yeni öğrendiği sözcükleri yazılarında kullanır.
2. Yazılarında mantıksal bütünlük kurar.
3. Okudukları ile ilgili sorular yazar.
4. Okuduklarını yazılı olarak özetler.
5. Öykü öğelerini kullanarak öykü yazar.

1. HAZIRLIK

Zihinsel Hazırlık

Öğrencilerle Tema Vakfının düzenlediği karikatür yarışmalarından seçilen kuraklıkla ilgili karikatürler hakkında konuşulur.

Ön bilgileri harekete geçirmek için aşağıdaki sorular sorulur ve 4-5 öğrenciye söz hakkı verilir. Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilerek tartışma ortamı yaratılır.

1. Sizce doğal afetlerden biri olan kuraklık yaşamımızı nasıl etkiler?
2. Kuraklığın nedenleri neler olabilir?
3. Kuraklığı engellemek için neler yapılabilir?

Anahtar sözcüklerle Çalışma

- kuraklık
- alın teri dökmek
- yağmur
- yürek paralamak

Yukarıdaki sözcüklerin anlamları sınıfça tartışılır, Öğrencilere bu sözcüklerin onlarda çağrıştırdığı sözcükler sorulur ve yanıtlarla kelime ağları oluşturulup yansıtılır. (Daha sonra bu sözcüklerle öykü oluşturma etkinliği yapılabileceği belirtilir).

Kuraklık: Yağışsızlık, kuru olma durumu.

“Kuraklık her yanı kasıp kavuruyor ve berbat ediyor bostanları.” -H. Balıkcısı.

Alın teri dökmek: Zahmetli iş görüp çok emek vermek."Alın teri dökmeyenler, emeğin ne olduğunu bilemezler."

Yağmur: su buğusunun yoğunlaşmasıyla oluşan ve yeryüzüne düşen yağışın sıvı durumunda olanı: *Çiftçi yağmur bekliyor. Yağmurdan ıslandım.*

Yağmur duası, yağmurdan kaçarken doluya tutulmak, yağmur yağmak

Yürek paralamak: Çok acımak, karşılaştığı bir durum sebebiyle çok üzüntü duymak."Zavallının o hâlini görünce içim parçalandı."

Metni Tanıma ve Tahmin Etme

- Öykünün görsellerini gösterip içeriği ile ilgili tahminlerde bulunmaları istenir. Bu tahminlerini tahmin etme etkinliğine yazmaları istenir.
- “Bugün sizlerle Cemil Erten’in kaleme aldığı “Kuraklık” adlı öyküsünü okuyup öğrendiğimiz okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak anlamaya çalışacağız.” diyerek okuma metni tanıtılır.
- “Öykümüzü okumaya başlamadan önce okuyacağımız öyküyle ilgili neler söyleyeceğinizi merak ediyorum.” Diyerek öğrencilerin okuma öncesi tahmin etmeleri sağlanır. Bu tahminleri yazdırılır. Öğrencilerin görselleri, başlığı, metnin türünü kullanarak tahminlerde bulunmaları beklenir ve bunları ipucu olarak kullandıklarını belirtenler pekiştirilir. Tahmin etme stratejisinin önemi vurgulanır. (Okuma öncesi tahmin etme)

Amaç Belirleme

1 “Okuyacağımız metnin türü nedir?” sorusu sorulur ve metin türlerinin okuma amacımızı nasıl belirlediğine yönelik 2-3 öğrenciye söz verilir.

2. ANLAMA

1. Dinleme, okuma (görsel okuma), söz varlığını geliştirme

Görsel okuma

Öğrencilere kuraklıkla ilgili karikatürler gösterilir ve bu karikatürlerde neler gördükleri tartışılır.

Dinleme

Öğrencilere okunan metni iyi dinlemeleri söylenir ve okunan öykü ile ilgili ileriye dönük tahminlerde bulundurulacağı ve sorular ürettirileceği ve öykü ile ilgili anlama soruları sorulacağı belirtilir.

Okuma

1. Öykü, öğretmen tarafından vurgu ve tonlamada model olmak için bir kez sesli olarak okunur. (**Sesli Okuma**). Öğrencilerden okunan öyküyü izlemeleri istenir.
2. Öykünün belli yerlerinde durularak, öğrencilere ileriye dönük tahmin etme stratejisi kullanılır. Öğrencilerin tahminlerini aldıktan sonra, neden bu tahminlerde bulundukları sorulur ve yararlandıkları ipuçları kısaca tartışılır. “Çok güzel tahminlerde bulunuyorsunuz, Neye göre bu tahminlerde bulunduğunuzu söyler misiniz? Çünkü tahminlerimizi gelişi güzel yapmadığımızı söylemiştik, değil mi?” diyerek tahminlerde bulunurlarken ipucu kullanmaları için cesaretlendirilir. Tahmin değerlendirme yaprağı kullanılır.
3. Belli yerlerde durularak okunan bölümle ilgili sorular üretmeleri ve yanıtlamaları istenir. Soruların türleri hakkında tartışmaları sağlanır. Soru üretme değerlendirme yaprağından yararlanılır.

4. Öykünün okunması tamamlanır.
5. Öykünün tamamına yönelik anlama soruları hazırlamaları ve yanıtlamaları istenir. Bu süreçte öğrencilere hazırladıkları soruların nitelikleri hakkında konuşmaları için ortam sağlanır.
6. Okunan öykünün öykü öğeleri öykü haritasını kullanarak belirlemeleri istenir.
7. Belirlenen öykü haritasını kullanarak öykünün özetlenmesi istenir.

Bilinmeyen Sözcüklerle Çalışma

Öğrencilerden metinde geçen anlamını bilmedikleri sözcükleri belirleyip metindeki ipuçlarını kullanarak anlamlarını tahmin etmeye çalışmaları için fırsat verilir. Sözcük çalışması etkinliği ile anlamlarının araştırılması istenir.

2. Metni İnceleme

1. Öğrencilerden gelen sorulara göre aşağıdaki sorular sorulur ve yanıtları istenir. Öğrencilerin farklı soruları görmeleri sağlanır. Öğrencilerden soru türleri hakkında konuşmaları için ortam yaratılır.

- Bu metnin başlığı nedir?
- Bu metnin yazarı kimdir?
- Bu metnin türü nedir?
- Bu okuduğunuz metin daha önce okuduğunuz bir metin türüne benziyor mu? Benzerlikleri nelerdir?
- Bu öyküyü kim anlatıyor? Örneklerle destekleyin.
- Bu öykü nerede geçmektedir?
- Bu öykünün geçtiği zamanla ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- Bu öyküdeki problem durumu nedir?
- Bu öyküdeki problemin çözümü nedir?
- Yazar burada ne anlatmak istiyor?
- Yazar anlatmak istediklerini hangi anlatım biçimi ile anlatmaktadır?
- Bu metindeki önemli sözcükler sence hangileridir? Önem sırasına göre listele.

- Bu metni okuduktan sonra yazarla ilgili neler söyleyebilirsiniz?

3.Söz Varlığını Geliştirme

1. Öğrencilerinizden yeni öğrendikleri sözcüklerin anlamlarını pekiştirmeye yönelik sözcüklerinin geçtiği bir metin yazmalarının istenmesi.
2. Bu sözcüklerin onlara çağrıştırdıkları diğer sözcükleri çıkarmak için kavram haritası çalışması yapılması.
3. Metinde geçen mecaz anlamlı sözcüklerden örnekler istenmesi.
4. Metinde geçen deyimlerden örnekler istenmesi.

3. METİN ARACILIĞIYLA ÖĞRENME

Günlük Hayatla İlişkilendirme:

1. Günümüzde büyük sorun olarak görülen küresel ısınma kuraklığı nasıl etkileyebilir? Sorusu sorulur ve okunan öykü ile günlük hayat arasında bağ kurmaları için tartışma ortamı yaratılır.
2. “Kuraklıkla ilgili son günlerde gazetelerden ya da televizyonlardan öğrendiğiniz bir haber var mı?” soru ile öğrencilere bildikleri hakkında konuşma ortamı sağlanır.

Araştırma Konusu:

1. Küresel ısınmanın kuraklığı nasıl etkilediğinin araştırılması istenir.
- 2.

4. KENDİNİ İFADE ETME

Yazma

1. Öyküyü özet olarak yazmaları istenir. Özetleme ölçütlerine uygun yazmaları için yönerge verilir.

2. Öykü haritası kullanılarak bu konuyla ilgili bir öykü yazmaları istenir. Yazdıkları öyküleri “yazılı anlatım değerlendirme formu”na göre gözden geçirmeleri istenir.(En güzellerinin panoda sergileneceği belirtilir).

Konuşma

1. Sınıfa getirilen karikatürler hakkında konuşmaları için fırsat verilir.

Görsel Sunu

1. Kuraklıkla ilgili bir slogan hazırlamaları istenir.

5. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

1. Yazınsal Metni Anlama Formu’ndan yararlanarak öğrencilere okunan metin anlatılırarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanır.
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarının değerlendirilmesi için stratejileri değerlendirme yapraklarından yararlanılır. Yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için, yazılı anlatım değerlendirme aracından yararlanılır.