



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNDE BİL İSTE
ÖĞREN (K-W-L) STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA
ETKİSİ**

Nail SAYAR

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNDE BİL İSTE
ÖĞREN (K-W-L) STRATEJİSİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA
ETKİSİ**

Nail SAYAR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nail SAYAR tarafından hazırlanan **İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi** başlıklı bu tez, 21/08/2020 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Şengül Saime ANAGÜN
Danışman :	Doç. Dr. Hüseyin ANILAN
Üye :	Prof. Dr. Emre ÜNAL
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Özgür BABAYİĞİT

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

21/08/2020

Nail SAYAR



Teşekkür

Okuduğunu anlama, bireyin yaşamı boyunca kullanacağı çok önemli bir beceridir. Araştırmayı çalışma sebebim, öğrencilerimin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme düşüncem oldu. Bu nedenle stratejiler özellikle de K-W-L (Bil İste Öğren) Stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlamaya etkisini belirlemeye çalıştım. Araştırma sürecimde ve her zaman maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, güler yüz ve hoşgörüsüyle her zaman bana yardımcı olan tez danışmanım Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca ders döneminde kendilerinden ders aldığım çok değerli hocalarım, Prof. Dr. Şengül Saime ANAGÜN, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Oğuz AKÇAY, Dr. Öğretim Üyesi Zeynep KILIÇ ve Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ'e de teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Jüri üyeliğimde bulunarak değerli görüşlerini sunan Prof. Dr. Emre ÜNAL ve Dr. Öğretim Üyesi Özgür BABAYİĞİT'e de çok teşekkür ederim. Benim her zaman yanımda olan biricik eşim Yeşim SAYAR'a, biricik oğlum Salih Yusuf SAYAR'a, beni bugünlere getiren sevgili aileme ve bütün hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamda bana yardımcı olan Sarıkamış İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne, sınıf öğretmeni arkadaşlarıma, çalışmamda bana sürekli yardımcı olan Umut FENDİ'ye ve çalışmaya katılan sevgili öğrencilere çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler.....	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	vi
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu.....	8
1.2. Araştırmanın Amacı.....	11
1.2.1. Alt problemler.....	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Sayıtlılar.....	13
1.5. Sınırlılıklar.....	13
1.6. Tanımlar.....	14
1.7. Kısaltmalar.....	14
İKİNCİ BÖLÜM.....	15
2. Kuramsal Çerçeve.....	15
2.1. Okuma.....	15
2.2. Anlama.....	17
2.3. Okuduğunu Anlama.....	18
2.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	22
2.5. İlgili Araştırmalar.....	32
2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	32
2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	34
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	37
3. Yöntem.....	37
3.1. Araştırma Deseni.....	37
3.2. Çalışma Grubu.....	38
3.3. Verilerin Toplanması.....	41
3.3.1. Veri toplama araçları.....	41

3.3.1.1. Kişisel bilgi formu.....	41
3.1.1.2. Okuduğunu anlama testi.....	41
3.3.1.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	42
3.3.1.4. Araştırmacı günlüğü.....	43
3.3.1.5. Yarı yapılandırılmış gözlem.....	43
3.3.2. Veri toplama süreci.....	44
3.3.3. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.....	45
3. 4. Verilerin Çözümlemesi.....	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	48
4. Bulgular.....	48
4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular.....	48
4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	49
4.1.1.1. Okuduğunu anlama testi ön puanlarına ilişkin bulgular.....	49
4.1.1.2. Okuduğunu anlama testi son test puanlarına ilişkin bulgular.....	49
4.1.1.3. Okuduğunu anlama testi erişim puanlarına ilişkin bulgular.....	50
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular.....	51
4.2.1. İkinci alt probleme ilişkin bulgular.....	51
4.2.1.1. Bil iste öğren (k-w-l) stratejisine ilişkin düşünceler.....	51
4.2.1.2. K-W-L stratejisi ile öğretimde en beğenilen bölüm.....	52
4.2.1.3. K-W-L stratejisi ile öğretimde en zorlanılan basamak.....	53
4.2.1.4. K-W-L stratejisinde karşılaşılan zorluklar.....	55
4.2.1.5. K-W-L stratejisinin kullanıldığı Türkçe dersleri ile kullanılmayan Türkçe derslerini karşılaştırma.....	56
4.2.1.6. K-W-L stratejisi ile ilgili beğenilen yönler.....	57
4.2.1.7. K-W-L stratejisi ile elde edilen kazanımlar.....	59
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	63
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	63
5.1. Sonuç.....	63
5.2. Tartışma.....	64
5.3. Öneriler.....	66
5.3.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	66
5.3.2. İleride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler.....	67

KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	78
ÖZGEÇMİŞ.....	152

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	38
3.2	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	39
4.1	Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Normallik Değerleri	48
4.2	Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	49
4.3	Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	50
4.4	Okuduğunu Anlama Testi Düzey Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular	50

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Karma Araştırma Yöntemi	37
4.1	Öğrencilerin K-W-L Stratejisinin Uygulandığı Derslere İlişkin Düşünceleri	51
4.2	Öğrencilerin K-W-L Stratejilerinde En Beğendikleri Bölüm	52
4.3	Öğrencilerin K-W-L Stratejisinde En Zorlandıkları Basamak	53
4.4	Öğrencilerin K-W-L Stratejisi Kullanılan Derslerde Karşılaştıkları Zorluklar	55
4.5	Öğrencilerin K-W-L Stratejisinin Kullanıldığı Türkçe Dersleri İle Kullanılmayan Türkçe Derslerini Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri	56
4.6	Öğrencilerin K-W-L Stratejisi ile İlgili Beğenilen Yönlere İlişkin Düşünceleri	58
4.7	Öğrencilerin K-W-L Stratejisi ile İlgili Kazanımlara İlişkin Düşünceleri	60

Özet

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Nail SAYAR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

2020

Amaç: Bu araştırmanın amacı, K-W-L (Bil-İste-Öğren) stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine olan etkisini belirlemektir.

Yöntem: K-W-L (Bil-İste-Öğren) stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden paralel desen uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kars ili Sarıkamış ilçesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 40 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Altı hafta süren uygulama sürecinde Türkçe dersi, deney grubunda K-W-L stratejisiyle planlanan etkinliklerle yürütülürken kontrol grubunda programın öngördüğü etkinliklerle yürütülmüştür. Nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testiyle elde edilirken nitel veriler; araştırmacı günlükleri, gözlem ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleriyle elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde nicel analiz türlerinden yararlanılmış, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Bulgular: Uygulamanın öncesinde, deney ve kontrol grubu ön test puanları arasındaki fark incelenerek gruplarda denkleştirmeye gidilmiştir. Uygulama sonrasında, deney grubunda bulunan öğrencilerin son test puanlarıyla kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca deney grubu ön test ve son test puanları arasında farklılık olduğu görülmüştür. Kontrol grubu ön test ve son test arasında farklılık bulunmamıştır. İncelenen araştırmacı günlüğü, gözlem ve görüşmelerde; K-W-L stratejisi yürütülen derslerde

öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının arttığı; K-W-L stratejisinin kullanımına ilişkin öğrencilerin olumlu görüşler bildirdiği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler: Bu araştırmada K-W-L (Bil- İste- Öğren) stratejisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerini, ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı, öğrencilerin K-W-L (Bil- İste- Öğren) stratejisi ile ilgili olumlu görüşler bildirdiği; dolayısıyla da Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine yönelik olarak K-W-L (Bil- İste- Öğren) stratejisinin kullanılmasının olumlu katkıları olabileceği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, K-W-L stratejisi, okuduğunu anlama stratejisi, okuduğunu anlama.

Abstract

The Effect of Know Want Learn (K-W-L) Strategy in Elementary School 4th Grade Students to Reading Comprehension

Nail SAYAR

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Basic Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

2020

Purpose: The objective of this research is to determine the effect of K-W-L (Know-Want-Learn) strategy to reading comprehension skill levels of elementary school 4. grade students.

Method: This study, which aims to determine the effect of K-W-L (Know-Want-Learn) strategy to reading comprehension skill levels of elementary school 4. grade students, has been carried out by quasi-experimental design. In the research, mixed method that quantitative and qualitative research methods are used together is applied. The study group of the research consists of 40 fourth class students who study at a primary school in the Sarıkamış district of Kars. In the 6 weeks of practice period, Turkish lesson is carried out with K-W-L strategy in experimental group, while it is carried out with the activities that program foresee in the control group. While quantitative data are acquired by reading comprehension test that is improved by the researcher, qualitative data are required by the diaries and observations of researcher, half-structured student meetings. In the analyse of quantitative data, quantitative analysis types is benefitted, and in the analyse of qualitative data, descriptive analyse technique is used.

Results: Before the practice, it has been gone equalising by analysing the difference between the experiment and control group points. After the practice, a meaningful difference on behalf of the experiment group, between the last test points of the students in the experiment group and the last test points of the control group. Also, a difference has been found between the first and last test points of experiment group. There has not been found any difference between the control group's first and second tests. In researcher's diary, observations and interviews analysed; it has been seen that during the

lessons in which the K-W-L strategy is conducted students' concern and motivation increase; about using the strategy students express positive opinions.

Conclusion and Suggestions: In this research, it has been determined that the K-W-L (Know- Want-Learn) strategy increases reading comprehension skill level; concern and motivation of elementary school 4. grade students, students express positive opinions about the K-W-L (Know –Want-Learn) strategy; hence it has been determined that using K-W-L (Know –Want-Learn) intended for reading comprehension skill can have positive contributions.

Keywords: Turkish teaching, the K-W-L strategy, reading comprehension strategy, reading comprehension.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Okuma ve anlama sadece eğitim-öğretim sürecinde değil, hayatın her alanında yer almaktadır. Günümüzde hızlı okuyup anlayan insana ihtiyaç duyulmaktadır. Akademik başarı ile arasında güçlü bir ilişki bulunan okuduğunu anlama becerisi öğretimin ilk yıllarından itibaren geliştirilmeye başlanmalıdır (Yılmaz, 2011, s. 10; Anılan, 2004, s. 91).

Örgün eğitimin ilk basamağı olan ilkokul, bireyin ilerideki yaşamı için de temel oluşturmaktadır. İlkokulda temeli atılan beceriler diğer öğretim basamaklarında güçlendirilmekte ve pekiştirilmektedir. Bu becerilerden biri de okuma becerisidir. Okuma becerisi, bireyin ilkokuldan başlayarak tüm öğrenim hayatında kazanması ve pekiştirilmesi gereken önemli bir beceridir ve Türkçe dersinin yanı sıra matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen-teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrenci başarısını etkilemektedir. Diğer bir deyişle okuma becerisi, tüm eğitim kademeleri ve dersler için temel niteliktedir.

Öte yandan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), tüm öğretim kademeleri için yeterlilik çerçevesi olup, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, yeterlilikler arasındaki ilişkileri açıklamaktadır. TYÇ’de sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bunlar; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2017, s. 7). Bu yeterlilikler doğrultusunda okuma ve okuduğunu anlama ayrı bir yer önem ifade etmektedir. Temel dil becerisinin öğrencilere kazandırılmasında da Türkçe dersi büyük bir öneme sahiptir. Bu kapsamda, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ilkokullarda Türkçe dersleriyle gerçekleşmektedir (Belet ve Yaşar, 2007, s. 70).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,

- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018, s.8).

2019 Türkçe Öğretim Programında dördüncü sınıf okuduğunu anlama becerisiyle ilgili şu kazanımlar yer almaktadır:

T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.

T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.

T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.19. Metinle ilgili sorular sorar.

T.4.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâyeye unsurlarını belirler.

Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.

T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

Haritalar, medya işaretleri ve sembolleri üzerinde durulur.

T.4.3.23. Metin türlerini ayırt eder.

Hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiir türünden örneklere yer verilerek genel, kısa bilgilendirme yapılıır.

T.4.3.24. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.

Giriş, gelişme ve sonuç/serim, düğüm ve çözüm bölümleri hakkında kısa bilgi verilir.

T.4.3.25. Yönergeleri kavrar.

Harita, ilan, afiş, ilaç prospektüsü, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.

T.4.3.26. Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.

T.4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.

Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır.

T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.

Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır.

Öğrenciler metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir.

Yazarın olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır.

T.4.3.29. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.

Görsellerin metinde aktarılan anlama nasıl katkı sağladığını (duygu oluşturma, kahramanların veya yerlerin özelliklerini vurgulama vb.) açıklaması ve yorumlaması sağlanır.

T.4.3.30. Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.

T.4.3.31. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Metinlerin konuları ve karakterleri açısından karşılaştırılması sağlanır.

Bu kazanımların gerçekleştirilebilmesi için de okuduğunu anlama stratejileri önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çalışmada, **Bil İste Öğren (K-W-L)** okuduğunu anlama stratejisinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenecektir.

1.1. Problem Durumu

Hiç kuşkusuz sosyal bir varlık olan insanın yaşamında dilin önemli bir yeri vardır. Yeryüzünde sadece insana özgü bir olgu olan dil, insanlar için hem bir düşünme yolu hem de düşüncenin ürüne dönüştüğü yapının döngüsünü ifade etmektedir. Bu yönüyle dil her birey için en temel ve en önemli unsurdur. Çünkü bireyler, çevreleriyle iletişim kurabilmek için dil becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s. 19).

Bireyler edindiği bu dil becerileri sayesinde kendini her alanda daha da geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Bu nedenle özellikle ilkokuldan itibaren temel dil becerilerinin kazanılması kritik öneme sahiptir. Alan yazında temel dil becerileri, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılmaktadır. Bireyler okul öncesi dönemde ilk olarak konuşma ve dinleme becerileriyle karşılaşmakta, okul çağından itibaren ise okuma ve yazma becerilerini öğrenmektedirler.

Okuma becerisi bütün bireylerin ilkokuldan başlayarak tüm öğrenim hayatında kullanması gereken bir beceridir ve Türkçe dersinin yanı sıra matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen-teknoloji gibi diğer derslerde de öğrenci başarısını yakından etkilemektedir. Diğer bir deyişle okuma becerisi, tüm eğitim kademeleri ve dersler için temel niteliktedir. Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında, okullarda okuduğunu anlama çalışmalarına yeterince yer verilmediği görülmektedir (Durkin, 1978; Güneş, 2013; Ness, 2011; Ateş ve Akyol, 2013a).

Gelişmiş ülkelerde ilkokulda okuduğunu anlama başarı yüzdesi yüksek iken, ülkemizde ise okuduğunu anlama başarı yüzdesi düşüktür. Ayrıca ülkemizde öğrencilerin okuma becerilerini yeterince kazanma noktasında sıkıntı yaşadıkları bir gerçektir (Tayşi, 2007, s. 27). Okuduğunu anlama becerisi ise, ilkökul yıllarında kazanılıp öğrencinin sonraki öğretim kademelerindeki akademik becerilerini de doğrudan etkilemektedir. Bu dönemde gelişmiş okuduğunu anlama becerisine sahip kişiler akademik yönden başarılı olurken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olanlar da akademik yönden başarısız

olmaktadır (Yılmaz, 2008, s. 133). Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerin derslere ilgi duyması da beklenemez (Doğan, 2002, s. 98). Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi bireyin öğrenim hayatı boyunca gerekli ve son derece önemli bir beceridir. Türkçe dersi başta olmak üzere bütün derslerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gerekir (Gelen vd., 2008, s. 43). Nitekim yapılan ulusal ve uluslararası sınavlarda elde edilen sonuçlar bunun bir göstergesidir.

Dünyada ülkeler arasında eğitim kalitesinin karşılaştırılabileceği ölçümlerden birisi de PISA'dır (Program For International Student Assessment- Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı). Türkiye, PISA testi sonuçlarına göre, bilim, matematik ve okumada OECD ülkeleri arasında 72 ülke içerisinde 50. sırada yer almıştır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nin 2000 yılından bu yana her üç yılda bir gerçekleştirdiği PISA sınavının 2015 yılı Türkiye sonuçları pek iç açıcı değildir. Sonuçlar Türkiye'nin eğitim alanında 2003 yılından daha kötü bir durumda olduğunu gözler önüne sermiştir. 72 ülkenin yer aldığı PISA sonuçlarında, öğrencilerin fen, matematik, okuma alanında çok gerilediğini ortaya koymuştur. 2015'e kadar iyi giden sonuçlara göre, Türkiye ortalamasının altında yer almıştır. Bu sonuçların büyük ölçüde okuduğunu anlamada yaşanan sıkıntılardan kaynaklandığı söylenebilir (MEB, 2016, s. 23).

PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye'nin ortalama puanı (466), katılımcı ülkelerin okuma becerileri alanındaki ortalama puanından (453) daha yüksektir. Bu performansı ile Türkiye okuma becerileri sıralamasında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almıştır. Katılımcı ülke sayısı artmasına rağmen Türkiye, okuma becerileri alanında 50. sıradan 40. sıraya yükselmiştir. Okuma becerileri alanında Türkiye, PISA 2018'de PISA 2015'e göre ortalama puanını en çok artıran ikinci ülke olmuştur. Bu alanda en yüksek başarıyı B-S-J-Z (Çin), Singapur, Makao (Çin), Hong Kong (Çin) ve Estonya göstermiştir. Fas, Lübnan, Kosova, Dominik Cumhuriyeti ve Filipinler ise en düşük başarıyı gösteren ülkeler (MEB, 2019, s. 16) olmuştur. Ancak Türkiye adına ortaya çıkan bu iyileşme iyimser ve umut verici bir gelişme olarak kabul edilmekle birlikte yeterli görülemez. Çünkü Türkiye'nin 37 OECD üyesi ülke arasındaki sıralaması hala en sonlara yakındır.

Bu nedenle bireylerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin okul yıllarında geliştirilmesi gereklidir. İlkokulda öğrenciler, bilgilendirici metinlerle üç ve dördüncü sınıfta karşılaşmaktadırlar. Bir ve ikinci sınıfta daha çok hikaye edici metinlerle

karşılaşmakta, yaşı ilerledikçe belli yeterliliğe ve hazırbulunuşluğa ulaşmakta ve bilgilendirici anlayabilecek düzeye dördüncü sınıfta ulaşabilmektedir. Bu nedenle, farklı bilgilendirici metinlerin öğretimi ve bu metinleri okurken kullanılan okuduğunu anlama stratejilerin öğretimi son derece önemlidir. Öte taraftan dördüncü sınıf ilkokulun son aşaması olup, tek bir sınıf öğretmenin sorumluluğundan çıkılıp birden çok öğretmenden ders alınan, farklı sorumluluklar gerektiren ve yeni bir öğretim basamağına geçilen kritik bir aşamadır. Çünkü bireyin artık bu aşamadan sonra öğrenme sorumluluğunu almış olması ve öğrendiği bilgiyi kendi başına kullanabilmesi beklenmektedir. Bu yüzden dördüncü sınıf, ilkokulda ayrı bir önem teşkil etmektedir. İlkokul öğretim programlarında yer verilen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda öğrencinin ön bilgilerini kullanarak, öğrendiği bilgilerle bilgilerini ilişkilendirip analiz etmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunun sonucunda birey ön bilgileriyle yeni bilgiyi ilişkilendirip yeni bilgiyi yapılandırmaktadır (MEB, 2005, s.145).

Günümüzde bilgi hızla eskimekte, değişmekte ve güncellenmektedir. Bu yüzden bireylerin güncel ve güvenilir bilgiye ulaşmalarının en temel aracı okumadır. Bu yönüyle okuma bireylerin bağımsız öğrenme yollarının en başında gelmektedir. Ancak okuma kadar okuduğunu anlamının da önemli olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu yönüyle okuma ve okuduğunu anlama becerisi bireylerin bilgiye ulaşma, edinme ve kullanmalarını da yakından etkilemektedir. Temel eğitim kademesinden yükseköğretime kadar hatta tüm yaşam boyunca kullanılması gerekli olan okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrenilen ve öğretilen bir beceri olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu becerilerin geliştirilmesinde birtakım stratejilerin kullanıldığı bilinmektedir. Bireylerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan stratejilerden biri de Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisidir.

Ancak İnce'nin (2012, s. 45) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisini, öğrencilere doldurmaları için form dağıtılması, işlemlerin uzun sürmesi gibi nedenlerle ilkokulda uygulamasının zor olduğunu düşünceleri gibi nedenlerle kullanmadıkları, okuma öncesinde, okuma sırasında, okuma sonrasında kullanılan stratejileri kullandıkları görülmektedir. Ancak, Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi, okuma sürecinin tamamında kullanılabilen okuduğunu anlama stratejisidir. Aynı araştırmada sınıf öğretmenlerinin, çoğunun okuma öncesinde ön bilgileri harekete geçirme stratejisini ve şema oluşturma stratejisini kullandıkları; okuma sırasında sorulara

yanıt arama ve yeni sorular sorma, zihinde canlandırma, kelimeleri tanımlama, altını çizme stratejilerini kullandıkları; okuma sonrasında soruları yanıtlama stratejisini, anlamlandırma stratejisini ve okunan metni tekrar etme stratejisini kullandıkları görülmektedir. Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi okuma sürecinin tümünde kullanılabilir, bu stratejilerin çoğunu da içinde barındıran bir stratejidir. Bu kapsamda, Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğu metinleri anlamasına yardım edecek, okuma sürecini kontrol altına almalarını sağlayacak ve okuduğunu anlama başarılarını arttıracak bir stratejinin olup olmadığı merak edilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi araştırmaya değer görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, K-W-L (Bil-İste-Öğren) stratejisinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine olan etkisini belirlemektir. Bu bağlamda, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinde **Bil İste Öğren (K-W-L)** stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi var mıdır? ana problemi kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.2.1. Alt problemler

Bu araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde **Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi** ile öğretimin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde bir etkisi var mıdır?

1.1. Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi ile öğretimin yapıldığı deney grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi ile öğretimin yapıldığı deney grubu ile Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubunun son test okuduğunu anlama puanları arasında (erişi düzeyleri) anlamlı bir fark var mıdır?

2. Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi öğretimi hakkında deney grubu öğrencilerinin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe dersinin bireylerin eğitim hayatında önemli bir yeri vardır. Çünkü bireylerin sonraki yıllardaki akademik performanslarını etkileyecek temel becerilerin edinilmesi bu ders kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu becerilerden en önemlilerinden biri de okuma ve okuduğunu anlama becerisidir. Okuduğunu anlama becerisi yeterince gelişmeden akademik başarıdan ve öğrenmeden alınan keyiften söz etmek mümkün değildir.

Araştırmacılar geçmişten bugüne okuma becerisini geliştirmek amacıyla birçok strateji ortaya koymuşlardır. Bu stratejiler okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejiler olarak ayrıma tabi tutulmaktadır (Akyol, 2016, s. 35-52; Susar, 2006, s. 27). Ülkemizde öğrencilerin okuma becerilerini yeterince kazanma noktasında sıkıntı yaşadıkları bir gerçektir (Tayşi, 2007, s. 27). Bu noktada öğrencilerimizin okuduğunu anlama becerilerini artırmak halen uygulanmakta olan stratejilerden farklı stratejilerin kullanılması ile mümkündür. Okuduğunu anlama başarısını artırmak için kullanılacak yeni stratejilerin, öğrencilere ve öğretmenlere okuyacağı veya anlam çalışması yapacağı metnin anlaşılması sırasında kolaylık sağlayabileceği ve daha başarılı olunabileceğini öngörmektedir.

İlerleyen yıllarda, ilk, orta ve lise düzeyindeki sınıflarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini açık bir şekilde geliştirecek yeni öğretme yöntemleri ve stratejileri üzerinde araştırmalar yapılmalı ve öğrencilerin başarılarını arttırmaya yardımcı olacak stratejiler geliştirilmelidir. Okuduğunu anlamada dördüncü sınıf en kritik yaş gruplarından biridir. Çünkü bireyin artık bu aşamadan sonra öğrenme sorumluluğunu almış olması ve öğrendiği bilgiyi kendi başına kullanabilmesi beklenmektedir. Bu yüzden dördüncü sınıf, ilkokulda ayrı bir önem teşkil etmektedir. Bireyin okuma alışkanlığı kazanabilmesi ve ulaştığı kaynaklardan en iyi şekilde yararlanabilmesi için okuduklarını anlayabilmesi, okunan materyaller üzerinde yorum yapabilmesi gerekmektedir. Bireyin erken yaşlarda okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi bu durumun gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu bakımdan bireylerin okuduğunu anlamalarını geliştirebilecek bir stratejinin kullanıldığı bu araştırma önem taşımaktadır. Okuduğunu

anlama becerisi bireylerin günlük yaşamlarında önemli bir husus olmasının yanı sıra öğrencilerin öğrenim süreçlerinde diğer derslerdeki akademik başarılarını da etkileyebilir. Bu ihtimal göz önüne alındığında bu araştırma önemli görülmektedir.

Okuduğunu anlama, öğrencilerin kelime tanıma becerisinin yanında metnin ana fikrini ve yan fikirlerini, metinde verilmek istenen mesajın ne olduğunu anlamlandırabilmesidir. Bunun için öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanabilecekleri stratejiler, yöntem ve teknikler vardır. Bu strateji, yöntem ve tekniklerin öğrenci tarafından bilinmesi, kullanılması, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi bu belirtilen becerileri etkili bir biçimde geliştirebilecek stratejilerden biri olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencinin kelime tanıma becerisinin yanında metnin ana düşüncesi ve yan düşünceleri, metinde verilmek istenen mesajın ne olduğunu farklı bakış açılarının etkisiyle geliştirebileceği bu strateji araştırmaya değer bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi, okuma sürecinin tamamında kullanılan tekniklerdendir. Yapılan alanyazın taramasında Türkiye’de Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisiyle ilgili yapılan az sayıda araştırma olması nedeniyle de bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada,

1. Deney ve kontrol gruplarının özellikleri bakımından birbirine benzer olduğu,
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan istenmedik olaylardan eşit seviyede etkilendiği,
3. Öğrencilerin veri toplama araçlarındaki sorulara içtenlikle yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kars ili Sarıkamış ilçe merkezi Gazipaşa İlkokulunda öğrenim gören, deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 öğrenci ile,

2. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisinin uygulandığı 6 hafta ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada geçen temel kavramlar, çalışma kapsamında ele alındıkları biçimiyle aşağıda verilmiştir.

Okuma: Gözlerin ve ses organlarının hareketleri ile zihnin anlama ve kavrama çabasına dayanan karmaşık etkinliklerdir (Karatay, 2014, s. 15).

Okuduğunu Anlama: Okuma etkinlikleriyle bilginin birçok zihinsel işlemde geçirilmesiyle oluşan anlamın, okuyucunun ön bilgisiyle harmanlanıp, zihinde yapılandırılması sürecidir (Güneş, 2009, s. 13).

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Başarılı okuyucuların metinlerde karşılaştıkları sorunları çözmek amacıyla kullandıkları araçlardır (Moreillon, 2007, s. 10).

Bil-İste-Öğren Stratejisi: Ne Biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? (K-W-L) Ogle tarafından 1986 yılında geliştirilen bir okuduğunu anlama stratejisidir (Epçaçan, 2009, s. 217).

1.7. Kısaltmalar

KWL: Ne Biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? Stratejisi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

AYÇ: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde okuma ve anlama kavramları, okuma çeşitleri, okuduğunu anlama kavramı, okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalar ele alınarak incelenmiştir.

2.1. Okuma

Birçok araştırmacı okumanın farklı yönlerini ele alarak değişik tanımlamalar yapmışlardır. Akyol'a (2013a, s. 1) göre okuma, okuyucunun ön bilgileri aracılığıyla ve çeşitli yöntemlerle anlam kurma sürecidir. Şahin'e (2011, s. 423) göre ise okuma, bireyin yaşamı boyunca kullandığı ve karmaşık bilişsel boyutlara sahip çok önemli bir beceridir. Bu beceri, ilkökul birinci sınıfta kazanılmaya başlanmakta, hayat boyu geliştirilen bir süreçtir (Akyol ve Temur, 2008, s. 80).

Karatay'a (2007, s. 9) göre okuma, sözcüklerin, grafik, resim ve şekil gibi görsel öğelerin duyu organları aracılığıyla algılanıp ön bilgilerle ilişkilendirmeye yarayan bilişsel bir etkinliktir. Özbay'a göre (2007, s. 4) okuma, algılanan sözcük ve sembollerin beyin yoluyla değerlendirilmesi sürecidir. Okuma, yaşamımıza anlam katan, farklı bakış açısı kazandıran bir etkinliktir (Güneyli, 2008, s. 83).

Okuma hem fizyolojik hem de psikolojik (Anılan, 2004, s. 91; Bayrakçı, 2004, s. 24); çevresel özellikler bakımından da sosyal bir etkinlik sürecidir (Anılan, 2004, s. 91). Bu tanımlardan hareketle okumada "yazılı veya basılı metin", "duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması" ve "okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanması" olmak üzere üç unsur vardır (Temizkan, 2007, s. 19). Demirel ve Şahinel (2006) okumayı, bilişsel ve psikomotor becerilerin işbirliğiyle anlam kurma etkinliği olarak tanımlamışlardır. Okuma aynı zamanda bireyin hoşgörü kazanma, özdeşim kurma gibi duyuşsal boyutlu davranışlar kazanmasını sağlayan önemli bir süreçtir (Palamut, 2008, s. 11).

Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü gibi, okuma hem fizyolojik, hem de psikolojik özelliklerin etkili olduğu karmaşık bir süreçtir. Bunun yanında okuma, okuyanın ön bilgilerine dayalı öğrenilen ve öğretilen bir beceridir. Okuma sadece zihinsel süreçleri değil, aynı zamanda duyuşsal ve fiziksel süreçleri de içermektedir.

2.1.1. Okuma çeşitleri

Alanyazın incelendiğinde, okuma, okumanın amacına göre, okunan metin türüne göre, okuyucu sayısına göre çeşitli türlere ayrılmaktadır. Örneğin, Kantemir (1995, s.125), okumayı şu şekilde sınıflandırmıştır: a-) yapılarına göre, b-) okuyucunun davranışına göre, c-) okuyucunun amacına göre, d-) belirli alanlara göre; biyoloji, coğrafya, tarih, hukuk, roman vb. gibi alanlarda yapılan okumalardır (Akt. Anılan, 1998, s.11). Yılmaz (2014, s. 95), okumayı, sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, güdümlü okuma, serbest okuma ve hızlı okuma olarak sınıflandırmıştır. Aytaş (2003, s. 155-160), okumayı ihtiyaca göre, göz atarak okuma, gözden geçirme, çalışmak için okuma tipi, serbest okuma ve dikkatli okuma olarak sınıflandırmıştır. En sık kullanılanlar, sesli ve sessiz okuma olduğundan ve araştırmada da sesli ve sessiz okuma yoğun şekilde kullanıldığından bu bölümde sadece sesli ve sessiz okuma ele alınmıştır.

2.1.1.1. Sesli okuma

Sesli okuma, bir yazının başkaları tarafından duyulabilecek yükseklikteki bir sesle okunmasıdır. Sesli okuma, gözle algılanan kelimelerin ve kelime gruplarının konuşma yoluyla ifade edilmesidir (Yantır, 2011, s. 29). Sesli okuma okunan metnin bilgisini, duygu ve düşüncesini başkalarıyla paylaşmak için yapılır (Anılan, 2004, s. 93; Yantır, 2011, s. 29). Bu nedenle sesli okumada okuyucunun ses tonu ve akıcı okuması önemlidir. Sesli okumada anlamının doğru bir şekilde gerçekleşebilmesi için sözcüklerin hatasız okunması gerekir. Bu nedenle sesli okumada en önemli zorluk söyleyiştir. Çünkü bir yandan söyleyişe dikkat ederken diğer yandan anlama çabası vardır (Anılan, 2004, s. 93).

Güneş'e (2013, s. 150) göre sesli okumanın yararları şunlardır:

- Sesi, vurguyu ve tonlamayı geliştirir.
- Kelime tanıma becerisini geliştirir.
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir.
- Anlama ve zihin becerilerini geliştirir.
- Öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Kültürü artırır, bakış açısını geliştirir.

Sesli okuma, öğretmenin öğrencilerinin okuma düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmasında (Ateş ve Yıldız, 2011, s. 104), okuma hatalarını ortaya çıkarma, zor metinlerin daha kolay anlaşılmasını sağlamada (Kovacıoğlu, 2006, s. 6), okumayı öğrenmelerinde

ve dinleme alışkanlığı kazanmalarında önemli rol oynar. Bu nedenle ilkokulda büyük bir önem arz eder. Sesli okuma öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun şekilde olmalıdır (Çelik, 2006, s. 22).

2.1.1.2. Sessiz okuma

Güneş (2013, s. 152) sessiz okumayı, “kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle yapılan okumadır.” şeklinde tanımlamıştır. Sessiz okuma; okuma esnasında ses organlarını devre dışı bırakıp, yalnız göz ile zihin ilişkisine dayanarak yapılan okumadır (Kavcar vd., 1997, s. 44; Özbay, 2011, s. 20). Sessiz okumadaki başarı, anlama, kelime hazinesi, okuma hızı ve doğru okumaya bağlıdır (Bayraktar, 2004, s. 31). Sessiz okuma çalışmalarında öğrencilerin metni parmakla veya kalemle takip etmeleri, baş ve gövde hareketleri ile okumaları engellenmelidir. Sessiz okuma sonrası öğrencilere sorular sorularak anlama güçleri hakkında fikir edinilebilir. Öğrencilerin anlama düzeylerini ve okuma hızlarını geliştirmek için boş zamanlarında sessiz okuma yapmalarına teşvik edilmelidir (Aytaş, 2012, s.7; Çiftçi, 2007, s. 47).

Sessiz okumanın en önemli faydası, öğrencilerin kendi kendine okuyarak, bilgiye ulaşmasına ve öğrenmesine olanak sağlamasıdır. Bu nedenle ikinci sınıftan itibaren öğrencilere sessiz okuma etkinlikleri yapılmalıdır (Öz, 2001, s. 213). İlköğretimde sessiz okuma çalışmalarına ikinci sınıftan itibaren başlanır. İkinci ve üçüncü sınıfta kısıtlı bir zaman ayrılırken, dördüncü sınıfta sesli sessiz okumaya eşit zaman ayrılır. Beşinci sınıfta da sessiz okumaya daha çok zaman ayrılır (Ünalın, 2006, s. 72).

2.2. Anlama

Eğitimin en önemli amaçlarından biri de öğrencilere anlama becerisini kazandırmaktır. Bu beceri öğrencilere hayatlarında karşılaştıkları problemleri, olayları, farklılıkları görme yeteneği kazandırmakta ve var olanın arkasındakini görme imkânı vermektedir (Gelen ve diğerleri, 2008, s. 43). Okuma hakkında yapılan tanımlar incelendiğinde okumanın üç yapısı olan anlama, çözümleme ve yorumlamanın ön plana çıktığı görülmektedir (Yılmaz, 2010, s. 17).

Amacı ne olursa olsun okuma sonunda ulaşılmak istenen temel hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, okunanı doğru ve tam anlayabilmektir (Snowling, Nation, Cain ve Oakhill, 2009, s. 1; Wu, 2012, s. 11).

Okumanın asıl amacı olan kavramanın (Temizkan, 2008, s. 132) gerçekleşebilmesi için kelime şekillerinin anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerekir. Okuma, anlama sayesinde bilişsel etkinlik haline dönüşür (Bozpolat, 2012, s. 36). Anlama, metindeki gizli anlamı bulma ve akıl yürütme becerilerini kullanma, yorumlama ve değerlendirme işidir. Anlama, metinde verilen mesajı anlayıp yorumlama, çevirme, tahmin etme, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel etkinlikleri içerir.

Anlama sürecinde, birey ön bilgi ve deneyimlerinin yardımıyla okuduğu metinden yeni anlamlar çıkarmaktadır (Çiftçi, 2007, s. 62). Anlama, görüleni ya da işitilene kavrayabilme becerisi (Göğüş, 1978, s. 70, akt. Özyılmaz, 2010, s. 16), dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgileri ön bilgileri kullanarak inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir (Güneş, 2013, s. 209). Temizkan'a (2008, s. 132) göre anlama, okunan konudan elde edilmiş bilgileri ön bilgi ve deneyimlerle karşılaştırma yaparak bir yargıya ulaşmaktır. Okunan metnin ne anlatmak istediğini kavramaktır. Güneşli (2003, s. 26) ise anlamayı, "metinde iletilmek isteneni doğru olarak algılamak ve yorumlamaktır" şeklinde tanımlamıştır. Anlama, metni bir bütün olarak algılama, yorumlama ve eleştirmedir. Bu öğeler, okuma sayesinde bilgi edinme amacının yapı taşlarıdır. Anlama okuma yazma öğrenilinceye kadar dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrenildikten sonra ise genellikle okuma yolu ile geliştirilmektedir. Bunun sonucu olarak okuma ile anlama ayrı ayrı önem verilmesi gereken becerilerdir (Kovacıoğlu, 2007, s. 8). Başarılı bir anlama, okunan ya da dinlenenden bilgi edinmeyi, başka dünyaların farkına vararak tecrübe kazanmayı, başarılı bir iletişim kurmayı ve akademik başarıya ulaşmayı sağlar (Snowling vd., 2009, s. 3).

2.3. Okuduğunu Anlama

Okuma eyleminin temel amacı okunanı anlamaktır. Okuyucunun okuduğunu anladığının göstergesi, metnin analiz ve sentezini yapabilmesidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008, s. 111). Okuma ve anlama iki ayrı etkinlik gibi görünse de aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. Bireylerin okuma amacı anlamaktır. Okuduğunu da anlamak ister (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 89).

Okuduğunu anlama, anlamlı öğrenmenin ön koşuludur. Dinlediğini anlamadan farklı olarak insan okuduğunu anlama becerisi ile doğmaz. Sözlü iletişim insan yaşamı

boyunca doğal olarak gelişirken okuduğunu anlamının gelişmesi planlı bir öğretimi gerektirmektedir (Özdemir, 2011, s. 10).

Başarılı bir okuma metni oluşturan kelimeleri tanımayı ve metni anlamayı gerektirir (Rasinski, 2004, s. 46). Kelimeler doğru tanınmadığı takdirde anlama da bozulacaktır. Okuma ve anlama metin içerisinde belli bir hızla gerçekleşmesi gerekir. Hızlı ve doğru kelime tanıma becerisi olmadan anlamının gerçekleşmesi mümkün değildir (Chang ve Millet, 2013, s. 127).

Anlamadan yapılan okuma seslendirmeden ibarettir (Yılmaz, 2011, s. 9). Pardo (2004, s. 272) okuduğunu anlamayı, okuyucunun metinle etkileşime girme yoluyla metindeki bilgileri ile ön bilgi ve deneyimlerini bütünleştirerek anlam inşa etme süreci olarak tanımlamıştır. Tüm zihinsel faaliyetlerin temelini oluşturan okuduğunu anlama becerisinin önemi büyüktür. Bunun sebebi, insanların düşünme sınırlarını okuduklarından anlam çıkarabilme yetenekleri belirlemektedir (Balta ve Demirel, 2012, s. 471).

Okuduğunu anlamada anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuç çıkarma ve değerlendirme yapma süreçleri vardır. Anlama ise inceleme, karar verme, yorumlama, analiz ve sentez yapma gibi zihinsel faaliyetleri içermektedir. Anlamlandırma okuyucunun önceki deneyim ve bilgileri okuma sonrası alınan bilgilerle bütünleşmektir (Balcı, 2009, s. 12).

Bu tanımlar bize okuyucunun anlama sürecinde aktif bir rolü olduğunu göstermektedir çünkü okuyucu metni kendi bilgi birikimine göre anlamlandırır. Ayrıca okuduğunu anlama sürecine katılan en az iki unsur bulunmaktadır. Bunlar metin ve okuyucudur (Cadime ve diğerleri, 2013, s. 384).

Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler bulunmaktadır. Coşkun (2006, s. 32-33) bunları metinle ilgili faktörler ve okuyucu ile ilgili faktörler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Metinle ilgili faktörler metnin türü, metnin yapısı, metnin üslubu ve metnin fiziksel nitelikleridir. Okuyucu ile ilgili faktörler ise okuyucunun metinle ilgili ön bilgileri, metine ilgisi, dikkat ve motivasyonu, okuma amacı ve kelime hazinesidir.

Okumanın amacı anlama becerisini kullanarak okuduğunu anlayabilmedir. Okuduğunu anlama, temel amacı anlama olan, iyi okuyuculara keyif veren, yüksek seviye gerektiren anlama becerisidir (Grabe ve Stoller, 2002, s. 29). Okuduğunu anlama, okuma etkinlikleriyle bilginin birçok zihinsel işlemde geçirilmesiyle oluşan anlamın, okuyucunun ön bilgisiyle harmanlanıp, zihinde yapılandırılması sürecidir (Güneş, 2009,

s. 13). Bu süreçten hareketle okuduğunu anlamada amaç, okuyucunun düşünme becerilerini geliştirmesidir (Block, 2004, s. 2). Okuduğunu anlama süreci (1) anlamı bulma, (2) anlamı kavrama, (3) anlamı değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Güneş, 2004, s. 61- 62).

Öğrencilerin okuduklarını anladıklarını anlayabilmek için bazı kriterler vardır. Bunlar; okunulan kelime ve kelime gruplarını anlayabilme, anladığını uygulamaya geçirebilme, kendi düşünceleri ile diğer düşünceler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilme, okuduklarının ne için yazıldığını anlayabilme, yazarın bakış açısı hakkında fikir sahibi olabilmedir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008, s. 111).

Öğrencilerin metni anlayabilmesi için çözme becerilerinin yanında kelimeleri tanınması ve üst biliş becerilere sahip olması gerekmektedir. Başarılı okuyucular bu becerileri hızlı bir şekilde öğrenir. Bileşenlerin eksik olması anlamaya engel teşkil etmektedir (Boulware, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007, s. 71).

Okuduğunu anlama ile ilgili bilgi ve deneyime sahip okurlar, anlama güçlerini artırmak amacıyla okuma öncesinde metne karşı bilinçli ve planlı bir yaklaşım sergilerler. Okurken karşılaştıkları güçlük ve anlama problemlerini aşmak için bazı stratejiler ile donanımlıdırlar ve bu stratejileri nerede ve nasıl işe koşacaklarını bilirler (Karatay, 2010, s. 460).

Yukarıda anlatılan sebeplerden hareketle okuduğunu anlama son derece önemli olup, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yardımcı olacak stratejiler geliştirilmelidir. Yurt dışında, okuduğunu anlama stratejilerini içeren özel programlar bulunmaktadır (Doğan, 2002, s. 98). Duke ve diğerleri (2011, s. 52) etkili bir okuduğunu anlama öğretiminin temel unsurlarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Disiplin ve genel kültür oluşturma
- Metnin kapsamını ve sınırlarını ortaya çıkarma
- Okuma için motive edici metin ve içerikler sağlama
- Okuduğunu anlama stratejilerini öğretme
- Metin yapısını öğretme
- Öğrencileri tartışmaya çekme
- Kelime ve dil bilgisi oluşturma
- Okuma yazmayı bütünleştirme
- Gözlem ve değerlendirme yapma

- Farkındalık eğitimi

Okuduğunu anlama konusunda başarılı olmak, öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda yeterli hazırbulunuşluk düzeyine sahip olması gerekmektedir (Karatay, 2010, s. 459). Okuduğunu anlayamamanın farklı nedenleri olabilir. Hall ve Browmann (1993, Akt. Gelen, 2003, s. 60) bu nedenleri, kelimeleri ve kelime gruplarını anlayamama, kelime grupları, metindeki ilişkileri anlayamama, yeterli motivasyona sahip olmama şeklinde sıralamıştır.

Okuduğunu anlamada, kelime ve kelime gruplarının anlam bilgisinin yanında ilişki kurma ve değerlendirme, özümseme ve sentez de gerekmektedir (Güneş, 2000, s. 59). Okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentezleyerek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2005, s. 2). Smith ve Dechant'a göre okuduğunu anlama becerisi, (1) grafiklerle metin arasındaki ilişkileri alayabilme, (2) deyimlerin, kelime gruplarının anlamlarını bilme, parça bütün arasında ilişki kurabilme, (3) okuduğunu değerlendirebilme, metnin yazar tarafından yazılış amacını belirleyebilme, (4) metinde okuduklarıyla geçmiş yaşantıları arasında bağlantı kurabilmedir (Akt. Dökmen, 1994, s. 25).

Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesi için yeterli kelime bilgisine ve okuyucunun dikkatine ihtiyaç vardır (Kavcar ve Kantemir, 1986, s. 70). Gray ve Royyagers'a göre bir yazıyı anlamak, yorumlayabilmektir. Yorumu ise;

- a) Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak,
- b) Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek,
- c) Okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek,
- d) Anladığını, duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmektir (Akt.: Göğüş, 1978, s. 72).

Robinson ve Good'a (1987, s. 145-146) göre okuduğunu anlama üç sınıfa ayrılır. Bunlar: Basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlamadır. Öğretim sürecinde başarıyı yakalamak, öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin bilişsel açıdan yeteri kadar bilgi ve donanıma sahip olmalarıyla mümkündür. Öğretme etkinliklerinin hedefine ulaşabilmesi için öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda bilgi ve donanıma, okuma hızı ve anlama güçlükleriyle baş edebilmek için ise okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanma becerisine sahip olmaları gerekir (Karatay, 2010, s. 459).

2.3.1. Okuduğunu anlama stratejileri

Okuma becerisi gelişmiş olan bireylerin bazı becerileri bilinçsiz olarak kullanmaktan ziyade bazı stratejileri kullandıkları belirlenmiştir (Duffy ve Roehler, 1987, s. 414; Atkins, 2013, s. 15). Okur, okuma sürecinin etkin bir katılımcısıdır. Bu süreçte etkin okuyucu, anlamı yapılandırmak için bu süreci düzenlemeye ve karşılaşacağı sorunları çözmeye gereksinim duymaktadır. Okuduğunu anlama stratejileri genel olarak üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar okuma öncesinde kullanılan stratejiler, okuma esnasında kullanılan stratejiler ve okuma sonrasında kullanılan stratejilerdir.

Araştırmacılar, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla birçok strateji ve teknik geliştirmişlerdir (Akyol, 2016, s. 35-52, Susar, 2006, s. 27). Bu strateji ve teknikler genel olarak okuma öncesi, okuma sırasında ve sonrasında ya da bütününde kullanılan strateji ve tekniklerden oluşmakta ve okunanı daha kolay anlamayı sağlamaktadır. Okuyucu bu süreçlerde okuduğunu anlayabilmek amacıyla yoğun şekilde zihinsel becerileri kullanmaktadır (Arı, 2014, s. 540-541).

Okuduğunu anlama stratejileri, iyi okuyucular için aynı zamanda bir problem çözme aracıdır (Moreillon, 2007, s. 10). Pilonieta ise okuduğunu anlama stratejilerini öğrencilerin akademik başarılarını artıran zihinsel araçlar olarak tanımlamıştır (Akt. Karasakaloğlu, 2012, s. 1922).

Okuduğunu anlama stratejileri, kişilerin kendisini geliştirmesini, bilinçli birer okuyucu olmalarını sağlar (Epçaçan ve Erzen, 2010, s. 24). Ayrıca bu stratejiler, okuyucunun anlama noktasındaki sorunlarına çözüm bularak, bu sorunların farkına varmasını sağlamaktadır (Akkaya, 2011, s. 70).

Okuduğunu anlama stratejileri genel olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında uygulanabilecek stratejiler olarak üç gruba ayrılmaktadır (Akyol, 2016, s. 35-52, Susar, 2006, s. 27). İyi ve kötü okuyucu arasındaki fark, okuyucuların okuduğunu anlama stratejileri bilgisiyle ilgilidir. İyi okuyucular, bu stratejileri kullanarak metni nasıl daha iyi anlayabileceklerine dair plan yaparlar (Özçaylak, 2013, s. 6).

Okuma stratejileri, kişinin okurken nasıl anladığını, anlayamadığında ne yapması gerektiğini, nasıl bir yol izleyerek anlama becerisini geliştireceği konusunda fikir verir. Bu stratejiler, okuyucunun okuduğunu anlamasını geliştirmesini ve anlama noktasında yaşadığı sorunların çözümünde bireye destek olmak için kullanılır (Karatay, 2007, s. 39).

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi onların öğrenmelerine olumlu katkı (Kashef vd., 2012, s. 58). İyi okuyuculara bakıldığında aynı zamanda stratejik okuyucu oldukları, okuduğunu anlama stratejilerini etkin bir şekilde kullandıkları görülmektedir (Pang, 2008, s. 9). Kötü okuyucular ise strateji kullanımı konusunda aktif ve yeterince bilgi sahibi değildirler (Çubukçu, 2008, s. 85).

Akyol'a (2013b, s. 35) göre okuma etkinliğinde kullanılan etkinlikler şunlardır:

- 1. Okuma öncesinde kullanılanlar**
 - a. Göz gezdirme**
 - b. Okuma amacı oluşturma**
 - c. Ön bilgileri okuma ortamına getirme**
 - d. Tahmin etme**
- 2. Okuma sırasında kullanılanlar**
 - a. Akıcı okuma**
 - b. Anlamayı kontrol etme**
 - c. Yardımcı stratejiler kullanma**
- 3. Okuma sonrasında kullanılanlar**
 - a. Özetleme**
 - b. Okunanı değerlendirme**

Susar (2006, s. 27) ise okuduğunu anlama stratejilerini, (1) okuma sürecini oluşturan aşamalar (gözden geçirme, soru çıkarma vb.), (2) okuma sırasında stratejiler (ilişki kurma, not alma vb.) ve (3) okuma sonrası stratejiler (özetleme, değerlendirme vb.) olarak sınıflandırmaktadır. Okuduğunu anlama stratejileri, okuma yapıldıkça gelişmektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin iyi birer okuyucu ve aktif öğrenenler olmalarına yardımcı olmaktadır (Moreillon, 2007, s. 18). Okuduğunu anlama stratejileri öğrencilere öğretilerek, okuma sürecine dahil edilmelidir (Kashef ve diğerleri, 2012, s. 58). Metinleri okurken anlamayı sağlayabilecek okuma stratejilerini şu şekilde sınıflamak da mümkündür (Gürses, 2002, s. 24-38):

SQ3R: Okunulan bilgiyi hatırlamayı amaçlayan bu strateji araştırma, sorgulama, okuma, anlatma ve yeniden gözden geçirme adımlarından oluşmaktadır (Robinson, 1962, s. 32).

KWL: Öğrencilere okudukları bilgiler konusunda neye ihtiyaç duyduklarını öğretmeyi amaçlayan bir stratejidir. Ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum ve ne öğrendim aşamalarından oluşmaktadır (Huffmann, 1998, s. 470).

RAP: Öğrencilerin okudukları metindeki ana fikri ve yardımcı fikirleri bulma becerilerini geliştirmeye, metinleri açıklama becerilerini geliştirmeye yönelik bir stratejidir. Okuma, ana fikri sorgulama ve açıklama adımlarından oluşmaktadır (Haris, 1997, s. 116).

SNIPS: Bu strateji okunulan metnin resim, grafik ve kartlarını yorumlamak yoluyla anlamayı güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Gürses, 2002, s. 38).

Yılmaz (2008, s. 136) okuduğunu anlama stratejilerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

2.3.1.1. Okuma öncesinde kullanılan stratejiler

a. Beklenti Oluşturma Stratejisi

Öğrencinin okuma eylemine başlamadan önce okuma amacı oluşturması gerekir. Okuyacağı metnin kendisine ne yarar sağlayacağı, metni okuma nedeni hakkında düşünmesi dikkatini metin üzerinde yoğunlaştırmasını sağlar (Yılmaz, 2008, s.136). Amaç oluşturamamak zayıf okuyucuların özelliklerinden biridir. Ayrıca bu okuyucular başkalarının kendileri için oluşturduğu okuma amacının dışına da çıkamazlar. Bu nedenle öğrencilerin kendi kendine amaç oluşturma becerisini kazanması sağlanmalıdır (Akyol, 2013b, s. 36).

b. Şema Oluşturma Stratejisi

Öğrencinin okuma öncesinde metnin resimlerini yorumlaması, tablo, grafik ve şekilleri incelemesidir. Bu strateji öğrencinin ön bilgilerinin okuma ortamına aktarılmasını sağlar. Bu strateji ilköğretim birinci kademedede de kullanılabilir (Yılmaz, 2008, s. 136).

Anlam kurmayı etkileyen en önemli faktör ön bilgilerdir. Öğrencinin okuyacağı metin hakkında az veya hiçbir ön bilgisi yoksa o metni anlaması imkansıza yakındır. Anlamın yapılandırılması ön bilgiler ile okunan metinden alınan bilgilerin bütünleştirilmesine dayanmaktadır (Akyol, 2013b, s. 37).

c. Kendine Güven Duyma ve İçten Güdülenme Stratejisi

Kendine güven duyan okuyucu zor metinleri bile okuyabilir. Okumaya karşı güdülenme okuma eylemine istek duymaya yol açar. Bu da okunanın daha iyi anlaşılmasını sağlar (Yılmaz, 2008, s. 137).

d. Başkasına Öğretiyormuş Gibi Okuma Stratejisi

Öğrencinin okurken başkasına konuyu öğretiyormuş gibi davranması okuduğu metni daha iyi anlamasına yardımcı olabilir. Birinci kademe öğrencilerinin taklit ve model alma yetenekleri bu stratejiye uygundur (Yılmaz, 2008, s. 137).

2.3.1.2. Okuma sırasında kullanılan stratejiler

a. Altını Çizme Stratejisi

Öğrencilerin okudukları metinde önemli gördükleri bölümlerin altını çizmesidir. Bu strateji metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlar. İkinci kademe kullanılması uygundur. Bunun nedeni birinci kademe öğrencilerinin önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edememeleridir (Yılmaz, 2008, s. 137).

b. Metnin Kenarına Not Alma Stratejisi

Öğrencilerin okuma esnasında metnin kenarına notlar alması ya da işaret koymasındır. Metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesini sağlayan bu strateji de altını çizme stratejisi gibi ikinci kademeye uygundur (Yılmaz, 2008, s. 137). Okuma esnasında not alırken izlenecek yollar vardır. Bunlar:

- Metni hızla gözden geçirerek ana başlık, alt başlıklar ve görseller incelenerek metin hakkında genel bir düşünce edinmek,
- Metni okuma, önemli görülen yerlerin altını çizme,
- Metni tekrar okuma, ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri tespit etme ve ayrıntıları saptamaya çalışma,
- Ana düşünceyi veya önemli bir bilgiyi merkeze alarak zihin haritası oluşturma
- Zihin haritasına kavramları yerleştirme ve bunlar arasındaki ilişkileri ok ve işaretlerle belirtme,
- Ayrıntıdan çok konunun bütününe anlamaya çalışma gibi yollar kullanılabilir (Güneş, 2013, s. 180).

c. Kelimelerin Değil Düşüncelerin Takibini Yapma Stratejisi

Okuyucunun okuma esnasında kelimelerin değil düşüncenin takibini yapması anlamayı kolaylaştırır (Sekman, 1998, s. 181, Akt., Yılmaz, 2008, s. 137). Okuyucunun

okurken tek tek kelimelerin anlamını değil, cümlelerin anlamlarını düşünmesi söz konusudur.

2.3.1.3. Okuma sonrasında kullanılan stratejiler

a. Okunan Metni Tekrar Etme Stratejisi

Öğrenilen bilginin tekrar edilmesi zihindeki kalıcılığını artırır. Öğrencinin metni okuduktan sonra kendi cümleleri ile tekrar etmesi okuduğunun hafızada tutulmasını sağlar (Yılmaz, 2008, s. 138)

Tekrar stratejisi metindeki düşünceleri tekrar etme, ayrıntılı detayları tanımlama, okuma, sözel olarak ya da zihinden bir cümleyi başka bir cümleyle bir araya getirme gibi süreçleri içermektedir (Sünbül, 2010, s. 131).

b. Anlamlandırma Stratejisi

Akın (2013, s.154) anlamlandırma stratejisini, “Öğrencinin daha önceden bildikleri ile yeni öğrendiği bilgi arasında benzerlikler ve farklılıklar oluşturması, belleğinde yer alan bilgiler ile yeni bilgiyi çeşitli yollarla ilişkilendirerek kazanması etkinliği” olarak tanımlamıştır.

Bu stratejinin temel amacı, öğrenilen bilgiyi aynen zihne aktarmak değil, ön bilgilerle öğrenilen bilgiyi bütünleştirip yeni bir anlam oluşturmayı ve bilgiyi kendisine mal etmeyi sağlamaktır (Sünbül, 2010, s. 133; Temizkan, 2007, s. 44). Anlamlandırma stratejisi kullanılırken öğrenilecek olgu ya da durumlar öğrencilere doğrudan verilmez. “Neden” ve “Niçin” sorularına yanıt vermeleri istenir (Sünbül, 2010, s. 133).

c. Özetleme

Özetleme bireyin ne öğrendiğini düşünmesi, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazması ve kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklaması (Deneme, 2009, s. 86), başka bir deyişle mümkün olabilecek en az kelimeyle metnin ana düşüncesinin ortaya çıkartılma sürecidir (Erdem, 2012, s. 36). Özetlemede önemli ve önemsiz bilginin birbirinden ayrılması vardır. Bu nedenle özetleme sonucunda materyaldeki anlam ortaya konur (Belet ve Yaşar, 2007, s. 74). Bu sayede öğrenciye okuduklarını ve düşündüklerini materyal ile tutarlı hale getirme fırsatı verir (Beydoğan, 2010, s. 14) ve metni anlamlandırdıkları şekliyle yeniden oluşturacakları için öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde yer almaları sağlanır (Çelikkıran, 2012, s. 40).

2.3.1.4. Okuma sürecinin tümünde kullanılan stratejiler

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede dersin bütününde kullanılan stratejiler de vardır. Bu stratejiler aşağıda sıralanmıştır (Epçaçan, 2009, s. 216):

a. Stratejik Not Alma

Stratejik not alma, okuma sürecinin tümünde kullanılan stratejilerdendir. Bu stratejide, okuma öncesinde okunacak metnin ne hakkında olduğu tahmin edilir. İkinci aşamada, öğrenciler okuma esnasında sınıflayıcı ve gruplayıcı notlar alırlar. Bu aşamada, metindeki bölümlerin örgütlenmesinde ve metnin bölümleri arasındaki ilişkiler belirlenir. Yapılan kısa özetlemeler, ulaşılmak istenen düşüncelerle ilişkilidir. Düzenleme ve örgütleme, okuma sürecinin tamamında kullanılır. Okuma bittiğinde öğrenciler metnin ana fikrini, önemli noktalarını maddeler halinde listeler. Okuma sonrasında yapılan özetleme metne genel bir bakış sağlar (Epçaçan, 2009, s. 216).

b. Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Yeniden Gözden Geçirme (SQ4R)

SQ4R stratejisi, özellikle açıklayıcı ve betimleyici metinlerde kullanılmak için düzenlenmiş bir stratejidir (Epçaçan, 2009, s. 216). Bu strateji, (1) gözleme, (2) sorma, (3) okuma, (4) yansıtma, (5) bakmadan cevaplama ve (6) yeniden gözden geçirme basamaklarından oluşmaktadır. Gözleme basamağında öğrenci metnin yazarını, metnin başlığını, alt başlıklarını, görsellerini, renkli yazılan kelimelerini inceler (El-Koumy, 2004, s. 36; Brown, 1991, s. 59; Brown, 1992, s. 8, Gozniczak, 2007, s. 48). Sorma basamağında, öğrenci metinden cevabını bulunabilecek sorular hazırlanır. Sorular, “kim, ne, nerede, niçin ve nasıl” kullanılarak hazırlanmalıdır (Brown, 1991, s. 59; El-Koumy, 2004, s. 36; Gozniczak, 2007, s. 48). Okuma basamağında öğrenciler metni derinlemesine okur. Okuma sırasında sorular sorabilir, bu soruları cevaplamaya çalışabilir, önemli bölümleri not alabilir (Brown, 1992, s. 8; El-Koumy, 2004, s. 36; Gozniczak, 2007, s. 48; Epçaçan, 2009, s. 216).

Yansıtma basamağında, öğrenciler metindeki öğrendikleri bilgileri değerlendirip kendi ön bilgileriyle ilişki kurmaktadır (Carter, 2011, s. 13). Bu basamakta öğrenci bir önceki basamakta hazırladığı soruları sözlü ya da yazılı şekilde cevaplar (Brown, 1992: 9; Epçaçan, 2009, s. 261) ve metni özetler (Brown, 1991, s. 60). Beşinci yani bakmadan cevaplama basamağında, öğrenci metni anlayıp anlamadığını değerlendirir ve sorulara ağırlık verir (Brown 1991, s. 60; Gozniczak, 2007, s. 49). Son olarak altıncı yani yeniden

gözden geçirme basamağında, öğrenci metni bir daha gözden geçirerek özetleyerek anlayamadığı veya hatırlayamadığı soruları cevaplar (Epçayan, 2009, s. 261). Bu basamakta tekrar ve ezberden çok okuma süreci ağır basar (Carter, 2011, s. 13).

c. Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass)

Çoklu geçiş stratejisi, SQ4R tekniğiyle benzerlik gösteren bir stratejidir. Bu strateji, sırasıyla gözlem, inceleme ve çözme basamaklarından oluşur. Gözlem basamağında öğrenci, metindeki başlıkları, paragrafları, görsel öğeleri inceleyerek gözden geçirir. İnceleme basamağında, öğrenci metni sonuna kadar dört adım çerçevesinde okur. Birinci adımda metinden ipuçları bulmaya çalışılır, ikinci adımda ipuçları doğrultusunda sorular hazırlanır, üçüncü adımda hazırlanan soruları cevaplamak için metin okunur, gözden geçirilir, dördüncü adımda doğrudan sorular yanıtlanır. Üçüncü ve son geçiş olan çözümleme basamağında öğrenci metnin sonunda yer alan soruları cevaplar (Dally, Chafouleas ve Skinner, 2005, s. 132, Akt. Epçayan, 2009, s. 261).

d. Karşılıklı Öğretim Stratejisi

Brown ve Palincsar tarafından (1982) geliştirilen bu strateji öğretmen-öğrenci arasında karşılıklı diyaloga dayanmaktadır. Karşılıklı öğretim stratejisinin ilk basamağında öğretmen özetleme, tahmin etme ve metnin ana fikri hakkında soru sorma gibi önemli becerilerin kullanılması ile ilgili öğrencilere model olur. Böylece öğrenci hangi seviyede olursa olsun sürece katılabileceğine ilişkin cesaretlenir. Öğretmen her öğrenciye düzeyine göre rehberlik eder ve geri bildirim sağlar. Daha sonra metin okunur. Okuma sonrasında öğrenci öğretmen rolüne girerek metin hakkında soru sorar, özetleme yapar, düşünceleri tartışır ve ileriki konular hakkında tahminde bulunur (Brown ve Palincsar, 1982, s. 124). Bu stratejinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği birçok araştırma tarafından desteklenmiştir (Kelly ve diğerleri, 1994, s. 54).

e. İTS (İşbirlikli Tartışma Sorgulama) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop- Dis-Q)

Epçayan'a göre (2009, s. 218- 219) işbirlikli tartışma sorgulama stratejisinde hem işbirlikli öğrenme, hem tartışma yöntemi hem de sorgulama yöntemi vardır. Bu stratejide önce her grupta en fazla altı kişi olacak şekilde gruplar oluşturulur. İkinci aşamada öğretmen metindeki önemli unsurlarla ilgili sorular hazırlar. Daha sonra öğrenciler metin hakkında sınıfça tartışırlar. Üçüncü aşamada, tartışma bittikten sonra öğretmen tarafından

gerekli dönütler verilip, sorular öğrencilere sunulur. Sorular bir kâğıda yazılır ve her öğrenciye dağıtılır. Gruplar 3 kişilik küçük gruplara bölündükten sonra hazırlanan sorular öğretmen tarafından gruplara bölüştürülür. Dördüncü aşamada, gruplar tartışıp soruları cevaplarlar ve yeni soru eklerler. Beşinci aşama yani son aşamada, 3 kişilik oluşturulan gruplar diğer bir grupta 6 kişilik bir grup oluşturur. Öğretmen bu iki gruptan cevapları sınıfa sunmalarını ister. Bütün sorular cevaplandırıldıktan ve tartışma bittikten sonra önemli noktalar tekrar ifade edilip yapılan etkinliğin değerlendirilmesi yapılır.

f. Ekleme Stratejisi

Muhtemelen bir bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmek üzere kodlamaya yardımcı olan en etkili stratejidir. Ekleme stratejisinde en önemli nokta eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurarak benzetimler yapılmasıdır. Benzetimler, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgiyle yeni bilgiyi somut olarak açıklamamıza yardım eder. (Senemoğlu, 2005, s. 564).

g. Özetleme Stratejisi

Öğrencinin yazılı materyali özetlemesi, etkili çalışma, öğrenme ve anlama stratejilerinden biridir. Özetleme, bilginin yeniden örgütlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Ancak, özetleme yeterliliğinin kazanılması, öğretimi gerektirmekte ve zaman almaktadır. Özellikle sınıf öğretmenleri özet yapma konusunda kendileri model olmalı ve öğrencilerine özetlemeyi öğretmelidir.

h. Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L Stratejisi)

Bu strateji Ogle (2009) tarafından geliştirilmiştir. Yazıcı (2006) tarafından “Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim” stratejisi olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Bu stratejide bir tablo aracılığıyla öğrencilerin sorgulaması sağlanıp, öğrencinin aktif bir şekilde katılımını sağlamaktadır. Bu nedenle Ogle üç sütundan oluşan bir tablo hazırlamıştır. Birinci basamak olan K sütununda, öğrencilerin bu sütuna konu ile ilgili bildiklerini yazması istenmektedir. W sütununa öğrenci konuyla ilgili ne öğrenmek istediğini, L sütununa ise öğrenciden ne öğrendiği ve ne öğrenmeye ihtiyacı olduğunu yazması istenir. Ogle bu stratejinin öğrencilerin süreçte daha istekli olduklarını belirtmektedir. Ayrıca bu stratejinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine önemli derecede olumlu etkisi olduğu görülmektedir. K-W-L stratejisi ile öğrenciler beyin fırtınası yapabilmekte, soru sorma becerisi gelişmekte, arkadaşlarıyla kendi düşünceleri arasındaki ilişkileri görebilmektedir (Ogle, 2009, s. 57-58).

K-W-L stratejisi, okuyucunun ön bilgileri ile okuyacağı metinden öğrenmek istedikleri ve okuma sonrasında öğrendiği yeni bilgileri arasında bağlantı kurmasını sağlayan temel bir stratejidir (Carter, 2007, s. 14). K-W-L ile okuyucu zihnini yeni bilgileri öğrenmek için hazırlar. Dikkat edilmesi gereken öğrenilmek istenen bilgi ile ön bilgilerin arasında ilişki kurulmasıdır. Bu strateji aynı zamanda okuyucuya bir okuma amacı oluşturmasını ve metinden öğrenmek istedikleri hakkında fikir yürütmesini sağlamaktadır. Daha sonra metinden öğrenilenler ile okuma amacında belirlenen hedefler kıyaslanarak değerlendirme yapılır. Böylece okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir (Carter, 2011, s. 14).

K-W-L stratejisinin kullanımı şu şekildedir. K-W-L stratejisiyle etkinliklere başlamadan önce üç sütunlu bir tablo hazırlanır. Beyin fırtınası yoluyla öğrenciler konu hakkında bildiklerini ortaya çıkarırlar. Bu bilgiler “Ne Biliyorum?” bölümüne yazılır. Daha sonra öğrenciler konu hakkında öğrenmek istediklerine ilişkin soruları “Ne Öğrenmek İstiyorum?” bölümüne yazarlar. Okuma esnasında veya okuma sonrasında sormuş oldukları sorulara yanıt verirler ve bu yanıtları “Ne Öğrendim?” bölümüne yazarlar (Epçaçan, 2009, s. 217).

Bu stratejinin kullanılacağı derslerde beyin fırtınası ve soru-cevap gibi teknikler kullanılabilir. Öğretmenler öğrencilerinin bilgi birikimlerini değerlendirmek amacıyla K-W-L ve K-W-L stratejisinin diğer varyasyonlarını kullanırlar. Öğrenciler gerekli ön bilgilere sahipse öğrenme aşamasına geçmeleri için destek verilmelidir. Eğer konu ile ilgili yeterli ön bilgileri yoksa öncelikle öğretmenin bilgi birikimi oluşturması gerekir (Moreillon, 2007, s. 20). K-W-L stratejisi işlem basamakları şu şekildedir:

- Öğrencilere işlenecek konuyla ilgili bölümleri doldurmaları için form dağıtılır. Bu form üç bölümden oluşmaktadır. Ne biliyorum?, Ne öğrenmek İstiyorum?, Ne öğrendim? dir. Stratejinin ilk bölümü olan, Ne biliyorum? bölümünde, öğretmen öğrencilere konu hakkında ne bildiklerini sorar ve konuyla ilgili bildiklerini formdaki ilk bölüme yazmalarını ister. Temel amaç, geçmiş bilgilerin şema teorisiyle yerleştirilmesidir. Şema teorisi insan hafızasını organize ederek öğrencilere eski deneyimleri hatırlatma olanağı sağlar (Taylor, Haris ve Pearson, 1986, Akt. Jared ve Jared, 1997, s. 26).

- İkinci sütuna öğrenci metinle ilgili ne öğrenmek istediğini sıralar. Öğrenciler konunun çevresinde çeşitli sorular geliştirmeye başlarlar. Dewey'e göre (1935) öğrencilerin kendi kendilerine sorular sormaları okuma arzusunu artırır. Listeleme süresince, öğrencilerin bilme arzularının artmasıyla, kendi sorularına cevap bulabilir ve bilgileri daha iyi analiz edebilirler (Ogle, 1986, Akt. Jared ve Jared, 1997, s. 26).
- Üçüncü ne öğrendim? bölümünde ise, öğrenci metinden neler öğrendiyse onları sıralar. Bir başka deyişle ne öğrenmek istiyorum? Sütununa sıraladığı sorulara aradığı cevapları bulur. Bu strateji sayesinde kendi sahip olduğu bilgilerle yeni öğrendiği bilgileri birleştirir. Bu birleştirme öğrencilere daha iyi organize etme ve verilen konu hakkında düşüncelerini geliştirme imkânı verir (Jared ve Jared, 1997, s. 26).

Okunan metni gözden geçirme öğrenciye o metin hakkında ön bilgi verir. Bu sayede öğrenciler metni okuma süresinde ve sonrasında elde edeceği bilgileri muhtemelen toplamış olacaklardır. Metne göz atarken önce yapısına bakarlar, eğer görsel ifadeler ya da alt başlıklar varsa onları okurlar aynı zamanda metinde geçen sorulara da göz atarlar. Göz atma metotları, K-W-L çizelgesini ve şablonlarını içerir. Bu stratejiyi uygulayan öğrenci metni daha iyi anlar, bu da onlara daha iyi nasıl okunacağını anlamalarını sağlar. K-W-L stratejisi, bilgi kapasitesinin farkında olmalarını ve metni okuma süresince ne öğrenmeyi beklediklerini anlamalarını sağlar. Bu yöntemle öğrenciler eksikliklerinin farkına varırlar (Ruchwerk, 2010, s. 8).

K-W-L stratejisi, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve farklı isimler almıştır (Jonson, 2006, s. 82): K-W-L-S (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? Hâlâ Ne Öğrenmek İstiyorum?), K-W-H-L (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Nasıl Öğrendim? Ne Öğrendim?), K-T-W-L (Ne Biliyorum? Ne Düşündüğümü Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Tokgöz (2019) tarafından yapılan “K-W-L (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi” adlı araştırmada, K-W-L stratejisinin ilkokul 3. sınıf

öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuduklarını anlama başarılarına K-W-L Stratejisinin olumlu yönde etkisinin olduğu, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarılarını arttırmada ise daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tok (2018) tarafından yapılan “Not Tutma ve Bil-İste-Öğren (BİÖ) Stratejilerinin Tutum ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmada, ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde, bil-iste-öğren (BİÖ) ve not tutma stratejilerinin, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların akademik başarı ve fen bilgisi dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda not alma ve BİÖ stratejilerinin 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde, akademik başarıyı arttırmada etkili olabileceği görülmüştür.

Berber (2016) tarafından yapılan “Bil-İste-Öğren-Anla Stratejisinin Ortaokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Olan Etkisi” isimli çalışmada Bil-İste-Öğren-Anla (BİÖA) stratejisiyle yürütülen ortaokul 3. Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik ünitesi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda BİÖA stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları kontrol grubuna oranla daha yüksek bir artış göstermiştir. Diğer taraftan, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri karşılaştırıldığında da yine deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eker (2015) tarafından yapılan “Öz-Düzenleme Becerilerinin Öğretimi Sürecinde K-W-L (Bil- İste- Öğren) Stratejisinin Etkisi” isimli çalışmada, K-W-L (Bil-İste- Öğren) stratejisinin öz-düzenleme becerilerinin öğretimi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmış, araştırma sonucunda K-W-L (Bil-İste- Öğren) stratejisinin, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini kazanmalarında etkili bir araç olduğu belirlenmiştir.

Özyılmaz (2010) tarafından yürütülen “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi” konulu çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum- ne öğrenmek istiyorum- ne öğrendim stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf

öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında herhangi bir etkisi olmadığı ve okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama başarısında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurd (2007) tarafından yapılan “İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi ile Bil-İste-Öğren Stratejisi Kullanılarak Geliştirilen Bil-İste-Örnekle-Öğren Stratejisinin Öğrencilerin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi” konulu araştırmada, ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde “Işık ve Ses” ünitesinde öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının giderilmesinde Bil-İste-Örnekle-Öğren stratejisinin öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesi ile fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bil-iste-öğren stratejisi ve probleme dayalı öğrenme yönteminin birleştirilmesiyle geliştirilen bil-iste-örnekle-öğren stratejisinin öğrencilerdeki ışık ve ses kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğu ve yine öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını arttırdığı görülmüştür.

Yazıcı (2006) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde BBÖ (Bildiklerim- Bilmek İstediklerim- Öğrendiklerim) Stratejisinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi” konulu araştırmada, BBÖ stratejisi kullanımının öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmış, araştırmada BBÖ stratejisinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2006) tarafından yapılan, “İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” isimli araştırmada, içinde BİÖ stratejisinin de bulunduğu bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Lou, Wu, Liu ve Chen (2016) “İngilizce Bilmeyen Kolej Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi: K-W-L Artı Meta-Bilişsel Yazma Stratejisi Modelinin Birleştirilmesi ve İnternet Tabanlı Dil Laboratuvarı Desteği” konulu çalışmalarında, Yangtze Üniversitesi'nden İngilizce bilmeyen yükseköğretim 2. sınıf öğrencilerine, K-W-L stratejisi ile yazılan yazıların öğretilmesinde internet tabanlı dil laboratuvarının (IBLL)

entegrasyonuna ilişkin tek dönemlik bir çalışma yapılmış olup, araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin K-W-L ile meta- bilişsel yazma stratejisi eğitiminin, internet tabanlı dil laboratuvarıyla öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zouhor, Bogdanović ve Segedinac (2016) tarafından yapılan “Değiştirilmiş Know-Want-Learn Stratejisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fizikteki Başarısı Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin üstbiliş ve Fizik dersindeki başarısı hakkında K-W-L stratejisinin etkilerini inceledikleri araştırmanın sonucunda, K-W-L stratejisinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu; K-W-L stratejisinin fizik öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Hana ve Faridi (2015) tarafından yapılan “Kız ve Erkek Öğrencilerinin Okuma Başarılarını Geliştirmek İçin GIST (Şekil ve Metin Arasındaki Etkileşim) ve K-W-L Stratejilerinin Etkililiği” konulu 11. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada K-W-L stratejisinin okuma başarılarını arttırdığı görülmüştür.

Lismayanti'nin (2014) “Okuduğunu Anlama Başarısına K-W-L Stratejisinin Kullanılmasının Etkisi” isimli çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına K-W-L stratejisinin etkisini incelediği çalışmada, 2011/2012 öğretim yılında SMPN 4 Palembang'ın 8. sınıfta okuyan 254 öğrenciden 40 öğrenci ile çalışılmış ve araştırma sonucunda K-W-L stratejisinin okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rahayuningsih ve Wulandari'nin (2014) “Öğrenme Ve Öğrenme Sürecini Geliştirmek İçin (K-W-L) Tekniği” konulu çalışmalarında, SMA N 3 Sragen, Central Java'nın Yüksekokul birinci sınıfını okuyan 10/A sınıfı öğrencileri ile K-W-L tekniğinin sınıfta öğretme ve öğrenme sürecinde kullanıldığında sınıf durumuna etkisi incelenmiştir. Araştırma planlama, eylem, gözlem ve yansıtma olmak üzere üç aşamaya yer verilmiştir. Verileri toplamak için sınıf gözlemi yapılarak nitel veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucu, K-W-L tekniğinin sınıf durumları açısından; öğrencilerin derse konsantre olmasını sağlayan dikkati, öğretmenlerin sorularına cevap verirken öğrencilerin derse katılımı ve etkileşimi, sınıfta öğretme ve öğrenme sürecine katılma motivasyonunu geliştirebileceği görülmüştür.

Deck (2012) tarafından yapılan, “K-W-L'nin Ortaokul Öğrencilerinin Fen İçeriğini Dinlediğini Anlamalarına Etkisi” isimli çalışmada, 11-15 yaş aralığında, üç yıldan daha az bir süredir Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşamakta ve İngilizce dışında bir dilin konuşulduğu bir ülkeden gelmekte olan ortaokul öğrencilerine bilimsel bir metni yüksek sesle okunduktan hemen sonra uygulanan bir testte doğru cevaplanan okuduğunu anlama sorularının sayısı üzerinde K-W-L stratejisinin kullanılmasının etkisini araştırmış olup araştırma sonucunda ilk K-W-L müdahalesi sırasında ve müdahaleye dönüş safhasında sorulara verilen yanıtların doğruluğunun aynı gün içinde arttığı gözlenmiştir.

Shaye'nin (2002) tarafından yapılan “Kuveyt'te 11. Sınıf Yüksekokul Öğrencilerinin Arapça Dersinde Okuduğunu Anlama ve Anlatma Stratejileri Üzerinde Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Etkililiği” isimli çalışmada, İSOTEG ve K-W-L Plus stratejilerinin uygulaması, mevcut Arapça programı ile okuma öğretiminin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda İSOTEG ve K-W-L stratejilerinin okuduğunu anlamada, Arapça programı doğrultusunda okuma öğretimi alan öğrencilere göre derslerde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Schmidt (1999) tarafından yapılan “KWLQ: Bilimde Sorgulama Ve Okuryazarlık Öğrenimi” isimli çalışmada, fende araştırma ve okuryazarlık öğrenimi konulu çalışmada KWLQ kullanımı ile daha çok soru üretiminin sağlanacağını ve kendi sorularını oluşturmakta zorlanan öğrencilerin konu dışına çıkarak farklı soruları araştırıp keşfedeceğini belirtmiştir.

Hill, Rubtic ve Norwick (1998) tarafından yapılan “Sınıf Temelli Değerlendirme” isimli çalışmada, KWLW ile en sona “Konuya daha neler eklemek isterim?” sütunuyla, öğrencilerin araştırma sürecinde buldukları ve eklemek istedikleri yeni bilgileri de sütuna almalarına imkân vermiştir. Yine aynı şekilde KWLS bir okuryazarlık stratejisi olarak sunulmuş ve son sütun “Hala ne bilmek isterim?” olarak ayrılmıştır.

Jared (1997) tarafından yapılan, “Anlamayı Geliştirmeyi Başlatmak: Orta Düzey Sınıflarda K-W-L Modelini Entegre Etmek” isimli çalışmada, yedinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı teknoloji dersindeki uygulaması sonucunda, BİÖ'nün, geleneksel yönteme göre daha verimli olduğunu, öğrencilerin ilgi alanlarında olan fikirleri keşfettikçe öğrenmeye daha çok motive olduklarını, güdülendiklerini ve eğitimsel güçlerinde oldukça bağımsız hareket ettiklerini tespit etmiş ve BİÖ stratejisinin kendi öğrendiklerinden sorumlu oldukları ve öğrendiklerini sahiplendikleri ifade etmiştir.

Piper'in (1992) tarafından yapılan "Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrencileri İçin Üst Bilişsel Beceriler/Okuduğunu Anlamaya Müdahale" isimli çalışmada, altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları BİÖ stratejisiyle birlikte yürütücü biliş stratejisinin kullanılması sonucu okuduğunu anlama seviyelerinin arttığını ortaya koymuştur.

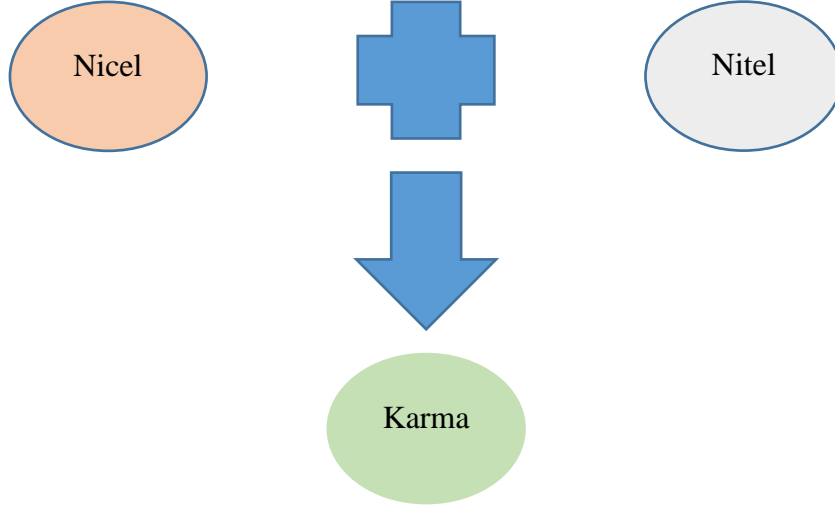
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın desenine, çalışma grubunun özelliklerine, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Bil-İste Öğren (K-W-L) Okuma Modeliyle öğretim metodunun uygulandığı dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine olan etkisinin araştırıldığı; Şekil 3.1’de görüldüğü gibi, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.



Şekil 3.1. *Karma Araştırma Yöntemi*

Araştırmanın nicel boyutunda; bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki neden sonuç ilişkisini bulmak, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisinin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanları bağımlı değişken olurken; deney grubuna uygulanan Bil-İste Öğren (K-W-L) Okuma Modeline bağlı öğretim ile Bil-İste Öğren (K-W-L) Okuma Modeline bağlı öğretimin yapılmadığı kontrol grubuna uygulanan mevcut program ise bağımsız değişkendir. Öğrencilere uygulanan farklı öğretim yöntemleri ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise veri toplama tekniklerinden gözlem, araştırmacı günlüğü ve görüşme tekniğiyle veriler toplanmıştır. Nicel işlemler tamamlandıktan sonra, Bil-İste Öğren (K-W-L) Stratejisine bağlı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin görüşleri daha önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla alınmıştır. Nitel analiz aşamasında uygulamaya dair deney grubu öğrencilerinin görüşlerinden oluşan nitel veriler, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak formlarda yer alan sorulara verilen cevaplara göre betimlenmiş ve analiz edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kars ili Sarıkamış ilçesinde bulunan Gazipaşa İlkokulunda öğrenim gören 20'si deney ve 20'si kontrol grubunda bulunan toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3.1 ve Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kız	11	45
	Erkek	9	55
Ailedeki Kardeş Sayısı	1	3	15
	2	8	40
	3	6	30
	4	1	5
	5	0	0
	6	2	10
Yaş (ay) olarak	108-119	18	90
	120+	2	10
Günde ortalama kaç saat televizyon izlediği (EBA TV hariç)	0-2 saat	15	75
	3-4 saat	4	20
	5-6 saat	1	5
	7 ve daha fazla saat	0	0

''devamı''

Birinci dönemde okuduğu kitap sayısı	10-15	4	20
	20-25	5	25
	25-30	6	30
	30+	5	25
Yılda kaç kitap okuduğu (ders kitapları dışında)	35-40	4	20
	41-45	5	25
	45-50	6	30
	50-55	5	25

Tablo 3.1’de de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin 11’i kız, 9’u erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler en fazla 2 kardeşe sahiptir. Öğrencilerin televizyon izlemeye ayırdıkları zaman “0-2 saat” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Öğrenciler doğum tarihi (ay) olarak 108+ seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin birinci dönem okuduğu kitap sayısı “25-30” seçeneğinde yoğunlaşmış; yılda okuduğu kitap sayısı ise “45-50” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.

Tablo 3.2

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kız	9	45
	Erkek	11	55
Ailedeki Kardeş Sayısı	1	5	25
	2	7	35
	3	6	30
	4	1	5
	5	1	5
	6	0	0
Yaş (ay) olarak	108-119	17	85
	120+	3	15

''devamı''

	0-2 saat	13	65
Günde ortalama kaç saat televizyon izlediği (EBA TV hariç)	3-4 saat	4	20
	5-6 saat	2	10
	7 ve daha fazla saat	1	5
Birinci dönemde okuduğu kitap sayısı	10-15	4	20
	20-25	5	25
	25-30	6	30
	30+	5	25
Yılda kaç kitap okuduğu (ders kitapları dışında)	35-40	3	15
	41-45	4	20
	45-50	6	30
	50-55	4	20
	55+	3	15

Tablo 3.2’de de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin 9’u kız, 11’i erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler en fazla 2 kardeşe sahiptir. Öğrencilerin televizyon izlemeye ayırdıkları zaman “0-2 saat” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Öğrenciler doğum tarihi (ay) olarak 108+ seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin birinci dönem okuduğu kitap sayısı “25-30” seçeneğinde yoğunlaşmış; yılda okuduğu kitap sayısı ise “45-50” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin denkliğinin belirlenmesi için, kişisel bilgi formları uygulanıp, birinci dönemdeki Türkçe dersi not ortalamaları incelenmiştir. Bu verilerden hareketle, iki grubun benzer ve denk özellikler taşıdığı söylenebilir. Birbirine yakın bu iki şubedeki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ortalama puanlarının da birbirine denk olduğu ön test sonuçlarında görülmüştür. Daha sonra sınıf öğretmenlerinin gönüllülük esasına dayalı olarak bir şube deney grubu, diğer şube ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından, kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunun ders işleniş şekline müdahale olmaksızın dersler devam etmiştir. Deney grubunda ise K-W-L tekniği kullanılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanıldığından, çeşitli nicel ve nitel veri toplama araçları yer almaktadır.

3.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri; ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’, ‘‘Okuduğunu Anlama Testi’’, ‘‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları’’, ‘‘Araştırmacı Günlüğü’’ ve ‘‘Gözlem Formu’’ ile toplanmıştır. Bu araçlar aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini etmek amacıyla, alanyazın taranarak ve uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formu, araştırma konusu ile ilgili, öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda formda, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okunan kitap sayısı, evde televizyon ve internetin olup olmadığı gibi bilgileri elde etmeyi amaçlayan 10 soru bulunmaktadır.

3.3.1.2. Okuduğunu anlama testi

Araştırma kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama testi için hazırlanan sorular, ilkökul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen ilgili kazanımlarından yararlanılarak hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama testi hazırlanırken, programın içerisinden bilgilendirici metinlerle ilgili olan ve ölçülebilir 8 kazanım Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle birlikte seçilmiştir. Buna göre okuduğunu anlama testi,

1. Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.
2. Bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanıır.
3. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
4. Okuduğu metnin konusunu belirler.
5. Metnin ana fikrini belirler.
6. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.
7. Metinle ilgili sorular sorar.
8. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar kazanımlarını kapsamaktadır.

Okuduğunu anlama testinde yer alan metin, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye kurulunca kabul edilen 4. sınıf ders kitaplarından seçilmiştir. Metnin seçiminde uzman görüşleri alınmış ve “Edison, Elektrik Ampülü Yapıyor” bilgilendirici metni seçilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda değişiklikler yapılan test, pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan 16 taslak soru, Kars Sarıkamış'ta bir ilkokulda 4. sınıfa giden 60 öğrenciye uygulanmış olup toplanan veriler üzerinde madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda madde güçlük ve ayırıcılık indeksi hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda; 3, 5, 7 ve 10 nolu maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri 0,20'den küçük çıkmış; bu doğrultuda 3, 5 ve 7 nolu maddeler düzeltilmiştir. 3 ve 5 nolu maddelerin madde güçlük indekslerinin 0,20'nin altında olması ve 7 nolu maddenin madde güçlük indeksinin 0,81'in üstünde olması sebebiyle bu maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Madde analizinden sonra test tekrar uzman görüşüne sunulmuş, 10 nolu maddenin öğrenci seviyesine uygun olmadığı tespit edilmiş; 10 nolu madde testten çıkarılmıştır. Madde analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda teste son hâli verilmiş ve test 12 maddeden oluşmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda 4 soru testten çıkarılmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 16 ve en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir. Testte, metinle ilgili yukarıda verilen kazanımlar doğrultusunda, EK-2'de bulunan on iki sorudan oluşan basit anlama ve derinlemesine anlama sorularına yer verilmiştir (Akyol, 2016, s. 100). Başarı testi hazırlandıktan sonra, geçerliliği sağlamak amacıyla sınıf eğitimi ve Türkçe eğitimi alanında yedi uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik hesaplaması için Kuder Richardson (KR-21) Cronbach α formülünden yararlanılmıştır. Uygulanan başarı testinin 0.72 bulunması, test güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir. Başarı testinin puanlamasında Akyol (2016, s. 100) tarafından geliştirilen puanlama rubriği kullanılmıştır (EK-3).

3.3.1.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme, bir amaç doğrultusunda, araştırmacı ile görüşme yapılan kişi arasındaki iletişim türüdür (Cohen ve Manion, 1994 Akt. Türnüklü, 2000, s. 544).

Araştırmada uygulamaya ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, sorulacak sorular araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanmaktadır,

fakat araştırmacı görüşme sürecini yönlendirebilmektedir (Türnüklü, 2000, s. 547). Bu doğrultuda öğrenciler ile yapılan görüşmeler için uzman görüşü alınarak oluşturulan ‘‘Yarı Yapılandırılmış ğrenci Görüşme Formu’’ (EK-8) kullanılmıştır.

Görüşmeler yapılırken veri kaybını önlemek amacıyla, ses kaydı için ğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır (EK-7). Araştırmacı, görüşmelere başlamadan önce her bir katılımcıya görüşmeyle ilgili gerekli bilgileri vermiş, görüşmeler Covid-19 salgını nedeniyle deney grubundaki her bir öğrenciyle evrimii olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydıyla kayıt altına alınmış, aynı Şekilde metin haline çevrilmiştir. Görüşmeler en uzun 12 dakika, en kısa 7 dakika sürmüş olup deney grubuyla yapılan tüm görüşmelerin ortalaması genel olarak 8 dakika civarındır.

3.3.1.4. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü; gözlemleri, yorumları, açıklamaları, kısacası araştırma sürecini kapsayan bireysel notları içerir. Araştırmacı, altı haftalık uygulama sürecinde gnlk tutmuştur. Araştırmacı, uygulama sürecinde kazandığı tüm olumlu-olumsuz deneyim ve gözlemlerini, düşünce ve hipotezlerini günlüğe yansıtılmıştır. Araştırmacı tarafından yazılan günlükler, araştırma bulgularını desteklemek için kullanılmıştır.

3.3.1.5. Yarı yapılandırılmış gözlem

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde, K-W-L stratejisi ile ilgili ğretim süreci boyunca sergilenen davranışlar için gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem belli bir ortamdaki davranışları detaylı olarak incelemek için kullanılan, sözel olmayan davranışlara ilişkin verilerin toplanmasında tarama, deney ve doküman araştırmasına göre daha uygun olan bir tekniktir (Bailey, 1987. Akt. Balcı, 2007).

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formu ile ilgili alanyazın ve uzman görüşleri temel alınarak oluşturulmuş, pilot uygulamasının ardından son Şekli verilmiştir. Gözlem, sınıf ğretmeni tarafından 6 hafta ve 24 ders saati boyunca EK-5’te verilen gözlem formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Sınıf ğretmeni bu gözlem formunda yer alan maddeler doğrultusunda, gözlem notlarını forma kaydetmiştir.

3.3.2. Veri toplama süreci

1. K-W-L uygulamasına geçmeden önce stratejiye, programa ait eksiklikleri, hataları belirlemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kars ili Sarıkamış ilçesinde araştırma yapılacak okula benzer özelliklere sahip bir okulda pilot uygulama yapılmıştır. Bu okulda deney ve kontrol grupları kura ile belirlenmiştir. Pilot uygulama süreci, 3 hafta ve 12 saatlik bir süreyi kapsamıştır. Uzman görüşleri sonucunda değişiklikler yapılan test, pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan 16 taslak soru, Kars Sarıkamışta bir ilkokulda 4. sınıfa giden 60 öğrenciye uygulanmış olup toplanan veriler üzerinde madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda madde güçlük ve ayırıcılık indeksi hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda 4 soru testten çıkarılmıştır. Madde analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda, teste son hali verilmiş ve test, 12 maddeden oluşmuştur. Testten alınabilecek en yüksek puan 16 ve en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir. Güvenirlilik hesaplaması için Kuder Richardson (KR-21) Cronbach α formülünden yararlanılmıştır. Uygulanan başarı testinin 0.72 bulunması, test güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir. Pilot uygulama sonrası, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının ön test, son test ve erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. K-W-L Stratejisi ile uygulamaya geçmeden önce, gerçek uygulamada karşılaşılabilecek sıkıntılar hakkında ön bilgi sahibi olunmuştur. Bu uygulamayla, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenci gözlemleri sonucu geri bildirim alınmıştır. Pilot uygulama, gerçek uygulamada yapılması gerekenler açısından araştırmayla ilgili ön bilgi sunmuştur.

2. Pilot uygulama sonrası 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi başında çalışma yapılacak Kars il merkezi Sarıkamış ilçesinde bulunan Gazipaşa İlkokulunda deney, kontrol grupları ve sınıf öğretmenleri araştırmaya gönüllü katılan ve Türkçe dersindeki akademik başarı düzeyi birbirine yakın iki sınıf çalışmaya dâhil edilmiştir.

3. Çalışma grubunun belirlenmesinin ardından ilk iki hafta deney grubunda yer alan öğrencilerle tanışmaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Öğrenci bilgileri sınıf öğretmeni ile görüşülerek teyit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında özel durumu olan öğrencilere ders işleme ve etkinlik süreçlerinde dikkat edilmiştir.

4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarını incelemek amacıyla okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır.

5. Deney grubunda ön testin uygulanmasının ardından haftada 4 saat olmak üzere 6 haftada 24 ders saati K-W-L tekniği kullanılarak araştırmacı tarafından Türkçe dersi işlenmiştir. İlk iki hafta araştırmacı K-W-L tekniğinin kullanımında öğrencilere model olarak tekniği kavratmaya çalışmıştır. Haftalar ilerledikçe öğrenciler bağımsız bir şekilde tekniği uygulamaya başlamışlardır.

6. Kontrol grubunda Türkçe dersinin işlenişine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubundaki dersler daha önce devam edildiği gibi kılavuz kitap ve öğrenci ders ve çalışma kitabı doğrultusunda sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

7. Uygulama süreci devam ederken araştırmacı sınıfın öğretmeni tarafından gözlenmiş ve gözlem sonuçları forma işlenmiştir. Bu durum tüm araştırma süreci boyunca devam etmiştir. Ayrıca araştırmacı da uygulama süreci boyunca araştırmacı günlüğü oluşturmuştur.

8. Deney ve kontrol gruplarına son-test uygulanmıştır.

9. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra K-W-L uygulaması ile ilgili görüş ve düşüncelerini almak için deney grubu öğrencileriyle görüşmeler yapılmıştır.

3.3.3. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Bu araştırmada K-W-L (Bil- İste- Öğren) stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemek üzere veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu ve okuduğunu anlama testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla, alanyazın taranarak ve uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama testi için hazırlanan sorular, ilkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen ilgili kazanımlarından yararlanılarak hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama testi hazırlanırken, programın içerisinden bilgilendirici metinlerle ilgili olan ve ölçülebilir 8 kazanım Türkçe ve sınıf öğretmenliği alanında uzman görüşü alınarak seçilmiştir. Okuduğunu anlama testinde yer alan metin, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye kurulunca kabul edilen ve önceki yıllarda ders kitabı olarak kullanılan

4. sınıf ders kitaplarından seçilmiştir. Metnin seçiminde uzman görüşleri alınmış ve “Edison, Elektrik Ampülü Yapıyor” bilgilendirici metni seçilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda değişiklikler yapılan test, pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan 16 taslak soru, Kars Sarıkamış’ta bir ilkokulda 4. sınıfa giden 60 öğrenciye uygulanmış olup toplanan veriler üzerinde madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda madde güçlük ve ayırıcılık indeksi hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda; 3, 5, 7 ve 10 nolu maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri 0,20’den küçük çıkmış; bu doğrultuda 3, 5 ve 7 nolu maddeler düzeltilmiştir. 3 ve 5 nolu maddelerin madde güçlük indekslerinin 0,20’nin altında olması ve 7 nolu maddenin madde güçlük indeksinin 0,81’in üstünde olması sebebiyle bu maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Madde analizinden sonra test tekrar uzman görüşüne sunulmuş, 10 nolu maddenin öğrenci seviyesine uygun olmadığı tespit edilmiş; 10 nolu madde testten çıkarılmıştır. Madde analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda teste son hâli verilmiş ve test 12 maddeden oluşmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda 4 soru testten çıkarılmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 16 ve en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir. Başarı testi hazırlandıktan sonra, geçerliliği sağlamak amacıyla sınıf eğitimi ve Türkçe eğitimi alanında yedi uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik hesaplaması için Kuder Richardson (KR-21) Cronbach α formülünden yararlanılmıştır. Uygulanan başarı testinin 0.72 bulunması, test güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir. Araştırmada uygulamaya ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler ile yapılan görüşmeler için uzman görüşü alınarak oluşturulan “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmacı, altı haftalık uygulama sürecinde günlük tutmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış gözlem formu ile ilgili alanyazın ve uzman görüşleri temel alınarak oluşturulmuş, pilot uygulamasının ardından son şekli verilmiştir. Gözlem, sınıf öğretmeni tarafından 6 hafta ve 24 ders saati boyunca EK-5’te verilen gözlem formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni bu gözlem formunda yer alan maddeler doğrultusunda, gözlem notlarını forma kaydetmiştir.

3.4. Verilerin Çözülmesi

K-W-L (Bil- İste- Öğren) stratejisinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırmada,

nicel ve nitel boyutlu karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle ilgili bilgiler “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

Araştırmadaki nicel veriler, deney ve kontrol grubuna ön test, son test olarak uygulanan “Okuduğunu Anlama Testi” ile elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 24 programından yararlanılmıştır. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test başarı puanları hesaplanmış ve puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için normallik testlerine bakılmıştır. Katılımcı sayısı 29’dan az olduğunda Shapiro Wilks, fazla olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Kalaycı, 2008, s. 13).

Araştırmadaki nitel veriler ise, deney grubundaki öğrencilerle yapılmış görüşmelerden, araştırmacı günlüklerinden ve gözlem formundan elde edilmiştir. Nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler, belirli temalar çerçevesinde düzenlenip yorumlanır ve bu analizde doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Uygulama süreciyle ilgili görüşlerin etkili olarak sunulabilmesi için; öğrenci görüşmelerinden, araştırmacı günlüklerinden gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle araştırmanın nicel boyutuna yönelik bulgulara, sonrasında da nitel boyuta yönelik bulgular ele alınmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde hangi istatistik testinin kullanılacağını belirlemek üzere deney ve kontrol gruplarının ölçme araçlarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Büyüköztürk'e (2007, s. 42) göre normallik dağılımı incelenirken grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk testi kullanılır. Bu açıklamaya göre puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. "Okuduğunu Anlama Testine" ait deney ve kontrol grubu öğrencilerinin test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği, test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Normallik Değerleri

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
Deney Grubu	Ön Test	.129	20	.200	.980	20	.935
	Son Test	.120	20	.200	.971	20	.782
Kontrol Grubu	Ön Test	.107	20	.200	.950	20	.360
	Son Test	.126	20	.200	.955	20	.452

Tablo 4.1 incelendiğinde, ön teste ve son teste ait ölçme araçlarından elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) gözlenmektedir.

4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Birinci alt problemde, “İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi ile öğretimin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve erişi (son test, ön test puan farkı) puanlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

4.1.1.1. Okuduğunu anlama testi ön test puanlarına ilişkin bulgular

Uygulama öncesinde yapılan okuduğunu anlama ön test puanlarının, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi ile elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 4. 2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2

Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön Test	Deney	20	12,40	4,54	38	1,28	0,208*
	Kontrol	20	10,40	5,30			

* $p>0,05$

Tablo 4.2 incelendiğinde kontrol ve deney grubuna ait ön test ortalamalarına göre sonuçların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir (deney grubu $\bar{X}=12,40$ ve kontrol grubu $\bar{X}=10,40$). İstatiksel olarak deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan test sonuçlarında bilgilendirici metin yapısına ilişkin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(38)} = 1,28; p>0,05$).

4.1.1.2. Okuduğunu anlama testi son test puanlarına ilişkin bulgular

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin yapılan uygulama sonrası ölçülen *bilgilendirici metin yapılarına ilişkin son test okuduğunu anlama düzeyleri* arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3

Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Son Test	Deney	20	19,20	2,60	28	6,21	0,000*
	Kontrol	20	11,15	5,17			

*p<0,05

Tablo 4.3 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ölçülen *bilgilendirici metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama son test düzeylerinin* ($\bar{X}=19,20$), kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X}=11,15$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test eden t-testi sonucunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(28)} = 6,21$; $p<0,05$). Bulunan bu fark deney grubu lehinedir.

4.1.1.3. Okuduğunu anlama testi düzey erişimi puanlarına ilişkin bulgular

Uygulamaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin *okuduğunu anlama testine ilişkin erişimi (son test, ön test puan farkı) düzeyleri* arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Okuduğunu Anlama Testi Düzey Erişimi Puanlarına İlişkin Bulgular

	Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Erişimi Düzeyi	Deney	20	6,80	4,38	26	5,62	0,000*
	Kontrol	20	0,75	1,97			

*p<0.05

Tablo 4.4 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ölçülen *okuduğunu anlama testine ilişkin erişimi (son test, ön test puan farkı) düzeylerinin* ($\bar{X}=6,80$), kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X}=0,75$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak da deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçülen metin yapılarına ilişkin düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark deney grubu lehinedir.

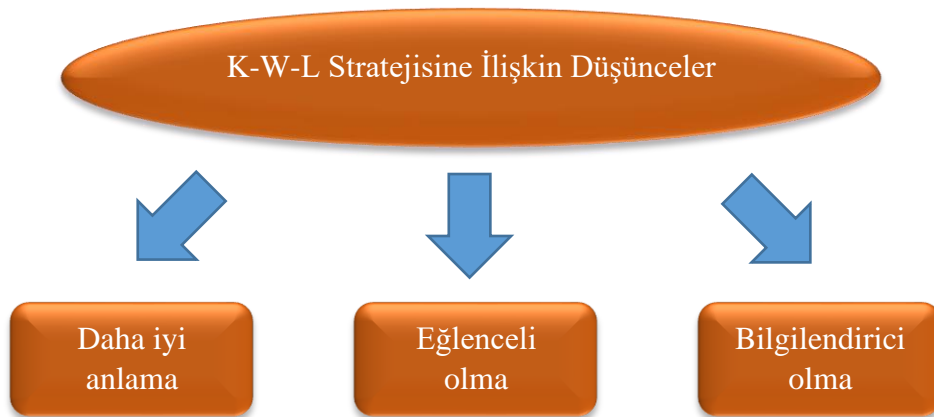
4.2.Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular

4.2.1. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisinin öğretimi hakkında deney grubu öğrencilerinin görüşleri ve bağımsız gözlem ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler nasıldır?” sorusunun cevabı betimsel analiz ile açıklanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden, bağımsız gözlem ve araştırmacının uygulama sürecinde tuttuğu günlüklerden elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.1. Bil iste öğren (k-w-l) stratejisine ilişkin düşünceler

Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “K-W-L Stratejisi ile ilgili neler söylemek istersin?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin K-W-L Stratejisinin uygulandığı dersler hakkındaki düşünceleri Şekil 4.1’de gösterildiği şekilde üç alt temada gruplanmış ve bu alt temalar aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.1. Öğrencilerin K-W-L Stratejisinin Uygulandığı Derslere İlişkin Düşünceleri

K-W-L Stratejisi uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin K-W-L Stratejisinin uygulandığı dersler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, tekniğin bir gereği olarak deney grubundaki öğrencilerin daha iyi anladıkları (n=10), uygulamanın eğlenceli (n=5) ve bilgilendirici olduğunu (n=5) vurguladıkları görülmüştür. Katılımcıların bu konudaki ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Çok güzeldi. ’Üç basamak da eğlenceli ve güzeldi. Bu nedenle bana çok güzel geldi.”

Ö5: “Bize çok şey öğretti. İlk başlarda her şeyi yapmadan önce öğretmene soruyorduk. Sonra kendi kendimize yapmaya başladık.”

Ö8: “Çok eğlenceli ve bilgilendiriciydi.”

Ö16: “Ben bu etkinlikleri çok sevdim. Bunun içinde K, W ve L basamağı var. Bunlar çok güzel. K-W-L stratejisi Türkçe dersini sevmemi ve daha başarılı olmama sağladı. Dersler çok iyi geçti.”

Öğrencilerin K-W-L stratejisine ilişkin düşünceleri ifadelerine bu şekilde yansırken aynı durumun araştırmacı günlüklerine de şöyle yansıdığı görülmektedir:

A.: ... *K-W-L stratejisi basamaklarına öğrenciler zaten yabancı değil. Bence basamakları uygulamakta zorluk çekmediler...* (Araştırmacı günlüğü) 14.02.2020

A.: ...*Öğrenciler son hafta olması sebebiyle üzüntülerini dile getiriyorlar, çok keyifli bir uygulama yaptıklarını belirtiyorlar...* (Araştırmacı günlüğü) 13.03.2020

A.: ...*Daha gündelik hayattaki konuları içeren metinlerin öğrencilerin daha çok dikkatini çektiğini söyleyebilirim ...* (Araştırmacı günlüğü) 05.03.2020

Bu bulgular ışığında öğrencilerin K-W-L stratejisine ilişkin genel olarak olumlu düşünceler içinde olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler bu sayede okudukları metinleri daha iyi anladıklarını, eğlenceli vakit geçirdiklerini ve yapılan etkinliklerin bilgilendirici olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2.1.2. K-W-L stratejisi ile öğretimde en beğenilen bölüm

K-W-L Stratejisinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Uyguladığımız teknikte en çok hangi bölümü beğendin? Neden?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin K-W-L Stratejisinin en beğendiği bölüm Şekil 4.2’de gösterildiği şekilde üç alt temada gruplanmış ve bu alt temalar aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4.2. Öğrencilerin K-W-L Stratejilerinde En Beğendikleri Bölüm

K-W-L Stratejisi tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin K-W-L stratejisinin içerisinde en beğendikleri bölümün Öğren (L) basamağı olduğu (n=12) görülmektedir. Öğrencilerin ikinci olarak en beğendikleri basamağın İste (W) basamağı olduğu (n=5), en az beğendikleri basamağın da Bil (K) basamağı (n=3) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin Bil (K) basamağını en az beğenme nedeni olarak bazı konularda ön bilgilerinin olmaması ya da çok az olması ve bundan dolayı da zorlanmış olmaları gösterilebilir. Katılımcıların bu konudaki ifadelerinden bazı örnekler şöyledir:

Ö3: “L bölümü. Ne öğrendiklerimizi yazıyoruz. Ve ben öğrenmeyi sevdiğim için bu bölümü daha çok sevdim.”

Ö7. “Ne öğrenmek istiyorum?” kısmını sevdim. Bilmediğimiz soruları metni okuyup öğrendik.”

Ö10: “L bölümü. Ne öğrendiklerimizi yazıyoruz. Ve ben öğrenmeyi sevdiğim için bu bölümü daha çok sevdim.”

Ö15: “K bölümünü çok sevdim. Çünkü, orda ne bildiklerimi ölçebildim.”

4.2.1.3. K-W-L stratejisi ile öğretimde en çok zorlanılan basamak

K-W-L Stratejisinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Uyguladığımız basamaklardan en zorlandığın basamak hangisiydi? Olduysa hangisiydi?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin K-W-L Stratejisinin en zorlandıkları stratejiler Şekil 4.3’de gösterildiği şekilde üç alt temada gruplanmış ve bu alt temalar aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.3. Öğrencilerin K-W-L Stratejisinde En Zorlandıkları Basamak

K-W-L Stratejisi tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin K-W-L stratejisinin içerisinde en zorlandıkları basamak olarak Bil (K) basamağını söyledikleri (n=12) görülmektedir. Öğrencilerin ikinci olarak zorlandığı basamağın İste

(W) basamağı olduğu (n=5), en az zorlandıkları basamağın da Öğren (L) basamağı (n=3) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en fazla Bil (K) basamağında zorlanmalarının nedeni, bazı konularda ön bilgilerinin ya olmaması ya da çok az olmasıdır. Nitekim bu durum öğrenci ifadelerine de şöyle yansımıştır:

Ö1: “K basamağı. Beni zorladı. Bazı şeyleri bilmediğim için.”

Ö5: “K basamağı. Çünkü bu basamakta henüz metni okumamış oluyoruz. Metni okumadan bir şeyler tahmin etmek zor bir şey.”

Ö8: “K basamağı. Bu basamakta zorlandım. Bilmediğim bir şeyi yazmak konusunda.”

Ö14: “K basamağı. Çünkü bilmediğimiz kısımları cevaplamak zordu.”

Ö18. “W basamağı. Çünkü bazı metinlerden sorular çıkarmak zordu. Böyle zamanlarda zorlandım.”

Ö19: “W basamağı. Çünkü metinle ilgili sorular bulmaya çalışıyorduk. Böyle soruları bulmak daha zor.”

Ö20: “L basamağı. Çünkü kendi bildiklerimle ne öğrenmek istediklerimi karşılaştırmada zorlandım”

Öğrencilerin K-W-L stratejisinde en zorlandıkları basamaklar araştırmacı günlüklerine ve gözlem formlarına da şöyle yansımıştır:

A:...*Bu haftaki metin hakkında öğrencilerin pek ön bilgisi olmadığı için biraz zorlandılar. Bu yüzden de basamaklarda da kısır bir hava oluştu....* (Araştırmacı günlüğü) 28.02.2020

G:... *Bazı öğrenciler K basamağında zorlanıyordu. Öğretmen bunu fark edip ön bilgi oluşturmaya çalıştı...(Gözlem) 21.02.2020*

A.: ...*Bu haftaki konu hakkında öğrencilerin pek ön bilgisi yok. Bu nedenle öğretmen ön bilgi oluşturmaya çalışıyor...* (Araştırmacı günlüğü) 06.03.2020

G:... *Bu haftaki metin hakkında öğrencilerin pek ön bilgisi olmadığı için biraz zorlandılar. Bu nedenle öğretmen ön bilgi oluşturmaya çalışıyor. Bu yüzden de basamaklarda da ilerleme yavaş ve zorlu geçti....*(Gözlem) 28.02.2020

G:... *Öğretmen öğrencilerin metnin konusuyla ilgili bildiklerini beyin fırtınasıyla toplamaya çalıştı...(Gözlem) 14.02.2020*

A.: ...*Öğretmen öğrencilerin metnin konusuyla ilgili bildiklerini beyin fırtınasıyla toplamaya çalıştı ...* (Araştırmacı günlüğü) 14.02.2020

4.2.1.4. K-W-L stratejisinde karşılaşılan zorluklar

K-W-L stratejisinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Bu tekniği uygularken herhangi bir zorlukla karşılaştın mı? Varsa bunlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin K-W-L stratejisinde karşılaştıkları zorluklar Şekil 4.4’de gösterildiği şekilde üç alt temada gruplanmış ve bu alt temalar aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4.4. Öğrencilerin K-W-L Stratejisi Kullanılan Derslerde Karşılaştıkları Zorluklar

K-W-L stratejisinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler, K-W-L stratejisi ile ilgili işlenen derslerde, stratejileri uygulamada zorlandıklarını (n=11), kendilerini yeterli hissetmedikleri için (n=4) zorlandıklarını, diğer öğrenciler ise hiçbir zorluk yaşamadıklarını (n=5) ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Basamakları uygulamada ilk başlarda zorluk çektim. Sonra öğrendikçe ilk başlarda zorlandığım kadar sonraları zorlanmadım.”

Ö6: “Bazen basamaklarla ilgili yorum yapmakta zorlandım.”

Ö12: “Herhangi bir zorluk yaşamadım.”

Bu durumun araştırmacı günlüklerine ve gözlem notlarına da yansıdığı görülmektedir:

A.: ...İlk hafta olması dolayısıyla öğrenciler basamakları tanımakta ve uygulamakta biraz zorlandılar... (Araştırmacı günlüğü) 07.02.2020

G.:... merakla K-W-L Stratejisinin nasıl olacağını, ne zaman yapılacağını sordular. Daha sonra kendilerine dağıtılan kâğıtları merakla incelediler...(Gözlem) 07.02.2020

G.:... Bazı öğrenciler L basamağında birkaç soru yazınca yeterli olduğunu

düşünüyorlar... soru üretmekte zorlanan öğrenciler var...(Gözlem) 28.02.2020

Deney grubu öğrencilerine yöneltilen bir başka soru olan, “bu tekniği diğer derslerde kullanmak isteyip istemedikleri” sorusunun cevabına öğrencilerin tamamı (n=20) diğer derslerde de kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö4: “Kesinlikle isterim çünkü bu teknikle çalışmak hem çok eğlenceli hem de çok öğretici.”

Ö9.: “İsterim özellikle Türkçe dersinde çünkü teknik benim Türkçe dersinde başarılı olmamı ve okuduğumu daha iyi anlamamı sağladı.”

Ö15: “Evet isterim. Çünkü bu şekilde metinleri okuyunca kafamda olan olayları daha iyi canlandırabiliyorum.”

4.2.1.5. K-W-L stratejisinin kullanıldığı Türkçe dersleri ile kullanılmayan Türkçe derslerini karşılaştırma

K-W-L stratejisinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerini diğer Türkçe dersleriyle karşılaştırdığında neler söylemek istersin?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin K-W-L Stratejisi ile işlenen Türkçe dersleri ile diğer Türkçe derslerinin karşılaştırılmasına ilişkin düşünceleri Şekil 4.5’de gösterildiği şekilde dört alt temada gruplanmış ve bu alt temalar aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.5. Öğrencilerin K-W-L Stratejisinin Kullanıldığı Türkçe Dersleri İle Kullanılmayan Türkçe Derslerine İlişkin Görüşleri

K-W-L stratejisinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin K-W-L stratejisinin uygulandığı Türkçe dersleri ile diğer Türkçe derslerini kıyaslamalarına

ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun K-W-L'nin uygulandığı dersleri eğlenceli bulduğu (n=12) ve bilgilendirici bulduğu (n=5) ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu konudaki ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö1: “Birlikte işlediğimiz Türkçe dersleri daha güzel, daha eğlenceli ve daha keyifli olduğunu düşünüyorum.”

Ö3: “Birlikte işlediğimiz dersleri daha çok sevdim. Çünkü normal Türkçe dersi kitapla sınırlı. Biz ise birlikte farklı etkinlikler yaparak öğrendik.”

Ö8: “Birlikte işlediğimiz dersleri beğendim. Çünkü eski Türkçe derslerimizi çok normal işliyorduk. Bu yöntemden sonra metinler çok daha eğlenceli oldu.”

Ö11: “Birlikte işlediğimiz Türkçe dersleri daha güzel, daha eğlenceli ve daha keyifli olduğunu düşünüyorum. Çok farklı dersler işledik.”

Ö7: “Birlikte yaptığımız dersler çok daha eğlenceli geçiyordu. Bilgi vericiydi.”

Ö14: “Bence birlikte olan derslerimiz daha zevkli, eğlenceli ve daha güzeldi.”

Ö20: “Birlikte geçirdiğimiz dersler çok ama çok zevkliydi. Normal derslere göre çok daha iyi anladım”

Bu durum araştırmacı günlüğüne ise şöyle yansımıştır:

A.: ...*Öğrenciler çok aktif bir şekilde derse katılıyorlardı. Ders çok eğlenceli geçiyordu.* ... (Araştırmacı günlüğü) 21.02.2020

4.2.1.6. K-W-L stratejisi ile ilgili beğenilen yönler

K-W-L stratejisinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere: “Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerinde en beğendiğin bölümler ve yönler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin K-W-L Stratejisi ile işlenen Türkçe dersleri ile ilgili en beğendikleri bölümler ve yönlerle ilişkin düşünceleri Şekil 4.6’da gösterildiği şekilde dört alt temada gruplanmış ve bu alt temalar aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.6. Öğrencilerin K-W-L Stratejisi ile İlgili Beğenilen Yönlerle İlişkin Düşünceleri

K-W-L Stratejisi tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin K-W-L Stratejisinin uygulandığı Türkçe derslerinde en beğendiği bölümler ve yönler ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun eğlenceli bulduğu (n=8) ve bilgilendirici bulduğu (n=8) ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinin bir üstteki bulgularla büyük oranda benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu konudaki ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö1: “Birlikte işlediğimiz Türkçe dersleri daha güzel, daha eğlenceli ve daha keyifli olduğunu düşünüyorum.”

Ö3: “Birlikte işlediğimiz dersleri daha çok sevdim. Çünkü normal Türkçe dersinden çok strateji uygulamayı öğrendik.”

Ö8: “ Birlikte işlediğimiz dersleri beğendim. Çünkü çok bilgilendiriciydi. O metinler hakkında bilmediklerimi öğrendim. O konular hakkında daha da bilgi sahibi oldum. Kendi bildiklerimizle o konudan öğrendiklerimi karşılaştırma imkânı verdi. “

Ö11: “Birlikte işlediğimiz Türkçe dersleri daha güzel, daha eğlenceli ve daha keyifli olduğunu düşünüyorum. Çok farklı dersler işledik.”

Ö7: “Birlikte yaptığımız dersler çok daha eğlenceli geçiyordu. Bilgi vericiydi.”

Ö14: “Bence birlikte olan derslerimiz daha zevkli, eğlenceli ve daha güzeldi.”

Ö20: “Birlikte geçirdiğimiz dersler çok ama çok eğlenceliydi. Normal işlenen derslere göre çok daha iyi anladım.”

Görüşme yapılan öğrenciler, K-W-L Stratejisi ile işlenen derslerin diğer derslere oranla daha eğlenceli geçtiğini, ilgilerini çeken etkinlikler yapıldığını ve tüm sınıf olarak ders sürecinde aktif olduklarını belirtmişlerdir.

Öte yandan aynı durumun araştırmacı günlüklerine ve gözlem formlarına da şu Şekilde yansadığı görülmektedir:

A.: ...ğrenciler çok aktif bir Şekilde derse katılıyorlardı. Ders çok eğlenceli geçiyordu. ... (Araştırmacı günlüğü) 21.02.2020

G.:... uygulama süresince kullanılan metinlerin bilgilendirici yn çok yüksekti. Öğrenciler metinleri beğendiler...metinleri bir an önce okumak konusunda sabırsızlar...(Gözlem) 06.03.2020

G.:...ğrenciler birbirleriyle fikirlerini paylaşmaktan mutlu oluyorlar...(Gözlem) 05.03.2020

A.: ... Ders planı güzel hazırlanmıştı. Metin, ğrencilerin ilgisini çekti... (Araştırmacı günlüğü) 07.02.2020

G.:... etkinlikler sırasında öğrenciler istekli, etkinliklere karşı meraklıydılar. Özellikle bir sonraki hafta hangi metni işleyeceklerini ve ne zaman geleceğimi soruyorlar...(Gözlem) 14.02.2020

G.:... Çok istekli, çok ilgili ve heveslilerdi... Öğrenciler basamakları doldurmaya yapmaya çok istekliydiler... teneffüse çıkmak istemediler, etkinliği yapmaya devam ettiler...(Gözlem) 07.02.2020

G.:... ğrenme-ğretme faaliyetleri hem ğretmen için hem ğrenci için eğlenceli ve öğretici gerçekleşti...(Gözlem) 14.02.2020

A.: ...ğrenciler çok heyecanlı ve K basamağında ne bildiklerini söylemek için adeta birbirleriyle yarışıyorlar ... (Araştırmacı günlüğü) 20.02.2020

4.2.1.7. K-W-L stratejisi ile elde edilen kazanımlar

K-W-L stratejisinin uygulandığı ğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla ğrencilere: "Bilgilendirici metinleri bu Şekilde öğrenmek sana neler kazandırdı?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin K-W-L Stratejisi ile işlenen Türkçe derslerinde bilgilendirici metinleri bu Şekilde işlediklerinde elde ettikleri kazanımlara ilişkin düşünceleri, Şekil 4.7'de gösterildiği Şekilde dört alt temada gruplanmış ve bu temalar aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.7. Öğrencilerin K-W-L Stratejisi ile İlgili Kazanımlara İlişkin Düşünceleri

K-W-L Stratejisi tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin K-W-L Stratejisinin uygulandığı Türkçe derslerinde öğrencilerin neler kazandıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğu birçok konuda bilgilendiklerini, bilmediği birçok şeyi öğrendiklerini (n=10), daha iyi anladıklarını (n=5), stratejiyi uygulamayı öğrendiklerini (n=3) ve K-W-L stratejisinin kullanımını öğrendikten sonra daha iyi analiz yapabilme yeterliliği elde ettiklerini (n=2) ifade etmişler. Katılımcıların bu konudaki ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö5: “Birlikte işlediğimiz Türkçe dersleri sayesinde bilmediğim birçok şeyi öğrendim.”

Ö9: “İşlediğimiz metinler hakkında bilmediklerimi öğrendim. O konular hakkında daha da bilgi sahibi oldum. Kendi bildiklerimizle o konudan öğrendiklerimi karşılaştırma imkânı verdi.”

Ö13: “Birlikte işlediğimiz Türkçe dersleri çok bilgilendiriciydi. Bilmediğim birçok şeyi öğrenerek bildiklerimle karşılaştırma fırsatı buldum.”

Ö17: “Daha iyi anlamamı sağladı. Bu yüzden Türkçe derslerinde daha başarılı olmaya başladım.”

Ö8: “K-W-L Stratejisi ile birlikte okuduğumu daha iyi anlamaya başladım.”

Bu durumun araştırmacı günlüklerine ve gözlem notlarına yansımaları ise şöyledir:

A.: *Bugün son haftamız. Öğrenciler basamakları ve K-W-L yöntemini ustalıkla uygulayabiliyorlar. ... (Araştırmacı günlüğü) 13.03.2020*

G.: *...öğrenciler daha yaratıcı ve özgün düşünceler ortaya koyuyorlar... (Gözlem) 12.03.2020*

G: *... Öğrencilerden her basamağı tamamlamışlar mı, kontrol ediliyor.. Öğrencilerin K-W-L basamakları tablosuna ilişkin doldurdıkları kağıtlar toplanıp ders*

sonlandırılıyor... (Gözlem) 13.03.2020

G:... onları K-W-L basamaklarını uygulama konusunda başarılı buluyorum. Basamakları daha doğru ve hızlı şekilde uyguluyorlar...(Gözlem) 21.02.2020

A.: ...Öğrenciler L basamağında neler öğrendiklerini soruları doğrultusunda dolduruyorlar.... (Araştırmacı günlüğü) 05.03.2020

A.: ...Öğretmen L basamağında öğrenilenleri bireysel yazdırdıktan sonra tahtada tüm sınıf için bir L tablosu oluşturup, öğrencilerin hangi konuya ilgi duyduklarını belirlemeye çalışıyor ... (Araştırmacı günlüğü) 05.03.2020

A.: ...Öğrenciler K-W-L yönteminin basamaklarını ezbere sayıp çizebiliyorlar... (Araştırmacı günlüğü) 12.03.2020

G: ... Öğretmen öğrencilere “Ne öğrenmek istiyorsunuz?”, “Metni okuma amacın nedir?”, “Bu metin seni neden ilgilendiriyor?” gibi sorular yönelterek, soru listesi oluşturmalarını sağladı...(Gözlem) 27.02.2020

G:.... Öğretmen K basamağında öğrencilerin metnin konusuyla il A.: ... Öğretmen tarafından öğrencilere “Ne öğrenmek istiyorsunuz?”, “Metni okuma amacın nedir?”, “Bu metin seni neden ilgilendiriyor?” gibi sorular yöneltilerek, öğrencilerin sorular listesi hazırlatılıyor... (Araştırmacı günlüğü) 27.02.2020

A.: ... L basamağında öğrenciler oldukça çeşitli ve hayali yönden ne öğrenmek istediklerine ait sorular sordular... (Araştırmacı günlüğü) 27.02.2020

gili bildiklerini beyin fırtınasıyla toplamaya çalıştı....(Gözlem) 28.02.2020

Deney grubu öğrencilerine yöneltilen bir başka soru olan, “bundan sonra karşılaştıkları bilgilendirici metinleri bu şekilde okumaya devam etmeyi isteyip istemedikleri” sorusuna ilişkin öğrenci yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin tamamının (n=20) metinleri bu şekilde okumaya devam etmek istediklerini belirttikleri görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin bu konudaki ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö4: “Kesinlikle devam etmek isterim çünkü bu teknikle çalışmak hem çok eğlenceli hem de çok öğretici.”

Ö9.: “İsterim çünkü daha bilmediğim ve okumayı beklediğim çok fazla metin var. Ben bu metinleri öğretmenimizin bize gösterdiği yolla öğrenirsem çok daha rahat anlayabilirim, diye düşünüyorum.”

Ö15: “Evet isterim, neden mi? Çünkü bu şekilde metinleri okuyunca kafamda olan olayları daha iyi canlandırabiliyorum.”

Ö17: “İsterim çünkü böyle okuduğum metinler daha fazla aklımda kalıyor. (Ö16)”

Görüşme bölümünün son sorusu olan eklemek istediğiniz bir düşünceniz var mı sorusuna bazı öğrenciler hayır (n=16), bazı öğrenciler ise evet (n=4) şeklinde cevap vermiştir. Evet diyen öğrencilere ait cevap örneklerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

Ö4: “Böyle bir yöntemle ve sizinle ders işlediğim için çok mutluyum. Umarım bu etkinliğin devamı gelir.”

Ö9: “Eklemek istediğim düşünce, keşke bize uyguladığınız bu farklı yolu başka öğretmenler başka derslerde de uygulasa. (Ö15)”

Ö17: Evet var. Bu etkinliği lütfen hiç değiştirmeyin. (Ö7)”

Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisine ilişkin deney grubu öğrencilerine ait görüşlerin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Cevapların büyük çoğunluğunda uygulamanın eğlenceli, faydalı ve öğretici olduğu dile getirilmiş ve uygulamanın devam etmesini ve başka derslerde de uygulanmasını istedikleri görülmüştür.

Yukarıdaki ifadelerde, okuduğunu anlama eğitiminde Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisinin kullanımının öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çektiği belirtilmiştir. Hem gözlem notlarında hem de araştırmacı günlüklerinde öğrencilerin bilgilendirici metinleri K-W-L Stratejisi ile eğlenerek öğrendikleri ifade edilmiştir. Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü üzere; Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi kullanıldığında öğrencilerin; derse isteyerek katıldıkları, dersten sıkılmadıkları, derste eğlendikleri ve dolayısıyla da motivasyonlarının yüksek olduğu; araştırmacı tarafından tutulan günlüklerde ve gözlem notlarında belirtilmiştir. Ayrıca, ilk haftalarda bazı öğrencilerin basamakları tanımakta ve uygulamakta zorlandıkları, keyifli bir öğrenme süreci olduğu, bazı metinlerde öğrencilerin ön bilgisi olmadığı için, öğretmenin ön bilgi oluşturmaya çalıştığı belirtilmiştir. Öğrencilerin K-W-L ile işlenen dersleri sabırsızlıkla beklediği, son haftalara doğru stratejiyi ustalıkla uygulayabildikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin derslerde istekli, hevesli ve mutlu oldukları belirtilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonunda elde edilen sonuçlar açıklanmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarından hareketle önerilerde bulunmaktadır. Bu bölümde araştırma sonuçları verilmiş, alanyazında bulunan diğer çalışmaların sonuçlarına göre tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada K-W-L stratejisinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi incelenmiştir. 2019/2020 eğitim öğretim yılında Kars ili Sarıkamış ilçesi Gazipaşa İlkokulu 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerle çalışılmıştır. Türkçe derslerinde bilgilendirici metinlerde K-W-L stratejisi uygulaması altı hafta yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun okuduğu anlama ön test puan ortalamaları, son test puan ortalamaları ve erişim puan ortalamaları karşılaştırılarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonunda, ilkökul 4. sınıf Türkçe dersinde K-W-L stratejisinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak deney grubunun son test ve erişim puan ortalamalarının, mevcut programın uygulandığı sınıftaki öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksek olduğu, aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu yapılan analizler sonucunda belirlenmiştir. Bu analiz sonuçları çalışma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama düzeyinin, kontrol grubundan daha iyi olduğunu göstermektedir.

İlkökul dördüncü sınıf öğrencilerine öğretilen Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi kullanımı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Buna göre uygulanan Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi deney grubunun okuduğunu anlama son test puanlarını anlamlı bir şekilde arttırmıştır. Deney grubu ile Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi öğretimi yapılırken kontrol grubunda mevcut programa uygun olarak geleneksel yöntem kullanılmıştır. Uygulanan geleneksel yöntemin kontrol grubunun ön test ve son test okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı ortaya konmuştur.

Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisinin kullanımı stratejisinin öğretildiği deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun son test okuduğunu anlama puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğrenciler Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisinin kullanımını eğlenceli, faydalı ve uygulanabilir bulmuşlardır. Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisine göre geliştirilen program sayesinde deney grubu öğrencilerinin okuduğunu daha iyi anladıkları ve metnin ana fikrini belirlerken zorlanmadıkları görülmüştür. Uygulamaya katılan deney grubu öğrencileri Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi ile öğretimin devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin K-W-L stratejisinin kullanıldığı derslerde istekli, hevesli ve mutlu oldukları, derslerin eğlenceli ve bilgilendirici olduğu, öğrencilerin bir sonraki haftadaki dersleri sabırsızlıkla bekledikleri, ilk haftalarda ve stratejinin bazı basamaklarında zorlansalar da giderek bu zorlukları atlattıkları ve son haftalarda ustalıkla stratejiyi kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Araştırmanın sonunda ilkökul 4. sınıf Türkçe dersinde K-W-L stratejisinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin okuduğunu anlama son testinden aldıkları puanları ile normal programın öngördüğü sınıftaki öğrencilerin okuduğunu anlama son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu; öğrencilerin, K-W-L stratejisi uygulanarak işlenen Türkçe derslerindeki bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre K-W-L stratejisi kullanılarak yapılan öğretimle geleneksel yöntemle yapılan öğretim arasında fark olduğu, K-W-L stratejisi uygulanan gruplarda öğrenci başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların hepsinde K-W-L stratejisi okuduğunu anlama başarısının yükselmesinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Shaye, 2002; Berber, 2016; Eker, 2015; Hana ve Faridi, 2015; Kaya, 2006; Kusumaningrum ve Widiyanto 2018); Lismayanti, 2014; Maulida ve Gani1, 2016; Ria ve Ilma, 2017; Sinambela, Manik ve Pangaribuan, 2015; Rahayuningsih ve Wulandari, 2014; Siribunnam ve Tayraukham, 2009; Tok, 2008; Tokgöz, 2018; Usman, Fata ve Pratiwi 2018; Yazıcı, 2006; Zouhor ve ark., 2017). Ancak, Özyılmaz'ın (2010) okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum- ne öğrenmek istiyorum- ne öğrendim stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı

üzerindeki etkilerini araştırdığı araştırmada okuduğunu anlama stratejileri öğretiminde yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında herhangi bir etkisi olmadığı sonucuyla örtüşmemektedir.

Araştırma sonunda, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde K-W-L stratejisi kullanılması ile mevcut Türkçe ders programının uygulamaları arasında, okuduğunu anlama başarılarına etkisi yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç K-W-L stratejisinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama başarısı üzerine, mevcut Türkçe öğretim programı yöntemine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Batmaz'ın (2017) çalışması sonucunda elde ettiği, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Ancak Özyılmaz (2010) tarafından yapılan "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi" adlı araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koyduğu araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Araştırmanın nitel sonuçları bakımından, araştırmacı günlükleri, gözlem, öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda K-W-L Stratejisine yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu ve bu strateji ile ilgili öğrencilerin ilgilerini çektiği, eğlenceli buldukları ve sevdiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Gauthier (2001), İTS doğrultusunda yapmış oldukları ders etkinliklerinin öğrencilerin derse ilgilerinin yanında okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığını belirtmiştir. Jared (1997) yedinci sınıf öğrencileriyle teknoloji dersinde BİÖ stratejisiyle gerçekleştirdiği araştırmada, stratejinin geleneksel yöntemden çok daha iyi olduğunu, öğrencilerin ilgi kapsamlarına giren konuları gördükçe öğrenmeye daha çok motive olduklarını ve daha serbest hareket ettiklerini tespit etmiş ve BİÖ stratejisini uygulamaya dökerken öğrencilerin kendi öğrenmelerine karşı sorumluluklarının arttığını ifade etmiştir. McLaughlin (1994) BİÖ'nün öğrencilerdeki düzenleme becerisini ilerlettiğini, fen öğrenimini daha da basitleştirdiğini, öğrencinin okuduğunu anlamasını hedefleyen, cesaret verici bir strateji olarak yer aldığını ve

değerlendirme ile planlamadaki faydalarını belirtmiştir. Shea (2000) tarafından yapılan araştırmada, videolara dayalı öğretimin öğrencileri derse karşı motive ettiği, öğrencilerin derse katılımında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurt (2018) çalışmasında, Türkçe dersinde kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımını öğrencilerin sevdiklerini belirtmiştir. Kablan, Topan ve Erkan (2013) yaptıkları çalışmada, öğretim materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, aktif öğrenmeyi sağladığına, öğrencilerin ilgi ve isteğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da K-W-L stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığına, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Rahayuningsih ve Wulandari'nin (2014) “Öğrenme Ve Öğrenme Sürecini Geliştirmek İçin (K-W-L) Tekniği” konulu araştırmalarında, SMA N 3 Sragen, Central Java'nın Yüksekokul birinci sınıfını okuyan 10/A sınıfı öğrencileri ile K-W-L tekniğinin sınıfta öğretme ve öğrenme sürecinde kullanıldığında, sınıf durumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmada planlama, eylem, gözlem ve yansıtma olmak üzere üç aşamaya yer verilmiştir. Verileri toplamak için sınıf gözlemi yapılarak nitel veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucu, K-W-L tekniğinin sınıf durumları açısından; öğrencilerin derse konsantre olmasını sağlayan dikkati, öğretmenlerin sorularına cevap verirken öğrencilerin derse katılımı ve etkileşimi, sınıfta öğretme ve öğrenme sürecine katılma motivasyonunu geliştirebileceği görülmüştür.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı öneriler ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler bulunmaktadır.

5.3.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. K-W-L stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. K-W-L stratejisinin ilkökul Türkçe derslerinde uygulanması faydalı olmaktadır. Bu bağlamda K-W-L stratejisi ve uygulaması hakkında sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarına seminerler verilebilir.
2. Okuduğunu anlamayı geliştiren stratejiler hakkında yeni yapılan araştırmaların Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak, öğretmenlere ulaştırılması sağlanabilir. Öğretmenler, sınıf içindeki okuduğunu anlama stratejileri

uygulamalarını yürütmeleri konusunda bilgilendirilebilir. Bu bağlamda üniversite ve okullar arasında bir işbirliği gerçekleştirilebilir.

3. K-W-L stratejisinin ilkokullarda bilgilendirici metinlerde kullanılması önerilebilir.
4. Eğitim Fakültelerindeki öğretmen adaylarına bilgilendirici metinleri işlemeye yönelik dersler verilebilir. Bunun yanında göreve başlayan öğretmenler için de hizmet içi verilecek eğitimler yardımıyla okuduğunu anlama stratejileri anlatılabilir.

5.3.2. İlerde yapılacak çalışmalara yönelik öneriler

1. Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine Türkçe dersi için tasarlanmış programa göre eğitim verilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda model, farklı sınıf seviyelerinde de uygulanıp, kullanılabilir.
2. Öğretimi yapılan Bil İste Öğren (K-W-L) stratejisi 6 oturum olmak üzere toplam 24 saatlik bir uygulamayı kapsamaktadır. Bu uygulama özellikle ilkokul öğrencileri için kısa bir süre olabilir. Bu nedenle yapılacak strateji uygulamaları bir dönem ya da bir yıla yayılabilir.
3. Bu araştırmada okuduğunu anlama becerisi bir test ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak testlerin tek başına kullanılması anlama gibi karışık bir becerinin ölçülmesinde yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi için farklı ölçme araçları bir arada kullanılabilir.
4. Araştırmada öğrencilerin K-W-L stratejisinin okuduklarını anlamaya etkisi üzerine yapılmıştır. Aynı çalışma K-W-L stratejisinin dinlediklerini anlama becerilerini geliştirme üzerine de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2013a). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2013b). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Akyüz, V. (2004). *Ders kitabının stiline ve okuma stratejisinin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda başarı ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Anılan, H. (1998). *Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOEAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(3), 268-300.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Atkins, J. G. (2013). *The effect of explicit teaching of comprehension strategies on reading comprehension in elementary school* (Unpublished ph. d. thesis). Columbia University, USA.

- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 1-6.
- Aytaş, G. (2012). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balta, E. E. ve Demirel, Ş. (2012). Waldmann modelinin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 469-479.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ait tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Berber, S. (2016). *Bil-iste-öğren-anla stratejisinin ortaokul 3. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ve akademik başarılarına olan etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim*, 185, 8-21.
- Block, C. C. (2004). *Teaching comprehension*. New York: Published By Pearson Education Inc.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-gradestudents. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1985). *Reciprocal teaching of comprehension strategies: a natura! history on one program for enhancing learning. technical report no. 334.* (Eric No. ED 257046) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED257046.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Brown, R. L. (1991). *The effects of teaching a multicomponent reading strategy on university ESL students' reading comprehension and reports of reading strategies* (Yayımlanmamış doktora tezi). Michigan State University.
- Brown, R. L. (1992). *Developing reading competence in university esl classes*. Annual International Conference of the Institute of Language in Education.
- Cadime, I., Riberio, I., Viana, F. L., Santos, S., Prieto, G., & Maia, J. (2013). Validaty of reading comprehension test for portuguese students. *Psicothema*, 25(3), 384-389.
- Cantu, P. (2006), "Learning more: does the use of the sq3r improve student performance in the classroom?" A Thesis, Texas A&M University-Kingsville.

- Chang, A. C-S., & Millett, S. (2013). Improving reading rates and comprehension through timed repeated reading. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 126-148.
- Coşkun, E. (2006). Lise öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 172, 29-39.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çelikkıran, B. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında belirtilen okuduğunu anlama ile ilgili kazanımların yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Deck, A. L. (2012). *The effects of K-W-L on ell middle school students' listening comprehension of science content* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Columbus, OH.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 85-91.
- Diehl, H. L. (2005). *The effects of the reciprocal teaching framework on strategy acquisition of fourth-grade struggling readers* (Unpublished doctoral dissertation). Morgantown - West Virginia, West Virginia University. <http://www.proquestcompany.com> adresinden erişilmiştir.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Duke, N. L., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). *Essential elements of fostering and teaching reading comprehension*. <https://ffil.info/wp-content/uploads/2019/09/Duke-and-Pearson-4th-ed.-2011.-Essential-Elements-of-Fostering-and-Teaching-Reading-Comprehension.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Duffy, G. G. & Roehler, L. R. (1987). Teaching reading skills as strategies. *The Reading Teacher*, 40(4), 414-418.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Eker, C. (2015). Öz-düzenleme becerilerinin öğretimi sürecinde K-W-L (Bil- İste- Öğren) stratejisinin etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 51, 168-182.
- El-Koumy, A. S. A. K. (2004). *Metacognition and reading comprehension: Current trends in theory and research*. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 185, 22-32.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.
- Gauthier, L. R. (2001). Coop – dis – q: a reading comprehension strategy. *Intervention in School and Clinic*, 36(4), 19-24. <http://finder-articles.com/> adresinden erişilmiştir.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gelen, İ., Dolapçioğlu, S. ve Keskin, A. (2008). Düşünme şapkalarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 179, 39-50.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Published By Pearson Education.
- Guzniczak, L. A. (2007). *A quasi-experimental study of adoles centlearning using the sq3r strategy instruction with web-basedlearning materials* (Yayımlanmamış doktora tezi). Oakland University.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. (3. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.

- Güneş, F. (2009). Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Türkçe’de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Türkiye- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti üniversiteleri üzerine bir araştırma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güneyli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Ankara Üniversitesi örneği). *Milli Eğitim*, 2008, 82-92.
- Gürkan, T. ve Erten G. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by ellearners at advanced level* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hana, A. M., & Faridi, A. (2015). The effectiveness of gist (generating interactions between schemata and text) and kwl (know, want, and learned) strategies to improve reading achievement of male and female students. *English Education Journal*, 5(2), 41-45.
- Hill, B. C., Rubtic, C., & Norwick, L. (1998). Classroom based assesment, Norwood : Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Jared, E., & Jared, A. (1997). Launching into improved comprehension: integrating the kwl model into middle level courses. *The Technology Teacher*, 56(6), 24-31.
- Jonson, K. F. (2006). 60 Strategies for improving reading comprehension in grades k8. California: Corwin Press.
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629- 1644. Doi:10.12738/estp.2013. 3.1962.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1921-1950.

- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR*, 27, 457-475.
- Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1997). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kashef, S. H., Viyani, A., Ghabool, N., & Damavand, A. (2012). Examining the effect of earning-centered reading instruction on Iranian students' reading comprehension: an action research. *English Language Teaching*, 5(10), 58-63.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kelly M., Moore Dennis.W., & Tuck B. F. (1994). Reciprocal teaching in a regular primary school classroom. *The Journal of Educational Research*. 88(1), 53-59.
- Kovacıoğlu, N. Ş. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi* (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kusumaningrum, I. & Widiyanto, M. W. (2018). The use of k-w-l (know-want-learn) strategy to improve students' reading skill in descriptive text for the eighth grade students of smpn 1 pecangaanjepara in academic year of 2017/2018. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 9(1), 86- 98. <http://journal.upgris.ac.id/index.php/eternal/article/view/2412/1833> adresinden erişilmiştir.

- Lismayanti, D. (2014). The effect of using KWL (Know, Want, Learned) strategy on EFL students' reading comprehension achievement. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 225-233.
- Maulida, C. I., & Gani1, S. A. (2016). KWL: Strategy on improving reading comprehension. *Research in English and Education (READ)*, 1(1), 53-61.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2019). *Pisa 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension*. Chicago: American Library Association.
- Ness, M. (2011). Teachers' use of and attitudes toward informational text in k-5 classrooms. *Reading Psychology*, 32, 28-53.
- Ogle, D. (2009). "Eating contexts for inquiry: from kwl to prc 2". *Knowledge Quest. The Issue Is Questions*. 38(1): 57-61.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. (1. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, B. (2011). *İlköğretim 1-5. sınıflar türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, Y. (1986). Okuma yetersizliği II. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2),121.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *International Reading Association*, 58(3), 272-280.

- Piloneita, P. (2006). *Genre and comprehension strategies presented in elementary basal reading programs: a content analysis* (Unpublished ph. d. thesis). University of Miami, USA
- Piper, S. G. (1992). *A metacognitive skills/reading comprehension intervention program for sixthgrade social studies students* (Unpublished masterthesis). Nova University.
- Rahayuningsih, P.D., & Wulandari, E. (2014). The use of know, want to know, lerned (KWL) technique to improve teaching and learning process. *Jurnal Pendidican Edutama, 1*(2), 42-50.
<https://www.ingentaconnect.com/content/doi/23322258/2014/00000001/00000002/art00005> adresinden erişilmiştir.
- Robinson, R., & Good T. L. (1987). *Becoming on effective reading teacher*. New York: Harper And Row Publishers.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46-51.
<http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/mar04/vol61/num06/Creating-Fluent-Readers.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Ria, N., & Ilma, R. (2017). Teaching reading comprehension by using K.W.L graphic organizer technique to the eighth grade students of junior high school of Bina Jaya Palembang. *English Community Journal, 1*(2), 101–108.
- Ruchwerk, S. (2010). *Reading comprehension across different genres: An action research study*.
https://pdfs.semanticscholar.org/8a29/766d3008a78864e9421bd2a9da6762acc5fa.pdf?_ga=2.264667279.1808463718.1594755639-540826350.1594755639 adresinden erişilmiştir.
- Schmidt, P. R. (1999). Inquiry and literacy learning in science, *The Reading Teacher, 52*(7), 789-792.
- Sekman, M. (1998). *Kesintisiz öğrenme*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğrenme kuramından uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Shaye, S. S. (2002). *The effectiveness of metacognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleventh gradestudents in Kuwaiti highschoools* (unpublished PhD thesis). Ohio University.
- Shea, P. (2000). A study of captioned interactive video. *Journal of Educational Computing Research, 22*, 243-263. Doi: 10/2190/3NEY-BNT0-FB28-VBWW.

- Sinambela, E., Manik, S., & Pangaribuan, R. E. (2015). Improving students' reading comprehension achievement by using K-W-L strategy. *English Linguistics Research*, 4(3), 13-29.
- Siribunnam, R., & Tayraukham, S. (2009). Effects of 7-E, K.W.L and conventional instruction on analytical thinking, learning achievement and attitudes toward chemistry learning. *Journal of Social Science*, 4(5), 279-282.
- Soylu, Y. ve Tatar, E. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Snowling, M. J., Nation, K., Cain, K., & Oakhill, J. (2009). *Reading comprehension: nature assessment and teaching*. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/50134/1/ESRCcomprehensionbooklet.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tok, Ş. (2008). Not tutma ve bil-iste-öğren (biö) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 244-253.
- Tok, Ş. ve Sarı, M. (2007). İlköğretim birleştirilmiş sınıflar hayat bilgisi dersinde KWL stratejisinin akademik başarıya etkisi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 343, 34-39.
- Tokgöz, S. (2019). *KWL stratejisinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Usman, B., Fata, İ. A., & Pratiwi, R. (2018). Teaching reading through know-want-learned (kwl) strategy: The effects and benefits. *Englisia: Journal of Language, Education and Humanities*, 6(1), 35-42.

- Ünalın, Ő. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yazıcı, K. (2006), *Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde b-b-ö (bildiklerim- bilmek istediklerim- öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2006). *Okuma ve anlama öğretimi*. Ankara: Pegem Akedemi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 131 - 139.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Milli Eğitim*, 183, 19-41.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.
- Yılmaz, M. (2014). *Yeni gelişmeler ışığında türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yurd, M. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi ile bil-iste-öğren stratejisi kullanılarak geliştirilen bil-iste-örnekle-öğren stratejisinin öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesine ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Zouhor, Z., Bogdanović, I., Skuban, S., & Milica, P. (2017). The effect of the modified know-want-learn strategy on sixth-grade students' achievement in physics. *Journal of Baltic Science Education*, 16(6), 946-957. <http://www.scientiasocialis.lt/jbse/?q=node/624> adresinden erişilmiştir.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Araştırma İzin Yazıları	79
EK 2	Okuduğunu Anlama Testinin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri	84
EK 3	Okuduğunu Anlama Başarı Testi	85
EK 4	Değerlendirme Rubriği	90
EK 5	Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinler	91
EK 6	Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu	117
EK 7	Ders Planları	118
EK 8	Görüşme için Veli Onay Formu	121
EK 9	Görüşme Soruları	132
EK 10	Deney Grubu Öğrencileri K-W-L Stratejisi Uygulama Örnekleri	133

EK-1
Araştırma İzin Yazıları



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061-605.01-E.26219831
Konu : Tez Çalışması

31.12.2019

OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
ESKİŞEHİR

İlgi a) 21/12/2019 tarihli ve 147127 sayılı yazınız.
b) 31/12/2019 tarihli ve 26198330 sayılı Valilik Makam onayı.

İlgi (a) sayılı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nail SAYAR'ın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" konulu tez çalışmasını İlimiz Sarıkamış ilçesi Gazi Paşa ilkokulu 4. Sınıf öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmadan gönüllülük esasına dayalı olarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulanması ile ilgili alınan ilgi (b) sayılı Valilik Makam onayı ve mühürlü Okuma Metinleri ve Ön-Son Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Sorular ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Gökhan ALTUN
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:
-Valilik Makam Onayı (1 adet)
-Araştırma konuları (5 adet)

Adres: Cumhuriyet Mah. Hükümet Konağı 36100/KARS
Elektronik Ağ: <http://kars.meb.gov.tr>
e-posta: Strajigelistirme36@aneb.gov.tr

Bilgi için: A.ALP Bilgisayar İşletmeni
Tel: 0 (474) 212 82 26
Faks: 0 (474) 212 82 29

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b505-1cb1-3ac8-af27-0490 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061-605.01-E.26198330
Konu : Tez Çalışması

31/12/2019

VALİLİK MAKAMINA
KARS

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nail SAYAR'ın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi "konulu tez çalışmasını İlimiz Sarıkamış ilçesi Gazi Paşa ilkokulu 4. sınıf öğrencilerine uygulanması Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21/12/2019 tarihli ve 147127 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Tez çalışması ile ilgili Veri Toplama Araçları Millî Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu 2017/25 nolu Genelgesi gereğince oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş olup, tez çalışmasının eğitim öğretimi aksatmadan, okul yönetiminin gözetiminde, gönüllülük esasına dayalı olarak, İlimiz Sarıkamış ilçesi Gazi Paşa ilkokulu 4. Sınıf Öğrencilerine 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulanması ve sonucunun CD ortamında Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Gökhan ALTUN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
31/12/2019
Mehmet Zahid DOĞU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ortakapı Mah. Hükümet Konağı 36100/KARS
Elektronik Ağ: <http://kars.meb.gov.tr>
e-posta: Stratejigelistirme36@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A. ALP Bilgisayar İşletmeni
Tel: (0 474) 2128226 (146)
Faks: (0 474) 2128229

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b21a-aaff-3757-a0f2-cbe3 kodu ile kayıt edilebilir.



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 81922757-302.08.01-E.147127
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Nail SAYAR)

21/12/2019

KARS VALİLİĞİNE
(Kars İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nail SAYAR'ın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Kars İli, Sarıkamış İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Gazipaşa İlkokulunda anket uygulamasını yapabilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Rifat EDİZKAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 51 Sayfa

BU BELGE ELEKTRONİK
İMZALI ASLI İLE AYNIDIR.
23.12.2019

Seyfi ÖNER
Bilgisayar Yönetmeni

Strateji

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://cbysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/4dca4532-34fc-4dce-bf16-64a18a19bc7a>

Adres	: Meselik Kampüsü PK.26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi	: Seyfi ÖNER
Telefon	: 0222 2292201-5128	Faks	: 0222 239 3767
E-Posta	: seyonen@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://oidb.ogu.edu.tr/
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 45905017-302.08.01-E.146433
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı - Nail SAYAR

19/12/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İtgi : Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 19/12/2019 tarihli ve 146175 sayılı yazısı.

Enstitümüz **Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 546020180003** numaralı öğrencisi **Nail SAYAR**'ın "**İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**" konulu tez çalışması kapsamında Kars Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Sarıkamış Gazipaşa İlkokulunda uygulamasının yapılması istenmektedir.

Araştırma uygulamasına ilişkin, Anabilim Dalı yazısı, danışman yazısı, araştırma önerisi, uygulama(anket), uygulama yapılacak okul, çalışma/uygulama takvimi ve adres bilgileri ekte sunulmuştur.

İlgiliye **Kars İli, Sarıkamış Millî Eğitim Müdürlüğü**nden Gazipaşa İlkokulunda araştırma yapılmasına ilişkin izin alınması hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkerim ŞEN
Enstitü Müdürü V.

Ekler:

- 1-Anabilim Dalı Bşk. Yazısı
- 2-Danışman Dilekçesi
- 3-Araştırma Önerisi
- 4-Çalışma Takvimi
- 5-Adres Bilgileri
- 6-Anket
- 7-Uygulama Yapılacak Okullar Listesi

BU BELGE ELEKTRONİK
İMZALI ASLI İLE AYNIYDIR.

19.12.2019

ŞEN

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetin.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/58ce5268-bf35-47b3-a6b4-e6d429741fc0>

Adres	Mecelik Yerleşkesi (Vatandaş Diller Bofama Binası), 26480	Ayrıntılı Bilgi	Necmi ÇELİK
Telefon	0 222 239 37 50-6314	Faks	0-222-239 82 05
E-Posta	necmicelik@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	http://ebe.ogu.edu.tr
		KİP Adresi	esk.osmangaziunirel@ihst1.kep.tr



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 86045937-302.08.01-E.146175
Konu : Araştırma İzni - Nail SAYAR

19/12/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18/12/2019 tarihli ve 145682 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği; Anabilim Dalımız Tezli Yüksek Lisans Programı 546020180003 numaralı öğrencisi Nail SAYAR'ın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Kars Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Sarıkamış Gazipaşa İlkokulunda araştırma ve uygulama yapma talebi incelenmiş olup, Anabilim Dalımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Oğuz AKÇAY
Anabilim Dalı Başkanı V.

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysncaun.ogu.edu.tr/Home/Doğrulama/8c2b0a9a-c8e5-413e-92c6-dc224d6b4b25>

Adres : Meşelik Yerleşkesi, 26480
Telefon : 0 222 239 37 50-2945
E-Posta : ikurt@ogu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi : Firdevs Özlem KURT
Fax : 0-222-239 48 67
Elektronik Ağ : www.ogu.edu.tr
KEP Adresi : esk.osmangaziunivrekajehes01.kep.tr



EK-2**Okuduğunu Anlama Testinin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri**

Maddeler	Madde Güçlüğü (pj)	Madde ayırt ediciliği (rjx)
1.Madde	0,47	0,25
2. Madde	0,75	0,65
3. Madde	0,65	0,17
4. Madde	0,15	0,38
5. Madde	0,82	0,12
6. Madde	0,45	0,75
7. Madde	0, 85	0,18
8. Madde	0, 18	0,68
9. Madde	0,83	0,52
10. Madde	0,95	0,08
11. Madde	0,57	0, 37
12. Madde	0,91	0,75
13. Madde	0,04	0, 56
14. Madde	0,25	0,65
15. Madde	0,52	0,70
16. Madde	0,15	0,85

EK-3
Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenci,

Bu kişisel bilgi formu yapılacak olan araştırma için bilgi elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak, araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmadan verimli sonuçlar elde edilmesi için bu formda yer alan sorulara, size en uygun biçimde ve eksiksiz olarak cevap vermeniz gerekmektedir.

Adı Soyadı:.....

Cinsiyet:.....

Kendisi ile birlikte kardeş sayısı:

Evde Televizyon var mı?.....

Günde ortalama kaç saat televizyon izlediği (EBA TV hariç):.....

Evde internet var mı?.....

Anne ve baba evde kitap vb. okuyor mu?

Yaş (Ay olarak):.....

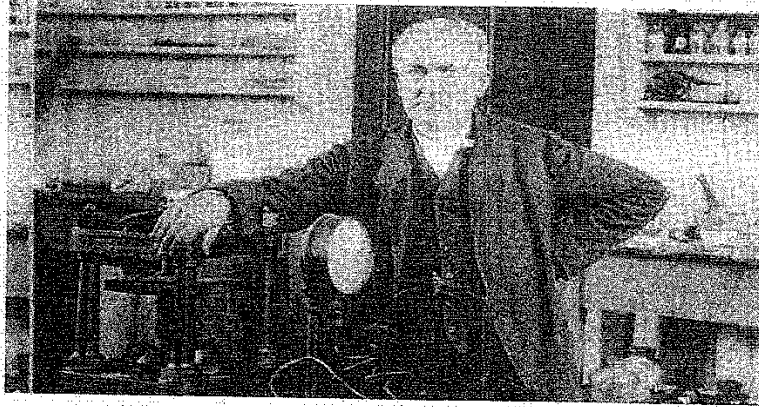
Birinci dönemde okuduğu kitap sayısı (Güz dönemi):.....

Yılda kaç kitap okuduğu (ders kitapları dışında):.....

Ek-2 Ön-Son Okuduğunu Anlama Başarı Testi

BİLİM VE YAŞAM

EDİSON, ELEKTRİK AMPULÜ YAPIYOR



Edison 1847 yılında doğdu. Küçük yaşta bilimsel araştırmalar yapmaya başladı. Kısa zamanda dünyanın en büyük bilim adamlarından biri oldu. 2400'ün üzerinde icat yaptı. Bu icatları içerisinde ona en çok ün kazandıran, elektrik ampulü oldu.

Edison, başarılarındaki sınırsız azim ve çok çalışmak olduğunu söyler. Gerçekten de yaşamı boyunca amacına ulaşmak için binlerce deney yapmış, büyük bir azimle amacına ulaşmaya çalışmıştır. Aşağıdaki metinde onun elektrik ampulü yaparken nasıl çalıştığını anlatılmaktadır.

Edison, birçok buluştan sonra, elektrikle ışık meydana getirmek istiyordu. Bunun için uğraşmaya başladı. O zamana kadar, bazı elektrik lambaları yapılmıştı; fakat bunların kullanımı kolay değildi.

Edison yararlı, ucuz bir elektrik ampulü yapmaya çalışıyordu. Ejl kadar da yardımcısı vardı. Çalışmalarını şöyle anlatıyor: "Elektrik lambası yapmak için 3000 yol düşündüm desem, abarttığımı sanmayın. Bunların hepsi de olabilir gibi görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler bunlardan yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım büyük bir güçlük vardı: Beyaz ateş haline gelerek ışık verecek maddeyi bulmak. Bunun için tam 1600 madde denedim."



68

EDISON, ELEKTRİK AMPULÜ YAPIYOR

Edison, en sonunda, dikiş ipliğini kömürleştirmeyi düşündü. Bunu havası alınmış bir ampul içinde denemeye karar verdi. İki gece ve bir gündüz uğraştı. Bir yumak iplik harcadı. Sonunda kömürleşmiş iplik elde edildi. Bundan sonra ipliğin ampule yerleştirilmesi gerekiyordu. Ayrıca ampul içindeki hava alınmalıydı. Bu güç için öyküsünü Edison şöyle anlatıyor:



"Kömürleşmiş ipliği, ampulü hazırlayan çamcının evine götürmek gerekiyordu. Yardımcılarımdan Batchelor (Beçilir), büyük bir dikkatle bu ipliği aldı, yola çıktık. Ben de bir hazine koruyormuş gibi arkasından yürüyordum. Ustanın karşısına geldiğimizde bütün dikkatimize rağmen iplik kırılmasın mı! Tekrar laboratuvara dönerek işe yeniden başladık. Akşama doğru ikinci bir iplik elde ettik. Fakat aksilik bu ya, onun da üzerine bir tornavida düşüverdi. İşe tekrar başladık. Sonunda o gece kömürleşmiş ipliği bir ampulün içine yerleştirebildik. Ampul, havası boşaltılarak iyice kapatıldı. Çok heyecanlıydık. Uzun çalışmaların ürünü olan bu ampulü bir elektrik akımına bağladık. İşte o zaman ampulün içindeki kömürleşmiş iplik kızardı, ateş hâline gelerek etrafa zayıf bir ışık vermeye başladı."

İşte o gün, 1879 yılı Kasım ayının 21. günü, elektrik ampulü bulunmuştu.

İbrahim KIBRIS
Uygulamalı Çocuk Edebiyatı
(Kısaltılmıştır.)

EDİSON ELEKTRİK AMPULÜ YAPIYOR

- Edison ne zaman yaşamıştır?
.....
- Edison'un icatları içerisinde ona en çok ün kazandıran nedir?
.....
- Edison'un başarılarındaki sır nedir?
.....
- Edison amacına ulaşmak için neler yapmıştır?
.....
- Edison ısındığı zaman ışık verecek madde için ne kullanıyor?
.....
- Edison'un karşılaştığı en önemli güçlük neydi?
.....
- Kömürleşmiş iplik neyin içine yerleştiriliyor?
.....
- Aşağıdaki cümleleri okuduğunuz metindeki olay sırasına göre sıraladığınızda, ilk ve son cümleler **sırasıyla** hangileri olur?

I-Daha sonra dikiş ipliğini kömürleştirmeyi düşündü.

II-O gün, 1879 yılı Kasım ayının yirmi birinci günü, elektrik ampulü bulunmuştu.



III-Edison, birçok buluştan sonra elektrikle ışık meydana getirmek istiyordu.

- I-II B. I-III C. II-III D. III-II

- Edison'un elektrik ampulünü bulmak için en son düşündüğü şey aşağıdakilerden hangisidir?

.....

- Yazarın okuduğunuz metni yazma amacı nedir?

.....

- Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?

.....

- Okuduğunuz metnin konusu nedir?

.....



EK-4

Değerlendirme Rubriği

Başarı testinin puanlanması için araştırmacı tarafından puanlama rubriği geliştirilmiştir. Rubriğin hazırlanmasında Akyol' un (2016, 100) basit anlama ve derinlemesine anlama soruları için verdiği puanlama örnek alınarak hazırlanmıştır.

Basit anlama soruları için,

1. Tam olarak cevap verilen sorular için; “2” puan.
2. Yarım cevaplanan sorular için “1” puan.
3. Hiç cevaplanmayan sorular için “0” puan olarak değerlendirme yapılmıştır.

Derinlemesine anlama soruları için,

1. Tam olarak cevap verilen sorular için; “3” puan.
2. Biraz eksik olan, ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için “2” puan.
3. Yarı cevap verenler için “1” puan.
4. Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan olarak değerlendirme yapılmıştır.

İlk dört soru basit anlamaya yönelik sorular olup tam cevap veren 2 puan, yarım cevaplayan 1 puan ve hiç cevap vermeyen 0 puan olarak değerlendirilir. Derinlemesine anlamaya dayalı sorular:

1. Oluş sıralaması karışık olarak verilen 5 maddenin sıralama yapılması istenmektedir. Puanlama olarak 5 şıkkı da doğru olarak sıralayan 3 puan, 4-3 şık sıralaması doğru olan 2 puan, 2-1 şık sıralaması doğru olan 1 puan, hiçbir şıkkı doğru olmayan 0 puan olarak değerlendirilir.
2. Diğer 2 soru karşılaştırma yapabilme, çıkarım yapabilme derinlemesine anlamaya dayalı 3 puanlık sorulardır. Tam olarak cevap verilen sorular için; “3” puan, biraz eksik olan, ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için “2” puan, yarı cevap verenler için “1” puan, hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan olarak değerlendirilir.

EK-5

Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinler

Hazırlık

1. Sizce beyin, vücudumuzdaki organları nasıl kontrol ediyor olabilir?
2. Sizce bilgisayarlar insan beyninden daha zeki midir? Neden?

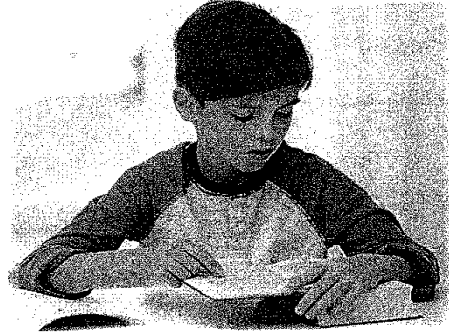
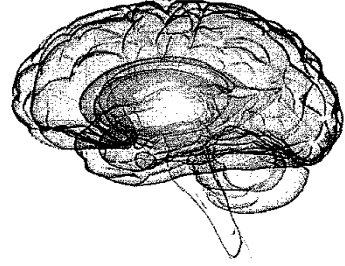
Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

BEYİN NE İŞ YAPAR?

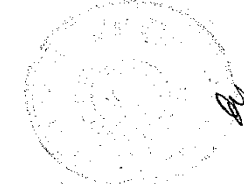
Tüm vücudumuz olağanüstü bir haberleşme ağı ile sarılıdır. Buna sinir sistemi denir. Sinir sistemini İnternet ağına benzetebiliriz. Fakat İnternet ile kıyaslanmayacak kadar hızlı ve karmaşık bir ağıdır bu!

Vücudumuzun her organından ve her bir noktasından beynimize mesajlar gider. Mesela ayağımıza bir iğne batsa, bu mesaj, sinir hücrelerimiz tarafından saatte 240 km bir hızla beynimize iletilir. Ayağınızla beyniniz arasındaki mesafeyi ve bu hızı karşılaştırdığınızda sinir sisteminizin hızını az çok kestirebilirsiniz. Dokunduğumuz şeyin sıcak mı soğuk mu olduğunu yine bu sistem sayesinde anında fark ederiz.

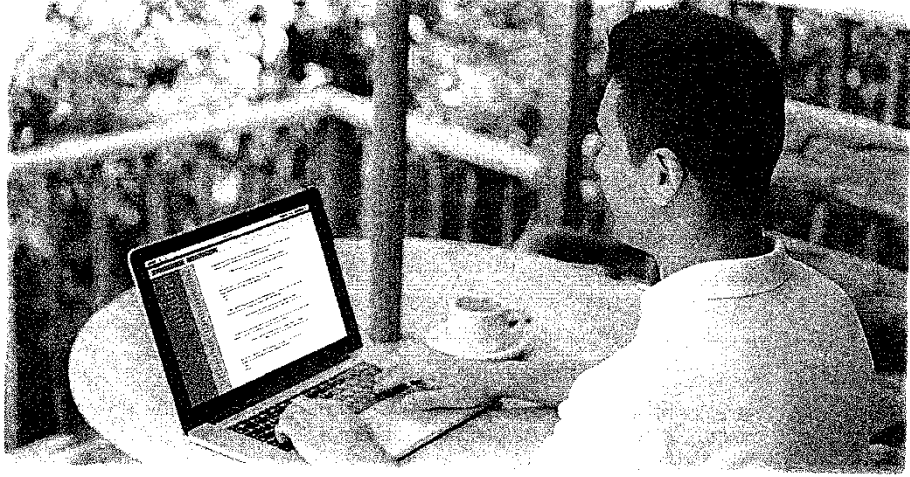
Dokunma ve hissetme duyumuzun dışındaki duyularımız da yine sinir sistemimizden beynimize giden uyarılar sayesinde çalışır.



Gözümüze gelen görüntüler, kulağımıza gelen sesler, burnumuza gelen kokular, dilimizin tattığı tatlar... Hepsini sinir sistemimizin, beynimize yolladığı mesajlar aracılığıyla bilebiliriz. Beynimizde tüm bu organlarımız için özel bölümler vardır. Mesela gözümüzün gördüğü şeyleri, beynimizin görme ile ilgili bölgesine ileten sinir hücreleri aracılığı ile fark edebiliriz. Ancak iş bununla da kalmaz. Beynimizin bölümleri birbirleri ile her an iletişim içindedir. Biz tanıdığımız birinin yüzünü gördüğümüzde, hafızamız devreye girer ve kimin yüzüne baktığımızı biliriz. Annemizin sesini, teyzemizin sesinden de yine beyin bu eşsiz sistemleri sayesinde ayırt edebiliriz.



Beynimiz, vücudumuzun tüm fonksiyonlarını yöneten ve denetleyen kontrol merkezidir. Şu an sizlere bu kelimeleri yazarken kafamın içinde sayısız işlem gerçekleşmekte ve beyin hücrelerim milyarlarca bilgi alışverişini bir anda yapabilmektedir.



Kim bilir kaç sene önce öğrendiğim kelimeler ardı ardına zihnimde sıralanmakta, otuz sene önce öğrendiğim harfleri anında tanıyıp arka arkaya dizebilmekteyim. Bunun için gözlerim, görme merkezine klavyenin, bilgisayar ekranının, içinde oturduğum odanın görüntüsüne ait hesapsız bilgiyi ulaştırıyor. Kollarımdaki kaslar, beynimin kim bilir hangi bölgesinden gelen emirlerle kasıla gevşeye hareket etmekte ve böylece parmaklarım, klavyenin üzerinde tıkr tıkr gezinmekte... Bu sırada kalbim her zamanki gibi çalışmakta, az önce yediğim kaşarlı tost ise midemde sindirilmektedir.

(...)

Peki bizim için bu kadar önemli bir organ nasıl koruma altına alınmış biliyor musunuz? Her şeyden önce beyin, tıpkı bir ceviz içi gibi sert bir kabuğun içindedir. Adına kafatası dediğimiz bu kabuk hem sert hem de birbirlerine hareket etmemecesine bağlanmış, girintili çıkıntılı 8 ayrı parçadan oluşur.

(...)

Tarik USLU
(Kısaltılmıştır.)

Yazar Hakkında Bilgi



Tarik USLU (1974 -)

Adapazarı'nda doğdu. Lise yıllarında bir derginin yazı işlerinde çalışmaya başladı. Uzun bir süre bu derginin yazı işleri müdürlüğünü yaptı. Şu anda aynı dergiyi çıkaran yayınevinin editörüdür. Hem kendi ismiyle (Özkan Öze) hem de Tarik Uslu ismiyle pek çok kitabı yayımlandı. Yazı çalışmalarını aralıksız sürdüren yazar, evli ve iki çocuk babasıdır.

Eserlerinden bazıları şunlardır: Şu Acayip Gözler, Şu Acayip Kuşlar, Acayip Şeyler Dizisi, Peygamberimizin Küçük Arkadaşları...

BİSİKLET

(2. Serbest Okuma Metni)

Bisiklet, çağdaş ve evrensel kültürün bir parçası olarak yaşamımızda yer alan çok amaçlı bir araçtır. Bisiklet, yaşam boyu yararlanacağımız eğitici, dinlendirici bir ulaşım aracı olduğu gibi spor yapmak için de ideal bir araçtır. Eğer bisikleti ulaşımda kullanmak yerine spor aracı olarak kullanmak istiyorsanız eşofmanlarınızı giyip var gücünüzle pedal çevirerek bedeninizdeki kasları ve eklemleri çalıştırabilir, nefesinizi açabilirsiniz.

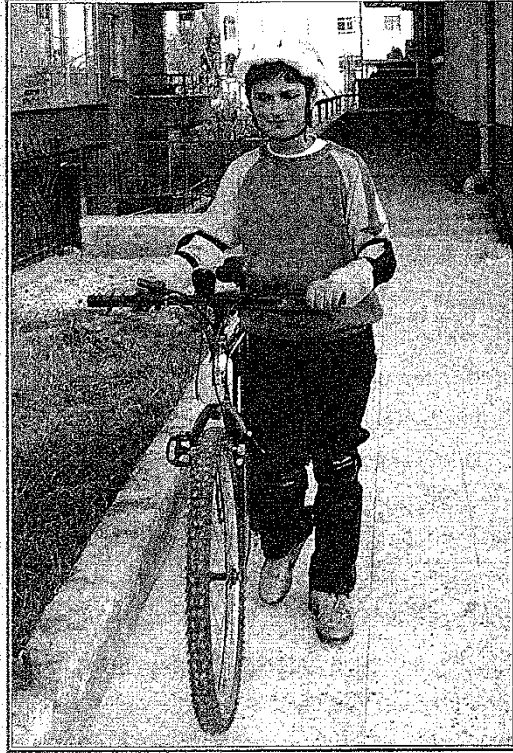
Bisiklet, spor yapmak için çok iyi bir araçtır. Yüzmek, bisiklet binmek, araba kullanmak bir kez öğrenilince bir daha unutulmayan davranışlar arasındadır. Bisikletten uzun süre uzak kaldıysanız

bile küçük antrenmanlar yaparak eskisi kadar iyi bisiklet kullanabilirsiniz.

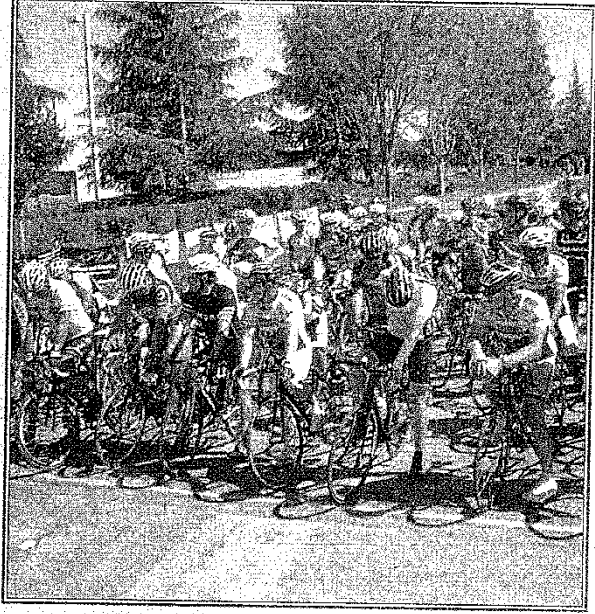
Bebeklik döneminde konuşmayı, yürümeyi öğrendiğimiz gibi çocukluktan başlayarak ilk gençlik çağıımıza kadar olan dönemde de okumayı, yazmayı, yüzmeyi, paten kaymayı ve bisiklete binmeyi öğreniriz.

Üç tekerlekli bisikletten iki tekerlekli bisiklete geçmek ne büyük mutluluktur değil mi arkadaşlar? İki tekerlekli bisiklete binip "pedal basmayı" öğrenip dengeyi de sağladığımızda artık önümüzde yeni bir ufku açıldığını hissederiz.

Bisikletli arkadaşlarımızla trafikten uzak sokaklarda dolaşmak eğlenceli ve eğitici. Hiç farkında olmadan trafiğin ve güvenliğin ne kadar önemli olduğunu öğreniriz. Denge sağlamayı, düz gidebilmeyi, manevra yapabilmeyi, fren ve vites kullanmayı, mesafe ayarlamayı öğrendiğimiz gibi dikkatimiz ve reflekslerimiz de gelişir.



Ayrıca ani ve doğru karar verebilmeyi de öğreniriz. Bisiklete binmeyi öğrendikten sonra önce izleyerek sonra da uygulayarak lastik söküp takmayı, yamamayı, şişirmeyi; fren, vites ayarlamayı; zincir yağlamayı ve temizlemeyi öğrenerek el becerilerimizi geliştirebiliriz. Bildiklerimizi arkadaşlarımıza öğreterek onların bisikletlerindeki küçük sorunlara yardımcı olabiliriz.

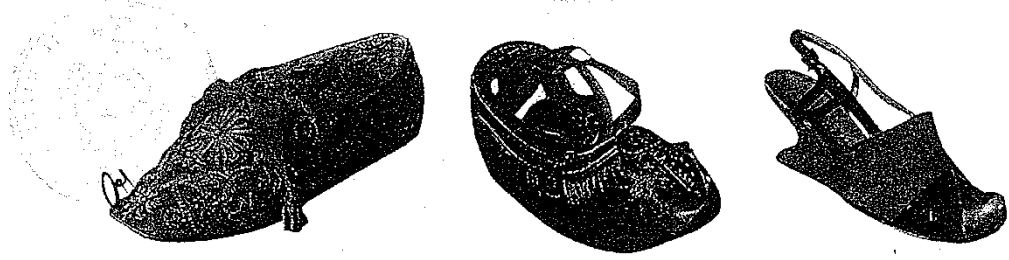


Dünya şampiyonu bir otomobil yarışçısı reflekslerini güçlendirmek için bisikletten yararlanır. Mesafe koruma, zamanında durma gibi birçok becerisini geliştirmek ve formunu koruyabilmek için antrenman araçları arasında bisiklet de vardır. Bisiklet sporunun faydaları saymakla bitmez.

Rüzgâra karşı giderken rüzgâr almadan ilerleyebilmek bisiklet yarışçılarının ilk öğrenecekleri kurallardan birisidir. Yarışçılar bunun için öndeki sporcunun arkasına saklanırlar. En önde yer alan yarışçı rüzgârı yarmak için pedalları var gücüyle çevirirken diğer yarışçılar öndeki yarışçının arkasına dizilerek rüzgârın engelleyici etkisinden korunmuş olurlar. Öndeki yarışçı yorulur, bir süre sonra yana açılarak geri çekilir. Arkadan gelen yarışçı, taze kuvvetiyle öne geçerek yarışın temposunu devam ettirir.

Yarışçı olmak ve bisiklet yarışlarına katılmakta kararlıysanız öncelikle trafik kurallarını, yolda zikzak çizmeden ilerlemeyi, bisikleti korumayı öğrenmelisiniz. Tabii hepsinden önemlisi, daha önce bisiklet sporuna amatör olarak başlamış olmanız gerekiyor.

Öncü Çocuk dergisi



AYAKKABININ ÖYKÜSÜ

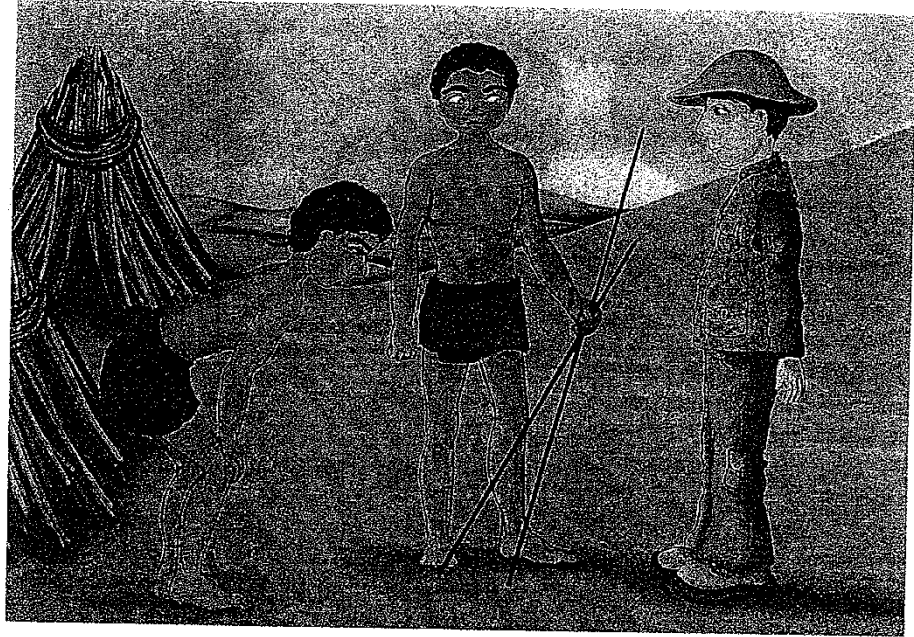
“Dost başa, düşman ayağa bakarmış.” atasözünü hepimiz duymuşsunuzdur. Kimseye düşmanlık beslemeden çevremizdekilerin ayağına şöyle bir bakalım. Çeşit çeşit ayakkabı var. Peki ama hiç düşündünüz mü ayakkabıyı ilk kimler giydi?

Ayakkabıyı ilk kimin yaptığını, ilk kimlerin giydiğini bilmiyoruz. Ancak binlerce yıl önce insanların avladıkları hayvanların derilerini ayaklarına sardıklarını biliyoruz. Bunlara ilk ayakkabılar diyebiliriz. İşte o günden bugüne kadar toplumdan topluma değişen ayakkabılar yaşamımızdaki yerlerini aldı.

İlk çağlarda ayağa “sandal” giyilirdi. Sandal bugünkü “sandalet” dediğimiz üstü açık yazlık ayakkabılarımıza benziyordu. Bunlar ayağa iplerle bağlanırdı. Bugünkü ayakkabılara benzeyen ilk örneklere Mezopotamya’da rastlıyoruz. Bu ayakkabı türü yumuşak derili, kısa ökçeli makosentere benzerdi.

Ayakkabı konusunda en önemli gelişmeyi Romalılar yaptı. Romalılar sağ ve sol ayaklar için ayrı ayrı kalıplanmış ayakkabılar üretmeye başladılar. O dönemde kişilerin ayakkabıları toplum içindeki konumlarına ve cinsiyetlerine göre değişiyordu.



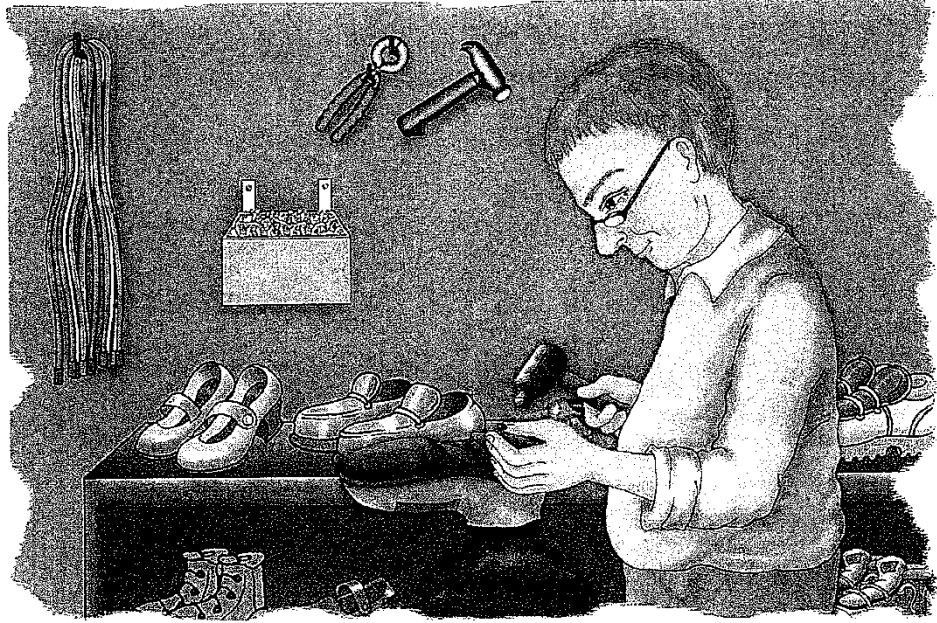


Ayakkabılara numara verme işi de ilk olarak İngiltere’de başladı. Kadın ve erkek ayakkabıları o zaman da birbirinden farklı modellerde yapılıyordu. Kadınlar uzun etbise giydikleri için onların ayakkabılarına pek özen gösterilmiyordu. Erkek ayakkabıları daha gösterişliydi. O dönemlerde ayakkabılar elde yapıldığı için bu işte çalışanlar büyük saygı görürlerdi. Ayakkabılar pahalıydı. Özellikle ayakkabı yapımında kullanılan malzemeler zenginler için ayrı, fakirler için ayrı kalitede olurdu.

Dünyanın değişik yörelerinden ayakkabılarla ilgili çeşitli öyküler de anlatabiliriz. Söz gelimi, eskiden Japonya’da ve Çin’de kadınların küçük ayaklara sahip olmaları istenirdi. Kadınların ayakları ne kadar küçük olursa o kadar zarif olacaktı düşünülürdü. Bunu sağlamak amacıyla kadınlara çocukluklarından başlayarak küçük numaralı ayakkabılar giydirilirdi. Bu ayakkabıların ayaklarını ne derece sıkıldığını düşünürseniz, güzellik uğruna nelere katlanıldığını tahmin edebilirsiniz.

Ayakkabının bir diğer öyküsü ise Afrika’ya ilk gelen beyaz kâşiflerle ilgili. Beyazlar Afrika’ya geldiklerinde hiç ayakkabı görmemiş yerlilerde hem öfkeye hem de korkuya neden olmuşlardı. Yerliler bu kâşiflerin ayaklarını, içlerindeki kötülüğü gizlemek için örttüklerini düşünmüşlerdi. Beyazların keçi ayaklı olduklarına ve bunu gizlemek için ayakkabı giydiklerine inanıyorlardı.





Ayakkabıların hızlı ve ucuz üretimi ancak 19. yüzyılda gerçekleşti. Bu yüzyılda dikiş makineleri icat edilmişti ve ayakkabı üreticileri de makine kullanıyorlardı. Böylece ayakkabı üretimi arttı.

Günümüzde ayakkabılar geçmişteki gibi ayakları dış etkenlerden korumanın yanı sıra, birer şıklık göstergesidir de. Bundan başka çeşitli etkinlikler için de değişik ayakkabılar kullanıyoruz bugün. Söz gelimi spor yaparken, yürürken, dans ederken farklı modellerde ayakkabılar giyiyoruz. Gündelik yaşamımızda farklı, çeşitli davetlerde ya da sosyal etkinliklerde farklı ayakkabılar giyiyoruz. İşte, bugün ayağımızdan çıkaramadığımız ayakkabıların öyküsü böyle.



Ayakkabılarımıza baktığımızda onlara çok atışık olduğumuzu düşünebiliriz. Ayakkabılarımız aslında yüzyıllar süren bir birikimin ürünüdür. Ayakkabılarınızı giyip çıkarırken ayaklarınızı korumak için deri saran ilk insanları düşünün. Güzellik uğruna küçük ayakkabı giyen Japon kızlarını anımsayın. Unutmayın ayaklarınızda bir tarih taşıyorsunuz.

Gökhan TOK

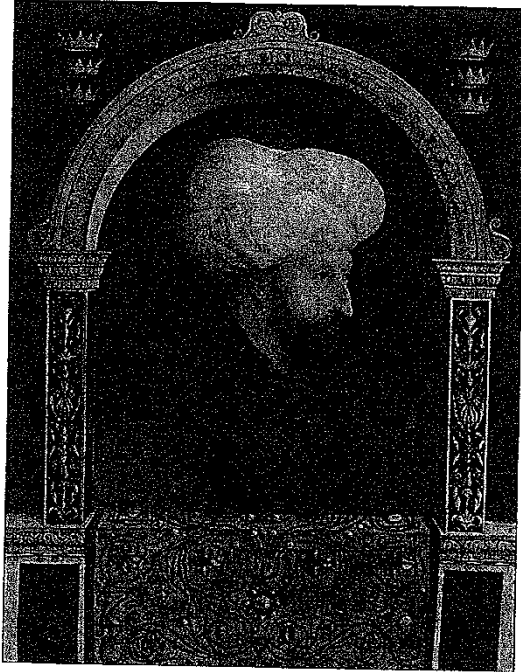
*Bilim Çocuk dergisi
(Kısaltılarak düzenlenmiştir.)*

TARİHİMİZE YÖN VERENLER

Yüzyıllardan beri dünyada pek çok devlet ve büyük imparatorluklar kurulmuştur. Dünyada en uzun yaşayan üç imparatorluktan ikisini Türkler kurmuştur. Bu üç imparatorluk Hun İmparatorluğu, Roma İmparatorluğu ve Osmanlı İmparatorluğu'dur. Bu durum, bize Türklerin devlet kurmakta ne kadar usta ve becerikli olduklarını göstermektedir. Dünya tarihi bir bakıma liderler tarihidir. Genellikle iyi liderler döneminde ülkeler genişlemiş ve yükselmiş, kötü liderler döneminde de çökmüştür.



Oğuz Han
(Temsili Resim)
Ressam: Mahir ŞENSOY
(Türk Büyükleri Kitabı)



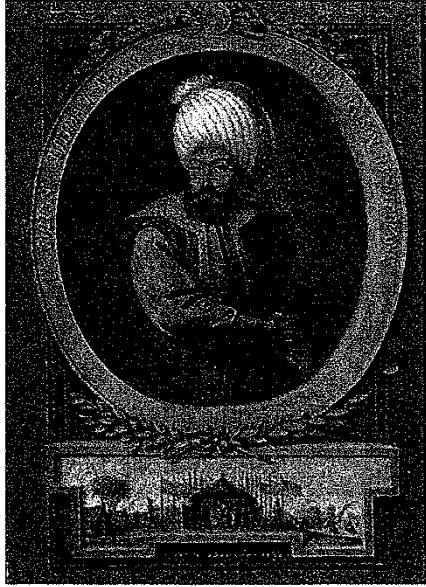
Fatih Sultan Mehmet
Ressam: Gentile Bellini (Cenile Bellini)
(Padişahın Portresi Tesaviri ÂH Osman Kitabı
Türkiye İş Bankası Yayınları)

Türk tarihine yön veren ilk dört liderden söz etmek istersek aklımıza ilk gelen isimler şunlardır: Oğuz Han, Osman Gazi, Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal Atatürk. Bu dört büyük lider Türk tarihine yön verdikleri kadar dünya tarihini de etkilemiştir. Şimdi bu büyük liderlerimizi kısaca tanımaya çalışalım:

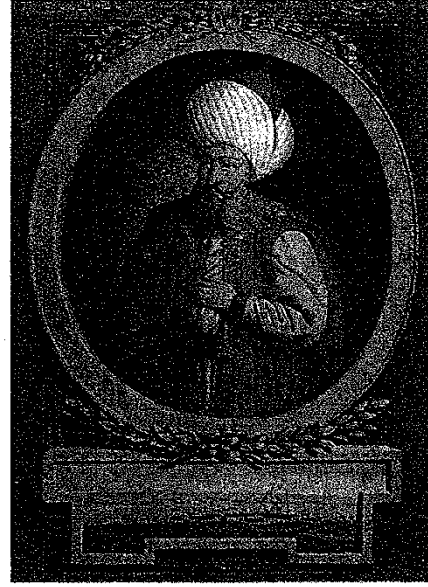
Hun İmparatorluğu milattan önce altıncı yüzyılda Oğuz Han tarafından kurulmuştur. Hun sözcüğü "gün ve güneş" anlamına gelmektedir. Bu imparatorluk da doğuda ve batıda yayılmış, dünyanın en uzun yaşayan imparatorluklarından biri olmuştur. Oğuz Han, yaşadığı dönemde bilim ve bilginlere çok büyük önem vermiş, Uluğ Türk adındaki bir bilgini yanından hiç eksik etmemiştir.

Oğuz Han'ın kahramanlıkları, destan konusu olmuş ve Oğuz Kağan Destanı olarak günümüze kadar gelmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun kurucusu Osman Gazi'dir. On üçüncü yüzyılda Moğolların Anadolu'yu yakıp yıktıkları dönemde Osman Gazi, büyük bir imparatorluğun temellerini atmıştır. Osman Gazi bilim, adalet, doğruluk ve hoşgörüyü büyük önem vermiştir. Bu dört temel kural, Osmanlı İmparatorluğu'nun uzun ömürlü olmasında büyük rol oynamıştır. Osman Gazi, ölümünden önce oğlu Orhan'ı yanına çağırarak "Adil ol, merhametli ol, bütün milletini eşit tut." vasiyette bulunmuştur.

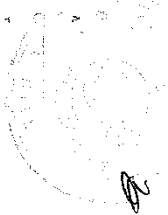


Osman Gazi
Ressam: Günsel Renda
(Padşahın Portresi Tesaviri Â-H Osman
Kitabı Türkiye İş Bankası Yayınları)



Orhan Gazi
Ressam: Günsel Renda
(Padşahın Portresi Tesaviri Â-H Osman
Kitabı Türkiye İş Bankası Yayınları)

Osmanlı İmparatorluğu'nun ikinci büyük temeli, Fatih Sultan Mehmet döneminde atılmıştır. Fatih Sultan Mehmet henüz on iki yaşındayken padişah oldu. Dönemin en iyi hocalarından ders aldı. Arapça, Farsça, Yunanca, Latince, İbranice öğrendi. Bilime ve sanata çok önem verdi. Bir gün hocası Akşemsettin'in atının ayağından Fatih'in üzerine çamur sıçradı. Herkes hayretle ona bakınca: "Hocamın atının ayağından sıçrayan çamur, benim için en büyük şereftir." dedi. Böylece bilime ve eğitime verdiği önemi bir cümleyle herkese anlatmaya çalıştı.



DEĞERLERİMİZ

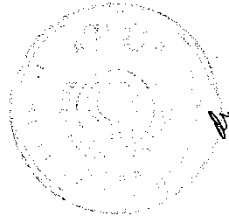
Fatih Sultan Mehmet, henüz yirmi bir yaşında iken İstanbul'u aldı. Böylece bin yıllık Bizans İmparatorluğu son buldu. Orta Çağ kapandı, Yeni Çağ açıldı.

Fatih Sultan Mehmet'ten sonra Yavuz Sultan Selim, Kanuni Sultan Süleyman gibi değerli padişahlar döneminde Osmanlı İmparatorluğu, büyümeye devam etti. Dünyanın en büyük ve en uzun üç imparatorluğundan biri oldu. Ancak daha sonra gelen bazı padişahlar, çeşitli nedenlerden dolayı aynı başarıyı gösteremediler. Böylece Osmanlı İmparatorluğu gittikçe zayıfladı ve küçüldü. Özellikle Birinci Dünya Savaşı döneminde büyük bir çöküş başladı ve imparatorluk yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kaldı.

İşte bu dönemde Mustafa Kemal ortaya çıktı ve yeni bir Türk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ni kurdu.



Mustafa Kemal'in diğer liderlerden en önemli farkı tahtının, tacının, aileden kalma herhangi bir servetinin olmamasıydı. Babası fakir bir gümrük memuruydu. Babası öldüğünde Mustafa, henüz on iki yaşında küçük bir çocuktü. Yetim büyüyen bu küçük çocuk, hayatı boyunca aklı, çalışkanlığı ve gücüyle durmaksızın yükseldi. Bilime ve sanata büyük önem verdi. Fransızca, Almanca, Rusça öğrendi. Dört binin üzerinde kitap okudu. Askerî, siyasî, ekonomik ve kültürel alanda büyük yenilikler yaptı.



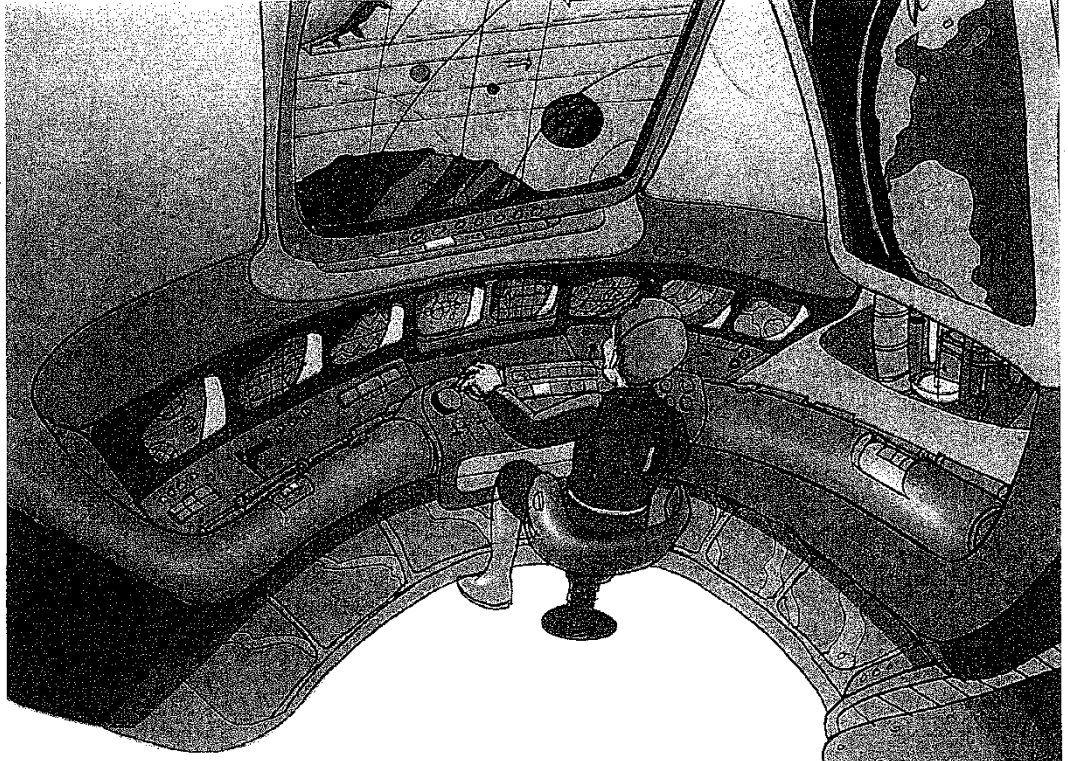


Öldüğü zaman Türkiye'deki Alman büyük elçisinin kendi ülkesiyle yaptığı bir görüşme, Mustafa Kemal'in büyüklüğünü belirtmesi bakımından çok önemlidir:

Alman büyük elçisi, Atatürk öldüğü gün, Berlin'e telefon eder. Yas tutmak için büyük elçiliğin kapatılıp kapatılmayacağını sorar. Almanya'dan "Bu gibi durumlarda Almanya'da ne yapılırsa sen de orada öyle yap." cevabını alır. Bunun üzerine büyük elçi, Almanya'daki yetkililere: "Ama efendim, son beş yüz yıldan beri Almanya'da bu kadar büyük bir insan ne doğdu, ne de öldü!" der.

Ölümünden sonra Atatürk'ün büyüklüğü daha çok anlaşılmıştır. Günümüzde Unesco (Yunesko) tarafından son bin yılın en büyük lideri olarak seçilmesi bunun en önemli kanıtıdır.

Gülen Gökyüzü
Bu kitap için yazılmıştır.



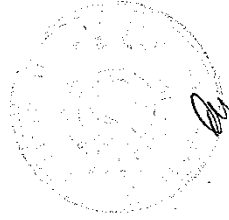
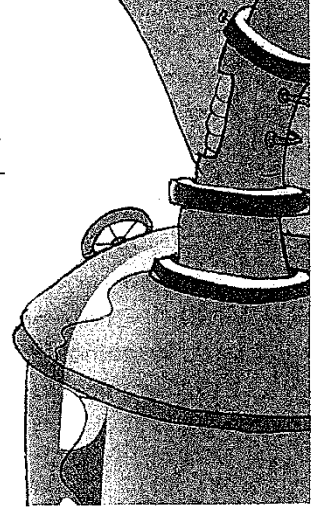
ASTRONOTLARIN YAŞAMI

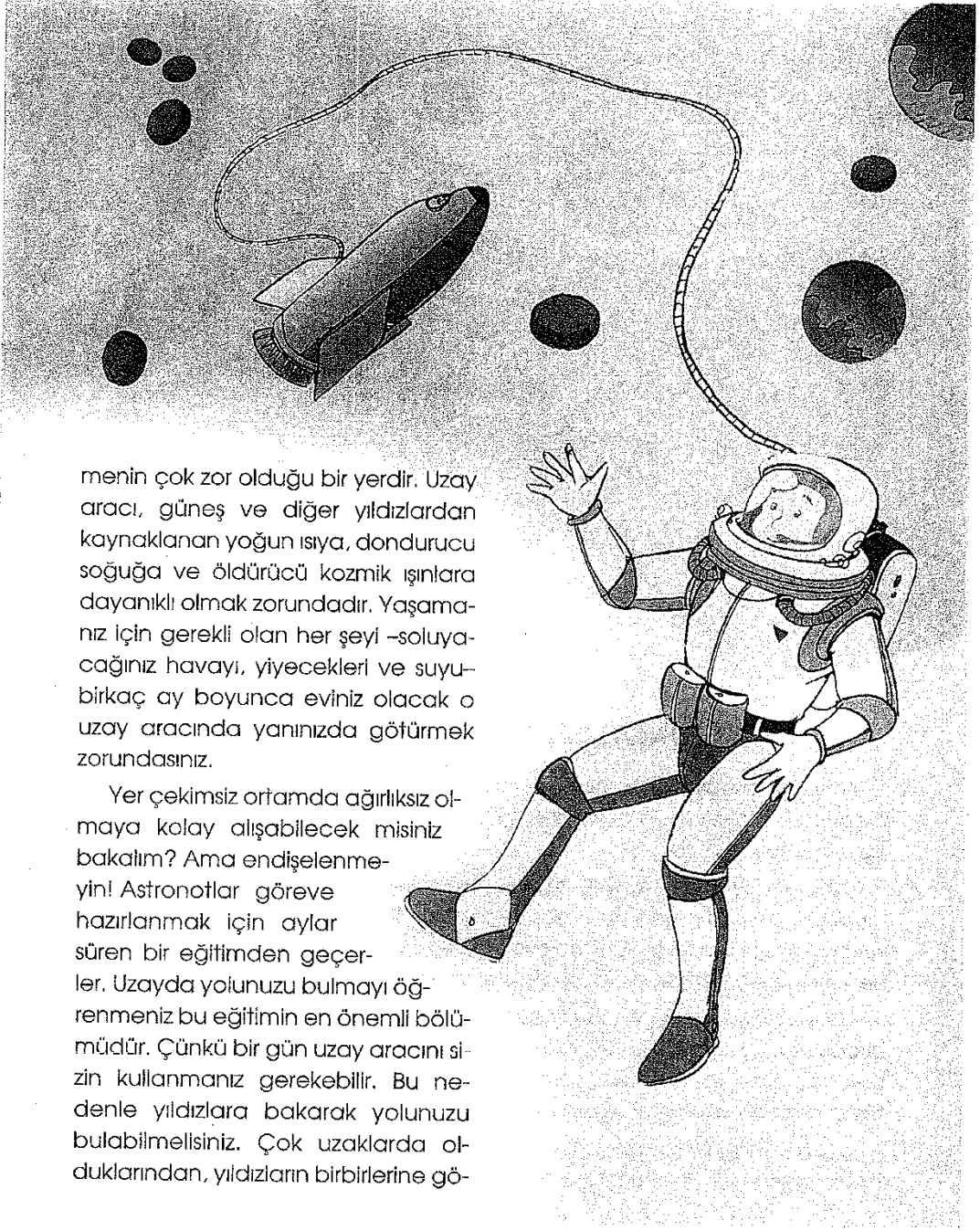
Astronot olmayı ve bir roketin içinde uzaya fırlatılmayı istediniz mi hiç? Acaba neler görürdünüz, neler yaşadınız uzay denen o yerde?

Uzay nedir? Uzay, Dünya atmosferinin ötesindedir. Atmosfer, Dünya'yı çevreleyen gaz ve toz tabakasıdır. Uzayın büyük bir kısmında hiçbir şey yoktur. Ne gaz, ne sıvı, ne katı, ne de herhangi bir atom veya molekül.

Uzayda; Dünya'da yapamadığınız olağanüstü birçok şeyi yapabilirsiniz. Keşfedilmeyi bekleyen pek çok ilginç yer de vardır. Örneğin; Mars, Satürn, Orion Bulutsusu ve diğer galaksiler.

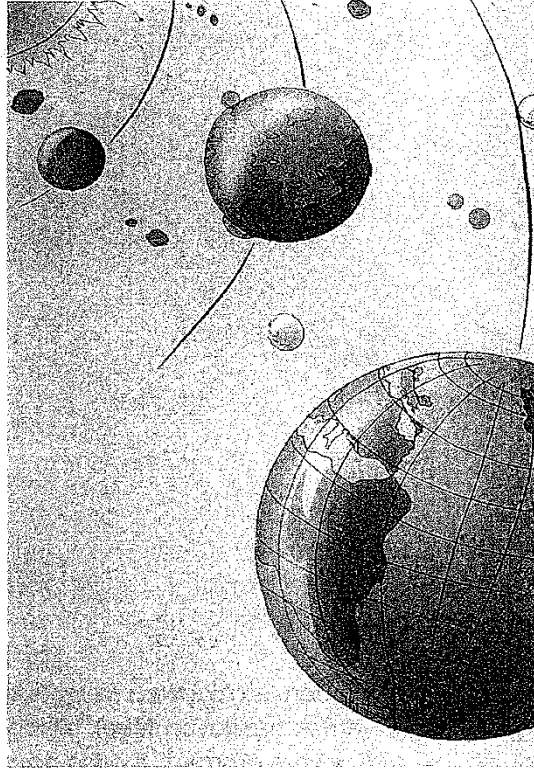
Uzaya gittiğinizde Dünya'nın koruyucu atmosferinin dışına çıkmış olursunuz. Uzay, yaşamı sürdür-





menin çok zor olduğu bir yerdir. Uzay aracı, güneş ve diğer yıldızlardan kaynaklanan yoğun ısıya, dondurucu soğuğa ve öldürücü kozmik ışınlara dayanıklı olmak zorundadır. Yaşamamız için gerekli olan her şeyi –soluyacağınız havayı, yiyecekleri ve suyu– birkaç ay boyunca eviniz olacak o uzay aracında yanınızda götürmek zorundasınız.

Yer çekimsiz ortamda ağırlıksız olmaya kolay alışabilecek misiniz bakalım? Ama endişelenmeyin! Astronotlar göreve hazırlanmak için aylar süren bir eğitimden geçerler. Uzayda yolunuzu bulmayı öğrenmeniz bu eğitimin en önemli bölümüdür. Çünkü bir gün uzay aracını sizin kullanmanız gerekebilir. Bu nedenle yıldızlara bakarak yolunuzu bulabilmelisiniz. Çok uzaklarda olduklarından, yıldızların birbirlerine gö-



re yerleri değişmiyormuş gibi görünür. Tıpkı denizcilerin yüzyıllar boyu yaptıkları gibi yıldızları "uzay işaretleri" olarak kullanabilirsiniz. Ancak, uzay aracının otomatik sistemleri bozulmadığı sürece yön bulma becerinize ihtiyacınız olmayacak.

Uzay araçlarının yıldızları gözleyen aygıtları vardır. Bunlardan gelen bilgileri değerlendiren bir bilgisayar, aracı istenilen rotada tutmak için hangi motorların kullanılmasını gerektiğini hesaplar.

Uzayda yapılacak tüm çalışmalar daha önce yer yüzünde bir simülatörde denenir. Burada telsiz kullanmayı, yer kontrol merkeziyle haberleşmeyi ve gerekirse arızaları nasıl gi-

dereceğinizi öğrenirsiniz. Simülatörde yapacağınız çalışmalardan sonra araçtaki bilgisayarları, teleskopları ve yön değiştirmeye yarayan küçük roket motorlarını da kullanabileceksiniz.

Yangın, güç kesilmesi, paraşüt arızası gibi acil durumlarda ne yapacağınızı bilmeli ve yaşam destek sistemlerini harekete geçirebilmelisiniz.

Göreviniz Dünya'nın çevresinde yörüngeye girerek bazı deneyler yapmak. Bu arada eğer uzay aracının dışında bir sorun çıkarsa uzayda yürümek zorunda da kalabilirsiniz. Uzayda yürüyebilmemiz için daha önceden su altında deneyler yapmanız gerekir. Su vücudunuzu kaldıracağı için su altında hareket etmek, yer çekimsiz ortamda hareket etmeye çok benzer.

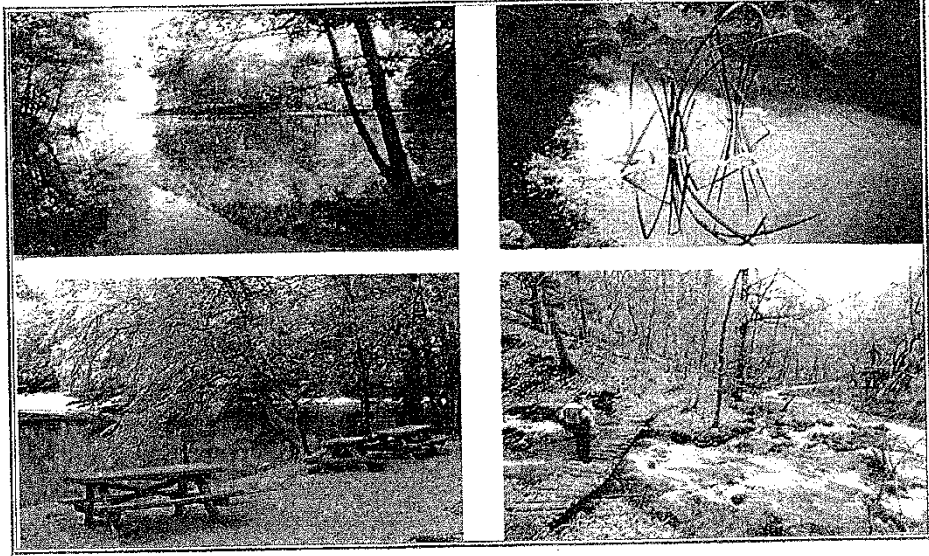
Helen SHARMAN (Helin Şarmin)

Çocuk Edebiyatı

(Hazırlayan: Tacettin ŞİMŞEK)

(Düzenlenerek kısaltılmıştır.)





YEDİ GÖLLER MİLLÎ PARKI

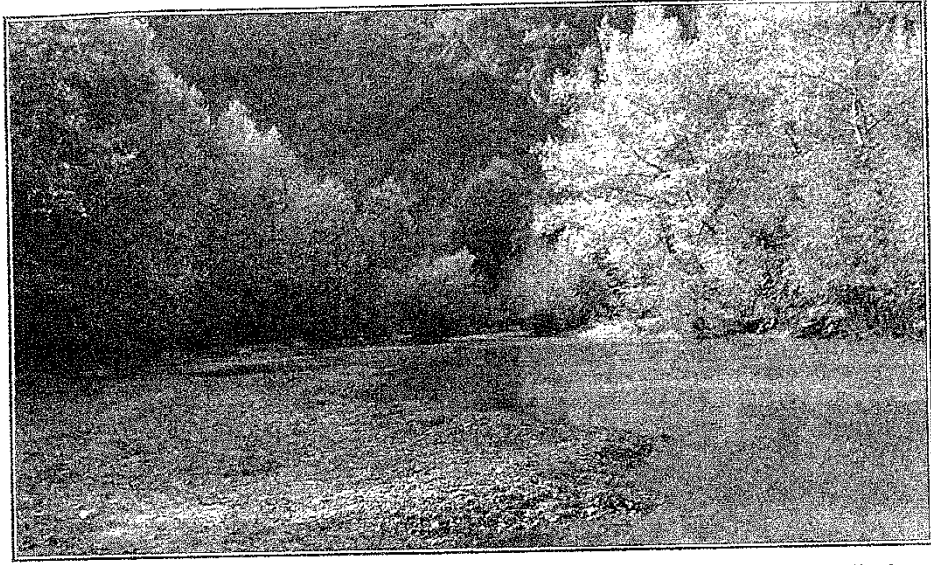
Ormanlar, göller ve şelalelerle bezenmiş, muhteşem bir atmosferin içinde yeşilin her tonuna kavuşmak için Abant Yedi Göller, tam bir cennet sevgili arkadaşlar. Abant denince akla kış turizmi gelse de aslında burası her mevsimi farklı güzellikle yaşayan bir yer. Millî park alanı olan Yedi Göller, kışın kar keyfi, ilk ve sonbaharda trekking, yazın göl keyfi ve her zaman fotoğraf çekmek için mutlaka ziyaret edilmesi gereken ülkemizin eşsiz beldelerinden bir tanesi.

Abant, tertemiz havasıyla şehir dışına çıkmak için ilk akla gelen yerlerden biri. İstanbul ile Ankara arasındaki yolun ortasında olduğu için her iki büyük şehirden de çok sayıda ziyaretçisi olur.

Sonbahar ve ilkbahar mevsiminin en güzel yaşandığı yerlerden biri Abant Yedi Göller. Doğa ile baş başa kalmanın, yeşilin her türünü görmenin mümkün olduğu Yedi Göller Millî Parkı, Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir doğa klasiği. Ortasında yüzük taşı gibi duran ve bölgeye ayrı bir güzellik katarak adını veren Yedi Göller, vadi boyunca yer kaymaları ve vadi önlerinin tıkanmasıyla ortaya çıkan çukurlardan meydana gelmiş.

Millî Park'taki yedi adet heyelan gölü Sazlıgöl, İncegöl, Nazlıgöl, Küçükgöl, Derin-göl, Büyükgöl ve Seringöl isimleri ile anılır.

Yapısı itibarıyla her biri ayrı karakter taşıyan bitkiler arasında kayın, meşe, gürgen, kızılâğaç, karaâğaç, karaçam, dişbudak, sarıçam, köknar, ıhlamur gibi ağaçlar bulunur. Etkili koruma sayesinde parkın içerisinde ve yakın çevresindeki sahalarda ise sayıları artan geyik, karaca, ayı, domuz, kurt, tilki ve sincap türleri görülebilir.



Dinlenme, gezi, piknik amaçlı gelenler olduğu kadar botanikçiler hatta fotoğraf tutkunlarına da rastlanan Yedi Göller'de doğa, ziyaretçilerine mükemmel bir görsel şölen sunar. Kademeli vadiye yer alan yedi gölün aralarındaki çağlayanlar, seyir terasları ile görsel lezzet yöreye has özelliklerle bütünleşir.

Sevgili arkadaşlar, Abant Yedi Göller'de doğanın dengesini bozmamak adına su sporları yapılmasına izin verilmiyor. Göle girmek de mümkün değildir. Ama belgeli olması kaydıyla isteyenler balık tutabilir. Güzel bir yürüyüş ve bisiklet turu Abant'ta yapılabilecek diğer etkinliklerden. Atçılık, yamaç paraşütü gibi farklı spor dallarına ilgi duyan arkadaşlarımız varsa Abant bu tür aktivitelerin yapılması için de imkân sunmaktadır.

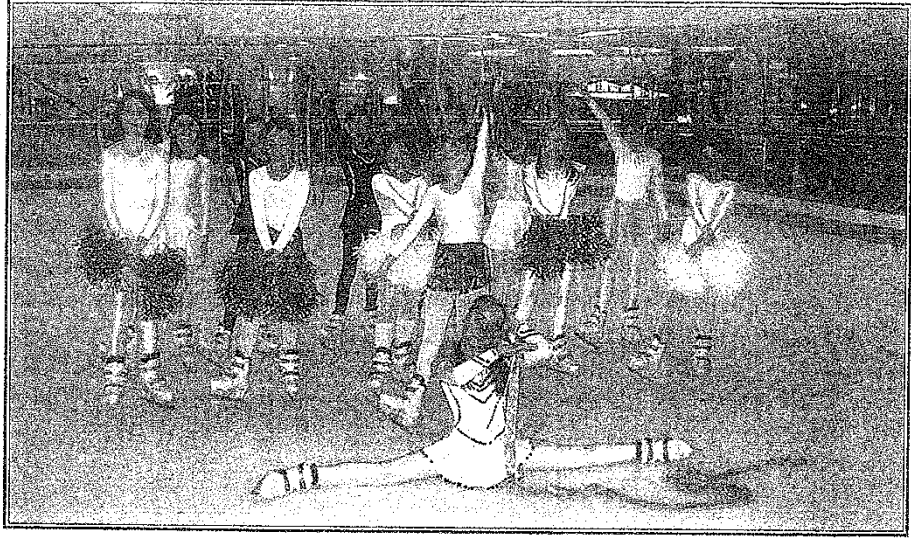
Yedi Göller ile çevresi, su samuru koruma alanı içinde. Eğer su samurlarını görmek isterseniz sabahları güneş doğmadan samurların yuvalarının olduğu yere gidip beklemeniz gerekir.

Millî Park içinde kampçılık, günübirlik piknik, yürüyüş, fotoğraf çekimi gibi faaliyetler yapılırken konaklama ve yiyecek ihtiyaçları için tesis edilen dinlenme evleri, kır gazinosu ve büfe bulunuyor. Burada çadırla ve karavanla konaklama yapmak da mümkündür.

Sevgili arkadaşlar, yeşil deyince aklımıza gelen ilk yerden biri olan Abant Yedi Göller Millî Parkı'nı devlet koruma altına almış durumda. Hemen herkesin adını sıkça duyduğu bu beldemizi sizler de mutlaka gezmeli ve görmelisiniz.

Öncü Çocuk dergisi

(Düzenlenmiştir.)



BUZ PATENİ

Buzun üzerinde kayarak bazı artistik hareketlerin uygulamasını içeren spor dalıdır.

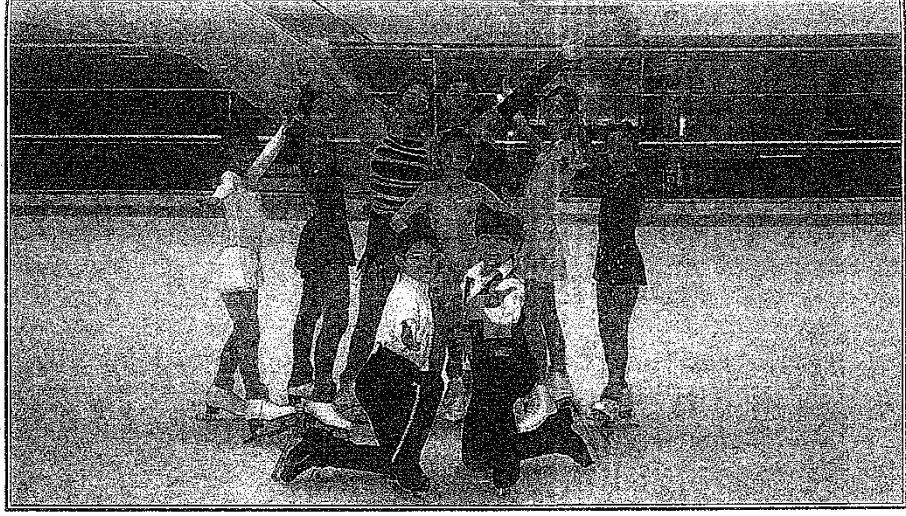
Eski zamanlardan beri insanlar alışılmadık zeminlerin üzerinde yol almaya çalışmışlardır. Bu zeminlerin arasında su, kar ve buz da yer alırdı. Özellikle soğuk kuzey Avrupa ülkelerinde, kar ve buz üzerinde mesafe kat etmek önemli bir gereklilik idi. Bunun için kayak ve buz pateni gibi spor dalları bu ülkelerde gelişmişti.

Günlük hayat gereksinimlerini yerine getirmek için antik çağın insanları, hayvan derisi ile kaplanmış ayaklarının altında ince hayvan kemikleri kullanarak buzun üzerinde kayarlardı. Zaman geçtikçe buz üzerinde kaymak için kullanılan malzemeler geliştirilmiş ve hatta yenileri eklenmişti. Örneğin 12. yüzyıla ait bir kaynakta ilkel buz patenlerinin yanında buzda ilerlemeyi kolaylaştıran, elde tutulan değneklerin de kullanıldığı yazılmaktadır. 14. yüzyılda ise bir süre hayvan kemiği yerine cilalanmış ağaç dilimleri kullanılmıştı.

Bir spor olarak buz pateni 18. yüzyılın başında gelişmeye başladı. O zamanlarda kullanılan figürler çok basitti, günümüzün karmaşık buz pateni gösterilerini anımsatmıyordu. Bu basit figürleri buz üzerinde dans hareketlerine dönüştüren Amerikalı J. Haines (Hans) idi.

Bu yeni oluşan spor branşına kısa sürede tüm dünyada ilgi duyulmaya başlanmıştır. Dünyadaki tüm buz pateni sporcularını aynı çatı altında toplamak amacıyla Uluslararası Buz Pateni Birliği kuruldu. 1908 yılında buz pateni, olimpiyat oyunları programında yer almaya başladı.

Buz pateninde yarışlar kapalı mekânlarda yapılır. Yarış alanının uzunluğu altmış, genişliği ise otuz metredir. Buz zemini pürüzsüz olmalıdır.



Genelde bayan buz patenciler kısa elbiseler, erkekler ise uzun pantolonlar giymektedirler. Erkeklerin pantolon paçaları, patenlere bitişiktir. Bunun nedeni, uygulama sırasında sporcunun hareketlerinin paçalar tarafından engellenmemesidir.

Paten ayakkabısı ayak bileğini sıkıca sarar. Tabanın altında bulunan ve bıçağa benzer bir metal parçası, buzun üzerinde kaymayı sağlar. Metal parçasının genişliği üç milimetreyi geçmemelidir.

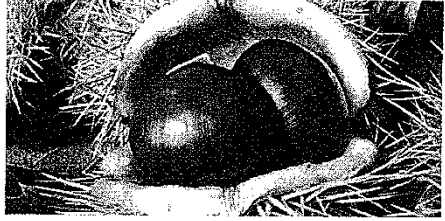
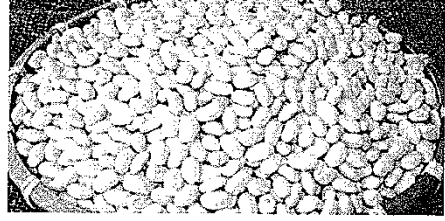
Buz pateninde bayanlar ve erkekler bireysel ve çift (bayan-erkek) yarışmalarına katılırlar. Bireysel ve çift yarışmaları bir zorunlu seri ve bir serbest seri içerir. Zorunlu seriler maksimum iki dakika kırk saniye sürebilir ve önceden belirlenmiş sekiz hareket içerir. Serbest serilerde bayanlar maksimum dört dakika, erkekler ve çiftler dört dakika otuz saniye boyunca uygulama yapabilirler.

Dans yarışlarına sadece çiftler katılabilir. Yarış, zorunlu dans, orijinal dans ve serbest dansları içerir. Zorunlu dans, belirlenen on iki dans grubundan biri olmalıdır. Orijinal dansta çiftler, istedikleri müziği seçebilirler ancak müziğin türü Uluslararası Buz Pateni Birliği tarafından her yılın başında belirlenir. Serbest dansta kullanılan müzik, figürler, adımlar, tamamen çiftlerin isteğine bağlıdır.

Buz pateni uygulamaları dokuz hakem tarafından izlenir. Hakemler 0.00'dan 6.00'a kadar notlar vererek uygulamaları değerlendirir. Her yarışın sonunda verdikleri puana göre her hakem bir klasman listesi düzenler. Bu dokuz listede en fazla ilk sırada bulunan sporcu, yarış birincilikte bitirir. İkincilik ve üçüncülük kazananlar da bu şekilde belirlenir.

Ana Maria GÜNSEL

*A'dan Z'ye Resimli Spor Rehberi
(Düzenlenmiştir.)*



MINİCİK BİR KUTUCUK: TOHUM

Her bitkinin bir tohumu vardır. Şeftalinin çekirdeği, fasulyenin taneleri, cevizin bizzat kendisi, çam kozalaklarının içindeki kanatlı tanecikler, at kestaneleri, birer tohumdur. Papatyaların altın kalpleri, yeryüzünün bütün buğday taneleri ve mahalle savaşlarında, şanslı çocukların ceplerine doldurdukları meşe palamutları... Daha bunlar gibi yakından tanıdığınız pek çok şey, birer tohumdur aslında.

Fındık, fıstık, badem birer tohumdur.

Portakalın, elmanın, eriğin, karpuzun ve domatesin çekirdeği de tohumdur, nar taneleri de...

Bazı tohumlar çok büyüktür. Mesela Hindistan cevizi! Bazıları da son derece küçük! Mesela, incir çekirdeği. Aslında incir çekirdeği bile büyük tohumlardan sayılabilir.

Bir kızıselvi tohumu 1 gramın sadece 250' de biri ağırlığındadır. Yani onu neredeyse göremezsiniz. Ama bu minicik tohumun kaderinde, kocaman bir ağaç olmak yazılıdır...

Bütün bitkilerin tohumları vardır ve bütün tohumların içinde bir bitki saklıdır.

Tohumlar, kapağı sıkıca kapatılmış tahta bir kutu gibidir. Bu tahta kutunun içinde, yavru bir bitkicik bulunur. Bunun etrafında ise onu filizlenip gün yüzüne çıkana kadar besleyecek bir besin deposu vardır. En dışta ise bu kıymetli hazineyi koruyacak sağlam bir kabuk... İşte bu yavru bitkinin hücrelerinde ait olduğu bitkinin bütün genetik özellikleri saklıdır. Bu eğer bir elma tohumu ise elmaya ve elma ağacına dair her şey, o elma tohumunun içindedir.



Eğer bir elmayı tam ortadan ikiye bölerseniz çekirdekleri rahatlıkla görebilirsiniz. İşte o çekirdekler, elma ağacının tohumlarıdır. İçlerindeki yavru elmanın hücrelerinde, bir elma ağacının bütün özellikleri bir bir yazılmıştır.

Elma ağacının boyu, dallarının yapısı, yapraklarının şekli, yapraklarına su taşıyacak olan köklerinin yapısı, o köklerin topraktan hangi mineralleri ne kadar alması gerektiği, baharda açacak çiçeklerinin rengi, şekli, kokusu... O çiçeklerin ne zaman ve nasıl döküleceği, çiçekler döküldükten sonra yerlerinde bitecek olan meyvelerin rengi, kokusu, tadı ve şekli, bir elmanın yapısında bulunması gereken bütün minerallerin oranları, elma kabuğunun kalınlığının ölçüsü, elmanın üzerindeki o incecik kabuğun dokusu... Artık bir elma ağacı ve elma ile ilgili aklınıza gelebilecek ve asla gelmeyecek ne varsa hepsi işte o çekirdeğin içinde kayıtlıdır.

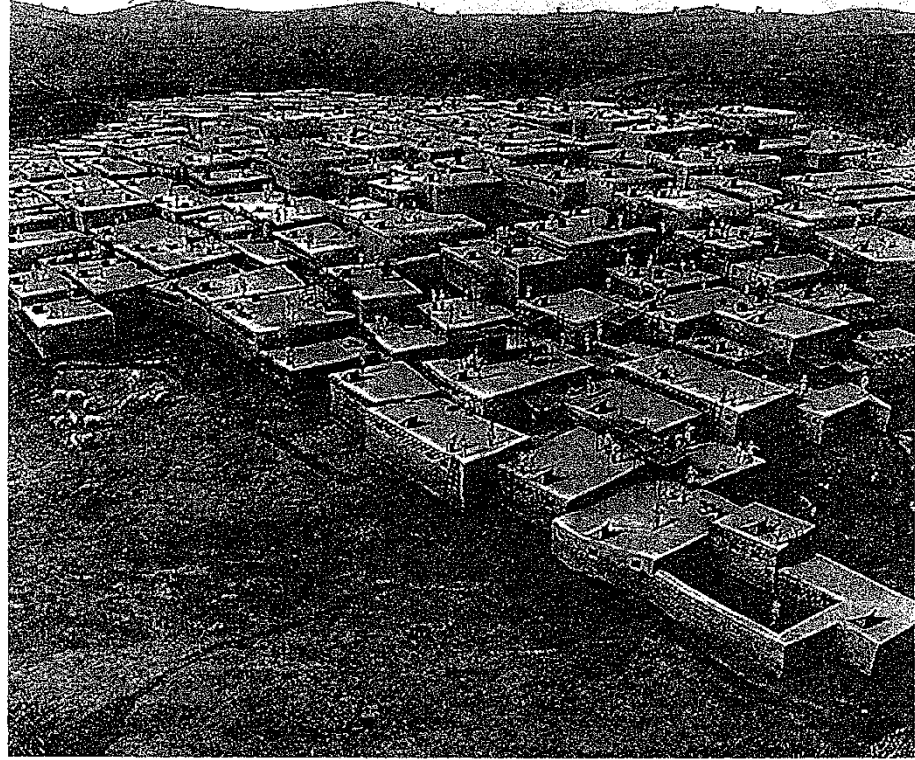
Bir elma ağacının tohumundan bir elma ağacı çıkar. O ağacın dallarında, elma yerine portakal ya da portakal kabuğu gibi kabuğu olan bir elma da çıkmaz. Tadı soğana benzeyen ama görüntüsü elma olan bir elma da...

Elma tohumundan elma ağacı, elma ağacından da elma çıkar. Çünkü o tohumun içinde "Elma ol!" yazılı şifreler gizlidir.

Tanık USLU

*Su Acayip Bitkiler
(Kısaltılmıştır.)*





Doğu Höyüğü (Çatalhöyük - Orta Anadolu)

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE EVLER

İnsanın evi, onun kalesidir derler. Bu söz boşuna söylenmemiş. Nereye giderseniz gidin, kendinizi nasıl hissederseniz hissedin, eve dönmek insanı rahatlatır. İnsanın evi, onun kişisel yaşam alanıdır. Çünkü insan, her türlü temel gereksinimini evinde karşılar. Bu durum neredeyse insanlık tarihi kadar eskidir.

İnsanlar avcılık yaparak yaşarken kendi yiyeceklerini yetiştirmeye, toprağı ekip dikmeye karar verdiler. **Böylece** av hayvanlarının peşinden sürekli göç etmek zorunda olan insanın toplumsal yaşamı da değişti. Toprağı ekmeye başlayan insanların tarlalarının yanında kalıp ekine göz kulak olmaları gerekiyordu. **Sonuç olarak** insanlar, tarımın başladığı çağda ilk evlerini yaptılar ve buralarda yaşamaya başladılar. Evler insanları yağmurdan, yakıcı güneşten, aşırı sıcak ve soğuktan, fırtınadan, vahşi hayvanlardan ve daha birçok şeyden koruyordu. O güne dek mağaralarda yaşamış olan insanlar, artık toprağı bağı bir yaşam sürdürüyor ve kendi yaptıkları evlerde yaşıyorlardı.



Dünyada bilinen en eski yerleşim yerlerinden biri bizim ülkemizdir. Catalhöyük'te açığa çıkarılan evler, buradaki toplumsal yaşam biçimini gösteriyor. Ancak bu evler günümüzdekinden biraz farklı. Söz gelimi bu evlerin kapıları çatıda!

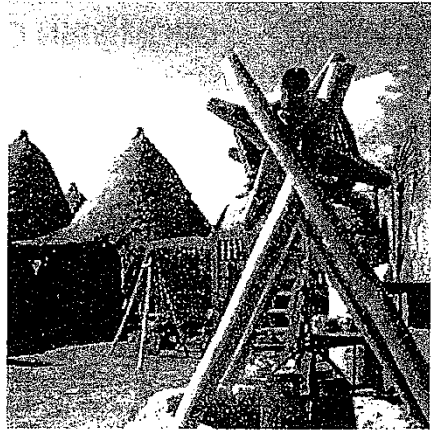
İnsanlar o zamanlar evlerine çatıdan girip çıkıyorlarmış. **Çünkü** o zaman-ki evlerin arasında boşluk ya da insanların yürümesi için sokaklar da yokmuş. Evler birbirine bitişik yapılmış. **Bunun nedeni** birbirine bitişik evlerin daha korunaklı olmasıdır. Ancak yıllar geçtikçe evlerin biçimi de değişmiş.

Evlerin yapılış biçimi ve yapımında kullanılan malzemeler yöreye ve kültüre bağlı olarak değişir. Yağmurun hemen hemen hiç yağmadığı bölgelerde düz damlar sıkça görülen yapı biçimleridir. Yağmur ve kar yağışının çokça olduğu bölgelerde damlar daha dik yapılır. İnsan evini çevreye uymak için şekillendirir. Eskimoların "igloo" adı verilen buzdan evler yapmaları, tamamen çevresel koşullarla ilgilidir. İnsanoğlu bugüne dek yaşadığı her türlü arazi üzerinde ev yapmayı başarmıştır. Örnek mi? İşte göller üzerinde kurulan ya da bazı yörelerde nehirlerin üzerinde bulunan yüzen evler... Ağaçların üzerinde, kendinizi kuşlar gibi hissedebileceğiniz evler de var!

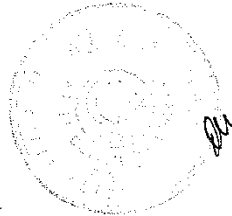
Türkiye'de evlere dikkat ederseniz, yöreden yöreye değiştiğini göreceksiniz. Safranbolu evleriyle Şanlıurfa evleri birbirinden farklıdır. **Çünkü** farklı yörelerde, farklı iklim şartlarına uygun yapılmışlardır. Kimi ahşap, kimi kerpiç, kimi de taş evlerdir. Evler kullanımına göre de farklılık gösterir. Eskiden çok katlı, çok odalı evlere "konak", daha çok yazlık olarak kullanılan evlere "köşk", su kıyısındaki evlere de "yalı" denirdi.



Safranbolu Evleri / Karabük



Kubbe Evleri / Urfa



Evlerin kaderi 19. yüzyılda asansörlerin kullanılmaya başlamasıyla değişti. İnsanlar fabrikalarda çalışmak için köylerden kentlere göç etmeye başladılar. Kentlerde ev yapmak için gereken boş alan, kırsal kesimdeki gibi çok değildi. Kaldı ki yeteri kadar arazi olsa bile sorun çözülmüyordu. Yan yana yapılacak evler kentin genişlemesine, dolayısıyla kent içi ulaşımın da artmasına neden olacaktı. Tam bu sırada imdada asansörler yetişti. Asansörler sayesinde mühendisler kentlerde çok katlı betonarme binalar yapabildiler. Böylece birçok insan küçük bir arazi parçası üzerinde yerleşme olanağı buldu. Apartman adı verilen bu evler günümüz toplumunun ayrılmaz parçasıdır. Bahçesi, balkonu, terasıyla evlerin mimari tasarımları insanların yaşam biçimlerine göre değişiyor.

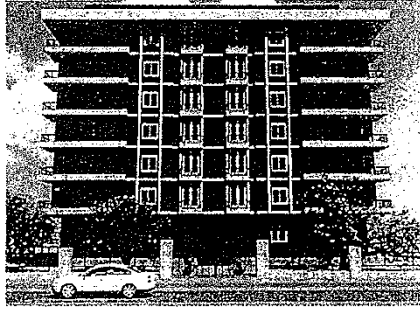
Şekli ve türü nasıl olursa olsun evler, insanların kendilerini rahat hissettikleri yerlerdir. Sizce de öyle değil mi?

Gökhan TOK

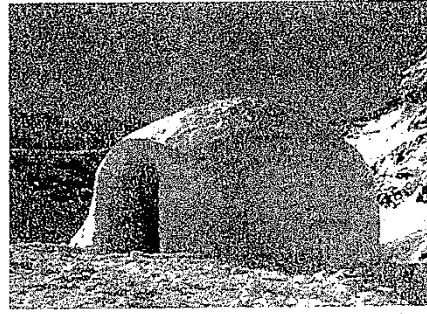
*Bilim Çocuk dergisi
(Kısaltılarak düzenlenmiştir.)*



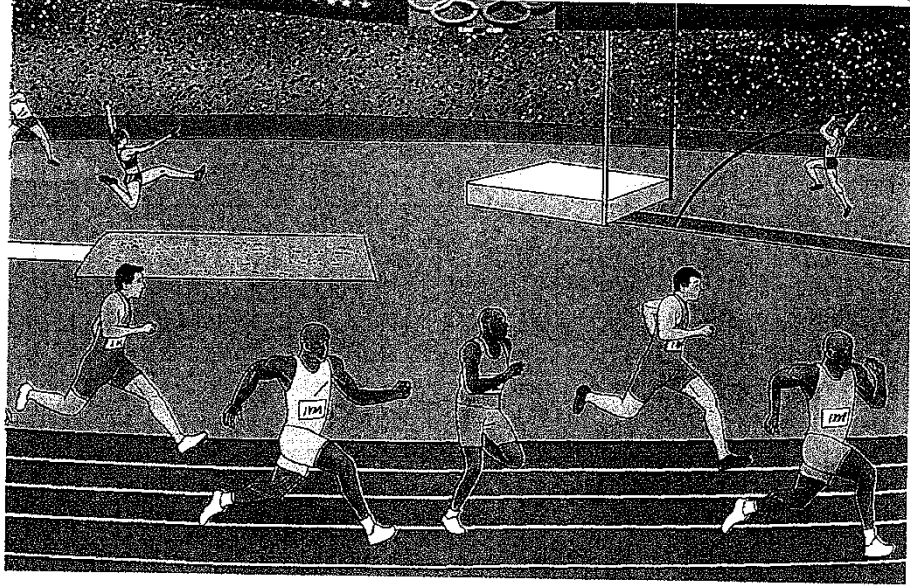
Yüksek Apartman



Apartman



Eskimo Evleri / İglo



OLİMPİYAT OYUNLARI

“Olimpiyatlardaki en önemli öge kazanmak değil, katılmak ve mücadele etmektir.” demişti, modern olimpiyatların kurucusu olarak tanınan Baron Pierre de Coubertin (Baron Pier dö Kobertin).

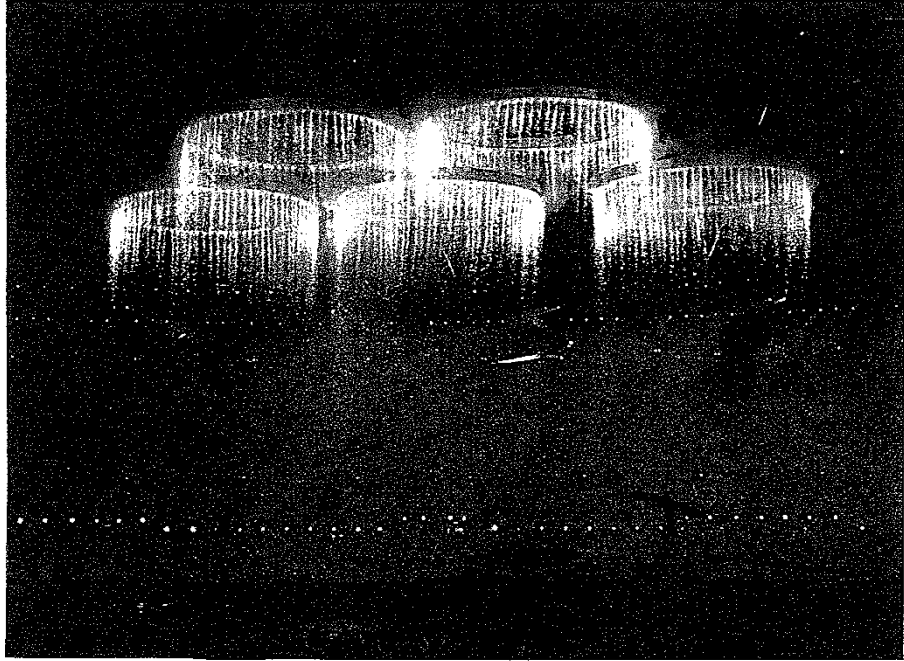
Coubertin’in, bu ilgi çeken sözleri, modern olimpiyatların temel felsefesi olarak kabul edilmiştir. Kuşkusuz, eski olimpiyatlarda olduğu gibi modern oyunlarda da yarışan sporcuların düşleri ve amaçları katılmak ve sonuna dek mücadele etmektir. Birinci olabilmek, şeref kürsüsüne çıkarak ülkesinin onuru bayrağını, ulusal marşı eşliğinde göndere çektirebilmek de oyuncuların amaçları arasındaydı.

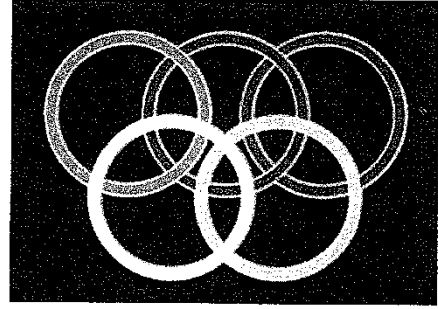
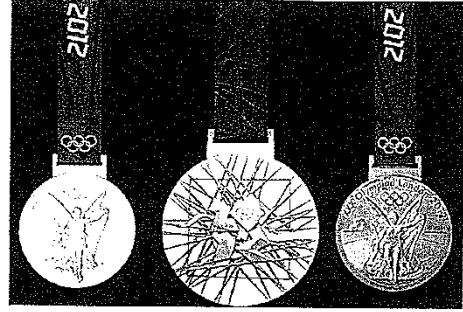
Eski olimpiyatlarda şampiyon olan sporcunun bir zeytin dalıyla ödüllendirilmesi, günümüzde yerini daha büyük ödüllere bıraktı. Modern olimpiyat oyunlarının ilki olan Atina 1896’da 100 ve 1200 metre yarışlarında birinci olan Macar yüzücü Alfred Hajos (Alfred Hacas), olimpiyat oyunlarının ilk altın madalyalarını alarak ülkesine dönmüştü.

Olimpiyat oyunlarının ikincisinde, yani 1900 yılında, 19 bayan sporcu da ilk kez yarıştı. İngiliz Charlotte Cooper (Şarlot Kupır) ilk altın madalya alan sporcu oldu. İngiliz sporcu, yarışlardan sonra, "Ben, bu olimpiyata ülkemin adını duyurmak ve yaşatmak için katıldım." açıklamasını yaptı. Bayan Charlotte Cooper, bu açıklamasından dolayı ülkesi İngiltere'de muhteşem bir törenle karşılandı.

Kuşkusuz, olimpiyat oyunlarında ilginç olaylar da yaşandı. Çok az sayıda boksörün yarışa katıldığı 1904 Olimpiyatları'nda Amerikalı boksör Olive Kirk (Oliv Kirk), 50 ve 57 kilolarda aynı günde iki siklette rakiplerini yenerek iki altın madalya kazandı.

Olimpiyatlarda bir başka ilginç olay da 1908 oyunlarında İtalyan maratoncu Dorando Pietri'nin yaşadığıydı. Dorando yarışı hep önde götürdü. Stada girdiğinde ise yönünü şaşırıp, tersine koşmaya başladı. Uyarıldı, yeniden koştu. Ancak bu kez de gücü kalmadığı için yere yığıldı. Hakemlerin yardımıyla ipe göğüsledi ama olimpiyat ruhuna aykırı davranışlarından ötürü, İtalyan maratoncuya altın madalya verilmedi. İngiltere kraliçesi, İtalyan maratoncunun cesaretini ve başarısını beğendiği, tanımlanamaz bir sporcu direnişi gösterdiği için İtalyan maratoncuya özel bir kupa vererek onu ödüllendirdi.





1936 Berlin Olimpiyat Oyunları, ülkemiz için ilk olimpiyat madalyası kazanmamız açısından önem kazanır. Güreşçimiz Ahmet Kireççi'nin, bilinen adıyla Mersinli Ahmet'in serbest stilde ve 79 kiloda kazandığı bronz madalyayı daha sonra onlarca olimpiyat madalyasının kazanılması izlemiştir. Bu ilk madalyamızı kazanmamızdan üç gün sonra yapılan grekoromen yarışlarda ise Yaşar Erkan, 61 kiloda şampiyon olarak ülkemize ilk altın madalyayı kazandırmıştır.

Olimpiyatlar, efsane gibi anlatılacak nice olaylarla doludur, dünden bugüne yolculuklar sürdükçe... Şimdi, milyonların gözü, dört yılda bir yapılan ve dünyanın en büyük spor organizasyonu biçiminde tanımlanan yeni oyunlarda. Yine rekorlar kırılacak, yine gökten altınlar, bir konfeti keyfinde sporcuların tepelerinde gezinerek boyunlarına takılacak.

Biz de, yapılan bu anlamlı ve görkemli spor şölenlerine her zamankinden çok daha iddialı bir biçimde hazırlayıp gönderdiğimiz sporcularımızdan madalyalar bekleyeceğiz. Renği altın sarısı olanların çok olduğu... En başta Halil Mutlu olmak üzere tüm haltercilerimizden... Güreşçilerimizden Şeref Eroğlu'dan, Hamza Yerlikaya'dan, Ahmet'ten, Mehmet'ten, Nazmi'den... Yani özümüzden, bizden birilerinden...

Metin GÖREN

Bütün Dünya

(Kısaltılarak düzenlenmiştir.)

EK-6
Gözlem Formu

Tarih:

İlkokul dördüncü sınıfta K-W-L stratejisinin kullanımına ilişkin gözlem formu

Giriş Etkinlikleri

1- Konuya hazırlık ve giriş:

Gelişme Etkinlikleri

2- Öğrenme- öğretme süreci

3- K-W-L Stratejisinin kullanımı

Sonuç etkinlikleri:

EK-7

Görüşme için Veli Onay Formu

EK 7

Görüşme için Veli Onay Formu

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışması için belirlenen hedef öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandığı Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisine yönelik görüşlerini almaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu çalışma için kullanılacak ve bunun dışında hiç bir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin istediğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir.

İziniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılacaktır. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığımız için teşekkür ederim.

İb
Görüşülen Öğrencinin Velisi

Nail S. YAKAR
Görüşmeci

Görüşme için Veli Onay Formu

Sayın Veli,

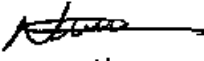
Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışması için belirlenen hedef öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandığı Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisine yönelik görüşlerini almaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu çalışma için kullanılacak ve bunun dışında hiç bir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir.

İziniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılacaktır. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.


N. 8
Görüşülen Öğrencinin Velisi


Nail SÖYLER
Görüşmeci

Görüşme için Veli Onay Formu

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışması için belirlenen hedef öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandığı Bil İste Öğren (K-W-L) Stratejisine yönelik görüşlerini almaktır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu çalışma için kullanılacak ve bunun dışında hiç bir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin istediğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir.

İziniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılacaktır. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.


T. S. E.
Görüşülen Öğrencinin Velisi


Nail SAĞAR
Görüşmeci

EK-8

Ders Planları

Süre	40+40+40 dk. (1. Hafta)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	4.sınıf
METİN	Geçmişten Günümüze Evler
KAZANIMLAR	1. Dinleme kurallarını uygulama 2. Dinlediğini anlama 3. Konuşma kurallarını uygulama 4. Kendini ifade etme 5. Okuma kurallarını uygulama 6. Okuduğunu anlama 7. Yazma kurallarını uygulama
ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	KWL Formu
	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrencilere uygulama yapılacak “Geçmişten Günümüze Evler” metni ve KWL Uygulama Kağıdı dağıtılır.2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sütuna Bildiklerim (K), 2. Sütuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sütuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır.3. Öğrencilerin ön bilgilerini metin ile ilgili, neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kağıdındaki “K” sütununa yazarlar.4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kağıdındaki “K” sütununa yazarlar.5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır.6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar.7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir. 2. Cevaba ulaşılmayan soruları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması,
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	1. Bu ders planı 40'+40'+40' olmak üzere 3 ders saati için hazırlanmıştır.

Süre	40 dk.(1. Hafta)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	4.sınıf
METİN	Buz Pateni
KAZANIMLAR	1. Dinleme kurallarını uygulama 2. Dinlediğini anlama 3. Konuşma kurallarını uygulama 4. Kendini ifade etme 5. Okuma kurallarını uygulama 6. Okuduğunu anlama 7. Yazma kurallarını uygulama
ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	KWL Formu
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilere uygulama yapılacak “Buz Pateni” metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır. 2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sütuna Bildiklerim (K), 2. Sütuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sütuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır. 3. Öğrencilerin ön bilgilerini metin ile ilgili, neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır. 6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar. 7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir. 2. Cevaba ulaşılmayan soruları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması,
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	1. Bu ders planı 40’ olmak üzere 1 ders saati için hazırlanmıştır. 2. Bu ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak sorular ve pekiştireçler de öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmıştır.

Süre	40+40+40 dk. (2. Hafta)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	4.sınıf
METİN	Ayakkabının Öyküsü
KAZANIMLAR	1. Dinleme kurallarını uygulama 2. Dinlediğini anlama 3. Konuşma kurallarını uygulama 4. Kendini ifade etme 5. Okuma kurallarını uygulama 6. Okuduğunu anlama 7. Yazma kurallarını uygulama
ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	KWL Formu
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilere uygulama yapılacak “Ayakkabının Öyküsü” metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır. 2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sütuna Bildiklerim (K), 2. Sütuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sütuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır. 3. Öğrencilerin ön bilgilerini metin ile ilgili, neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır. 6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar. 7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir. 2. Cevaba ulaşılmayan soruları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması,
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	1. Bu ders planı 40'+40'+40' olmak üzere 3 ders saati için hazırlanmıştır. 2. Bu ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak sorular ve pekiştireçler de öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmıştır.

Süre	40 dk. (2. Hafta)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	4.sınıf
METİN	Bisiklet
KAZANIMLAR	1. Dinleme kurallarını uygulama 2. Dinlediğini anlama 3. Konuşma kurallarını uygulama 4. Kendini ifade etme 5. Okuma kurallarını uygulama 6. Okuduğunu anlama 7. Yazma kurallarını uygulama
ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	KWL Formu
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilere uygulama yapılacak “Bisiklet “ metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır. 2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sütuna Bildiklerim (K), 2. Sütuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sütuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır. 3. Öğrencilerin ön bilgilerini metin ile ilgili, neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır. 6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar. 7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir. 2. Cevaba ulaşılmayan soruları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması,
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	1. Bu ders planı 40’ olmak üzere 1 ders saati için hazırlanmıştır. 2. Bu ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak sorular ve pekiştireçler de öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmıştır.

Süre	40+40+40+40' dk. (3. Hafta)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	4.sınıf
METİN	Tarihimize Yön Verenler
KAZANIMLAR	1. Dinleme kurallarını uygulama 2. Dinlediğini anlama 3. Konuşma kurallarını uygulama 4. Kendini ifade etme 5. Okuma kurallarını uygulama 6. Okuduğunu anlama 7. Yazma kurallarını uygulama
ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	KWL Formu
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilere uygulama yapılacak “Tarihimize Yön Verenler” metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır. 2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sütuna Bildiklerim (K), 2. Sütuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sütuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır. 3. Öğrencilerin ön bilgilerini metin ile ilgili, neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır. 6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar. 7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir. 2. Cevaba ulaşılmayan soruları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması,
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	1. Bu ders planı 40'+40'+40'+40' olmak üzere 4 ders saati için hazırlanmıştır. 2. Bu ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak sorular ve pekiştireçler de öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmıştır.

Süre	40+40 dk.(4. Hafta)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	4.sınıf
METİN	Beyin Ne İş Yapar?
KAZANIMLAR	1. Dinleme kurallarını uygulama 2. Dinlediğini anlama 3. Konuşma kurallarını uygulama 4. Kendini ifade etme 5. Okuma kurallarını uygulama 6. Okuduğunu anlama 7. Yazma kurallarını uygulama
ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	KWL Formu
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilere uygulama yapılacak “Beyin Ne İş Yapar?” metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır. 2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sütuna Bildiklerim (K), 2. Sütuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sütuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır. 3. Öğrencilerin ön bilgilerini metin ile ilgili, neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır. 6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar. 7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir. 2. Cevaba ulaşılmayan soruları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması,
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	1. Bu ders planı 40’+40’ olmak üzere 2 ders saati için hazırlanmıştır. 2. Bu ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak sorular ve pekiştireçler de öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmıştır.

Süre	40+40 dk.(4. Hafta)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	4.sınıf
METİN	Astronotların Yaşamı
KAZANIMLAR	1. Dinleme kurallarını uygulama 2. Dinlediğini anlama 3. Konuşma kurallarını uygulama 4. Kendini ifade etme 5. Okuma kurallarını uygulama 6. Okuduğunu anlama 7. Yazma kurallarını uygulama
ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	KWL Formu
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilere uygulama yapılacak “ Astronotların Yaşamı” metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır. 2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sütuna Bildiklerim (K), 2. Sütuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sütuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır. 3. Öğrencilerin ön bilgilerini metin ile ilgili, neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır. 6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar. 7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir. 2. Cevaba ulaşılmayan soruları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması,
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	1. Bu ders planı 40’+40’ olmak üzere 2 ders saati için hazırlanmıştır. 2. Bu ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak sorular ve pekiştireçler de öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmıştır.

Süre	40+40 dk.(5. Hafta)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	4.sınıf
METİN	Yedigöller Milli Parkı
KAZANIMLAR	1. Dinleme kurallarını uygulama 2. Dinlediğini anlama 3. Konuşma kurallarını uygulama 4. Kendini ifade etme 5. Okuma kurallarını uygulama 6. Okuduğunu anlama 7. Yazma kurallarını uygulama
ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	KWL Formu
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilere uygulama yapılacak “ Yedigöller Milli Parkı” metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır. 2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sütuna Bildiklerim (K), 2. Sütuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sütuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır. 3. Öğrencilerin ön bilgilerini metin ile ilgili, neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır. 6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar. 7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir. 2. Cevaba ulaşılmayan soruları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması,
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	1. Bu ders planı 40'+40' olmak üzere 2 ders saati için hazırlanmıştır. 2. Bu ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak sorular ve pekiştireçler de öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmıştır.

Süre	40+40+40+40 dk.(6. Hafta)
DERS	TÜRKÇE DERSİ
SINIF	4.sınıf
METİN	Olimpiyat Oyunları
KAZANIMLAR	1. Dinleme kurallarını uygulama 2. Dinlediğini anlama 3. Konuşma kurallarını uygulama 4. Kendini ifade etme 5. Okuma kurallarını uygulama 6. Okuduğunu anlama 7. Yazma kurallarını uygulama
ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KWL Stratejisi, Beyin Fırtınası, Soru – yanıt
DERS ALANI	Okul, sınıf
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
ETKİNLİK ÖRNEĞİ	KWL Formu
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilere uygulama yapılacak “ Tohum ” metni ve KWL Uygulama Kâğıdı dağıtılır. 2. KWL Stratejisi Uygulama Formu öğretmen tarafından tahtaya çizilir. Tahtada 3 sütunlu tablo oluşturulur. 1.sütuna Bildiklerim (K), 2. Sütuna “Öğrenmek İstediklerim (w), 3. Sütuna “Öğrendiklerim (L) şeklinde yazılır. 3. Öğrencilerin ön bilgilerini metin ile ilgili, neler bildiklerini öğrenmek için beyin fırtınası tekniğini kullanarak, söylediklerini tahtadaki “Bildiklerim (K) sütununa yazar. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 4. Öğrencilere metin ile ilgili hangi bilgileri öğrenmek istedikleri sorularak, verdikleri cevaplar (W) sütununa yazılır. Öğrencilerde KWL Uygulama Kâğıdındaki “K” sütununa yazarlar. 5. Öğrenciler metin okurlar, okuma çalışmaları yapılır. 6. Okuma sonrası öğrenciler metinle ilgili öğrendiklerini düşünmeleri istenir. Öğrencilerin söyledikleri tahtada ilgili sütuna yazılır. Öğrenciler de Öğrendiklerini, “Öğrendiklerim” (L) sütununa yazarlar. 7. Öğrenmek istedikleri ile ilgili bulunmayan soruların muhtemel cevapları üzerine öğrencilerle konuşulur. Fikirleri sorulur. Cevaba ulaşılmaya çalışılır. Halen cevaba ulaşılmayan soru varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir. 	
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	1. Arkadaşlarıyla öğrendikleriyle ilgili olarak bilgi paylaşımı yapmaları istenir. 2. Cevaba ulaşılmayan soruları varsa araştırma yapılarak öğrendiklerim sütununa yazmaları istenir.
Ölçme Değerlendirme	KWL Formunun doldurulması,
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	1. Bu ders planı 40'+40'+40'+40' olmak üzere 4 ders saati için hazırlanmıştır. 2. Bu ders planında öğrencileri güdelemek için ve beyin fırtınası yaparken sorulacak sorular ve pekiştireçler de öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmıştır.

EK-9

Görüşme Soruları

Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında kullandığımız K-W-L Stratejisi ile ilgili bazı sorular soracağım. Görüşlerin benim için önemli, içtenlikle cevaplırsan sevinirim.

1. Türkçe derslerinin anlama çalışmalarında K-W-L Stratejisini kullandık. K-W-L Stratejisi ile ilgili neler söylemek istersin?
2. Bu teknikte en çok hangi bölümü sevdin? Neden?
3. Uyguladığımız basamaklardan en zorlandığın basamak hangisiydi? Niçin?
4. Bu tekniği kullanırken ne gibi zorluklarla karşılaştın?
5. Bu tekniğin diğer derslerde kullanımını anlamayı nasıl etkiler?
6. Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerini diğer derslerle karşılaştırdığında neler söylemek istersin?
7. Birlikte yürüttüğümüz Türkçe derslerinin hoşuna giden yönleri nelerdi?
8. Bilgilendirici metinleri bu şekilde öğrenmek sana neler kazandırdı? Bu uygulamanın senin için faydaları nelerdir?
9. Bundan sonra bilgilendirici metinleri bu yöntemle okumaya devam etmek ister misin? (Neden?)
10. Ekleme istediğiniz düşünceler varsa belirtiniz.

EK-10

Deney Grubu Öğrencileri K-W-L Stratejisi Uygulama Örnekleri

“Ayakkabımın Öyküsü Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Ek. KWL Formu

Adı: _____

Soyadı: _____

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
<p>Ayakkabının çeşitleri vardır. Ayakkabılar denizden yapılır. Ayakkabının numarası vardır. Futbolda altın ayakkabı ödülüdür. Herkesin ağı numarası vardır. Cinsiyete göre ayakkabılar değişir. Ayakkabılar fabrikalarda yapılır. Eski zamanlarda ayakkabıların adı değildi. Eski zaman ayakkabıları elle yapılıyordu. Ayakkabıların kalitesini ayarladılar. Tahmini ayakkabının altına yapıştırmaları. Sembollerde saklandılar.</p>	<p>Ayakkabıyı kim icat etti? Eski zamanlarda ayakkabı nasıl yapıldı? Ayakkabıyı ilk numarası kimin aklına geldi? Ayakkabıyı eski zamanlarda nasıl sevilirdi? Ayakkabıyı ilk kim giydi? Eski zamanlardaki ayakkabılar günümüzdekilerden farklı mıydı? Neden?</p>	<p>1-Ayakkabının numarası ilk İngiltereli anlamış. 2-İlk saatlarda ayakkabı "sandal" giyilirdi. 3-Sandal bugünki "sandal" dediğimiz gibi artık ayakkabılarımıza benziyor. 4-Japonya ve Çin'de kadınlara küçük ayakkabı satıp almaları istenirdi. 5-Ayakkabı konusunda en önemli gelişim Romalılar yaptı. 6-Romalılar sağ ve sol ayaklar için ayrı ayrı kalıplamış ayakkabılar üretmeye başladılar. 7-Cinsiyete göre değişiyordu. 8-Bugünkü ayakkabılara Japonların ilk örnekler Mesopotamya'da yapıldı.</p>

“Buz Pateni Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Ek. KWL Formu

Adı: F. ...

Soyadı: S. ...

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
<p>Buz pateni bir spordur</p> <p>Buz pateni kulübü kur- dikleri olmalıdır.</p> <p>Buz pateni kulübü kur- mak önemli bir almalıdır.</p> <p>Buz pateni aletleri çoktur.</p> <p>Buz patenini hızlı sürmek- tir.</p> <p>Buzda kayan bir alettir.</p> <p>Buz patenlerinin nereden- den varır.</p> <p>Buz pateni sporunun gelişmesi için yapılmalıdır.</p>	<p>Buz pateni sadece kışın mi yapılır?</p> <p>Buz patenini sürmek çok mı zor?</p> <p>Buz pateni ne zaman or- taya çıktı?</p> <p>Buz patenini kim keşfet- ti?</p> <p>Buz pateni eski zaman- larda vardı mı?</p> <p>İlk buz patenini kim geliştirdi?</p> <p>Buz pateni neden icat edilmiştir?</p> <p>Buz pateni eskiden hangi malzemeden üretilmiştir?</p> <p>Buz patenlerinin işlevi kimdir?</p>	<p>Buz pateni dolunur zaman kışından itibaren.</p> <p>Yatırımlar alarak ve kadın cihazlarından oluşur.</p> <p>Buz pateni 1908 yılında ortaya çıkmıştır.</p> <p>Buz pateni süren kadınlar kış elbise erkekler ise uzun pantolon giyerler.</p> <p>Buz pateni pisti Ruslar açmışlardır.</p> <p>Yatış arabada zorunlu gösteriler gösteriler vardır.</p> <p>Yatışlar kapalı mekânlarda yapılır.</p> <p>Hükemler altı don beşyüzlük puan verirler.</p> <p>İlk eski çağlardan hayvan kemiklerinden ve derilerinden üretilemiştir.</p> <p>Dolunur kışta en fazla bilinen liği olan birinci dondur</p>

“Ayakkabının Öyküsü Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi “

Ek. KWL Formu

Adı: _____

Soyadı: _____

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
Ayakkabı deliden yapılır.	Ayakkabıyı kim icat etti?	Ayakkabıyı numaralandırmak ilk İngilterede başlamış.
Ayakkabı çesitleri vardır.	Ayakkabıyı numaralandırmak ilk kimin altına geldi?	Ayakkabıların hayvanların derilerinden yapıldığını öğrendik.
Ayakkabı dışarıda kötü etkilere dayanmaz korur.	Ayakkabı çesitleri nasıldır?	Ayakkabılar 19 yüzyılda gerçekleştirilmiştir.
Link te kazanan altın kurşun kazanır.	Ayakkabıyı ilk kim giydi?	Ayakkabılar cinsiyete göre değiştiğini öğrendik.
Herkesin ayakkabı numarası farklıdır.	Ayakkabı ölçülerini kim alır?	Ayakkabılar konusunda en önemli gelişmeyi Romalılar yapmıştır.
Ayakkabılar Sabitkarda üretilir.	Ayakkabı numaraları kaç kadardır?	Romalılar sağ ve sol ayaklar için ayrı ayrı kalıplarını ayakkabılar üretmeye başladılar.
Eskiden ustalar tarafından ayakkabı yapılır.	Germişte kullandığımız ayakkabıları şimdi neden kullanmıyoruz?	Çesit çeşit ayakkabılar olduğunu öğrendik.
Ayakkabı Sığatları farklıdır.	Eskiden ayakkabılara ne diyorlardık?	Eskiden sandalet yerine sandalet denir.
Ayakkabıların şekilleri farklıdır.	Germişteki ayakkabı nasıl?	

“Minicik Bir Kutucuk: Tohum Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi “

Ek. KWL Formu

Adı: F

Soyadı: C

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
<p>Toprağa gömülür. herşeyin farklı tohumu vardır. boşuna ektilerimiz seğirler. Toprağa ekilen seğir. Bahçeyi güzelleştirir. her tohum birbirinden farklı, büyüklüktedir. tohumların çoğalması. Tohumlarla hayvanlar. Fındık fıstık her biri 1 tohumdur. her bir tohumun farklı koşulları vardır. her yer de aynı maye yetişmez. her bir tohumun farklı mayesi vardır.</p>	<p>tohumlar hangi süreçte yetişir? Eskiden tohum vermiydi? ilk tohumu kim üretmiştir? tohumlar ilk ne zaman ortaya çıkmıştır? ilk tohumu kim tohum almış? tohumların neye ayıttığını nasıl biliyorlardı? tohumlar ne zaman? Eskiden tohum yoksa insanlar neyle besleniyordu? ilk tohumu kim yedi?</p>	<p>gelecekteki mayelerin 1 tohum olduğunu öğrendim. Elma çekirdeklerinin 1 tohum olduğunu öğrendim. Eğer 1 elmayı yorsanız bitkinin her bitkinin 1 tohumu vardır. her tohum farklıdır. Bitkilerin toprakları su aldığını öğrendik. Fındık fıstık ve tohumunun olduğunu. Neşepolomu tohum olduğunu öğrendim. küçük 1 tohumun</p>

her tohum farklıdır. Tohumları yetiştirmek için ekilmelidir?
her tohumun bitkisi vardır.
ilk tohumu kim ekmiştir?

büyüyenek kalem
1 oğaca dönüştürülmüştür.
bitkin tohumu vardır.

“Beyin Ne İş Yapar? Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Ek. KWL Formu

Adı: _____

Soyadı: _____

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
Defis çalıştıktan sonra bil- gileri aklımızda kalmasını sağlar.	Beyin nasıl çalışır? Beynimizi kim yönetir?	Beynimize gönderdiğimiz mesajlar 200 km hızla ulaş- tığını öğrendik.
Beyin bütün vücudumu yönetir. gönlük planlarımızda uy- gulamamızı sağlar.	Beynimizin şekli nasıl? Beynimiz olmasa ne olur- du? Karıncaların Beyni var mı?	Beynimizin ceviz içine ben- zedişini ve sert bir kabuğu içinde olduğunu öğrendik. Girişimli beyin 8 parçadan olduğunu öğrendik.
Beynimizi görebilmemiz için tomografiye ihtiyacımız gelebilir.	Beynimizin gelişmesi için hangi besinleri tüket- meliyiz? Hayvanların beyni var mı?	Beynimizin, vücudumuzun tüm fonksiyonlarını yöneten ve denetleyen kontrol mer- kezidir.
Konuşmalarımızı önceden hatırlar.	Ceviz içi neden beyne benziyor?	Beynimizi yaran sinir hücrelerimiz vardır.
Sorulara sorulara cevap vermemizi sağlar.	ilk beyin araştırması- nı kim yapmıştır?	Tüm vücudumuz değişim- li bir haberleşme ağı ile bağlıdır.
Peşterimizde bize yar- dımı olur. konuları kavramamızı sağlar.	Uykuda beyin çalışır mı?	Okunma ve hissetme duygularımızı bize hissettirir. beynimizde tüm organlar için bir bütün vardır. Beyin hücrelerinin bir arada beyin alışverişi yapabilmesini başarılır.

“Tarihimize Yön Verenler Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi “

Ek. KWL Formu

Adı: Z

Soyadı: G

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
Musta Kemal ATATÜRK'ü seviyorum. Fatih Sultan Mehmet'i biliyorum. Orhangazi'yi biliyorum. Müslim Beyazıt'ı biliyorum. Mimar Sinan'ı biliyorum. Büyük kahramanların cesur olduklarını biliyorum. Osman Gazi'nin cesur olmasını biliyorum. Nere Hatun'u biliyorum. Erzurumlu Kara Fatmayı biliyorum. Atatürk'ün kadınlara bazı hakları biliyorum. Yörük Ali Eşre'yi biliyorum. Sabiha Gökçü'ye biliyorum. Ali Eşe biliyorum. Kadınlarında savastığını biliyorum. Seit Onbaşı'yı biliyorum. Sabih Bey'i biliyorum. Osman Gazi Osman Devleti'nin kurucusu olduğunu biliyorum.	Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u nasıl fet etti? Fatih Sultan Mehmet kaç yaşında İstanbul'u fet etti. Seit Onbaşı 215 kg ağırlığı memuru nasıl taşıdı. Musta Kemal ATATÜRK'ün kaç yaşında vesal etti. Osman Gazi Osman Devleti'nin kaç yaşında kurucusu. Hasan Fehri'nin ilk kurşunu kimin sıktığını ve nerede sınıştığını. Mimar Sinan'ın yaptığı eserler nelerdir. Mimar Sinan'ın yaptığı eserler neden yıllardır yıkılmıyor.	Fatih Sultan Mehmet ve Atatürk'ün lider olduğuna öğrendim. Fatih Sultan Mehmet 12 yaşında tarih geçmişti Bizans İmparatorluğu'na fet ettiğini öğrendim. 3 imparatorun 3 büyük imparatorun Türkiye'de olduğunu öğrendim. Mustafa Kemal'in diğer liderlerden daha en önemli lider olduğunu öğrendim. Atatürk T.C. kurdu. Balıkesir savaşında Osmanlı Devleti güç olarak zayıf sınıftı. Atatürk'ün babasının ailelik memuru olduğunu öğrendim.

“Bisiklet Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi “

Ek 6. KWL Formu

Adı: E

Soyadı: G

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
<p>Bisiklet sürerken kas kılıfı giymeye Bacak kaslarımızı geliştirir Bisikletin türleri vardır Bisiklet sürenlerin il 4 tekerlekli Sorum 2 tekerlekli. Fren çalışmazsa kaza yapabiliriz Bisikletle trafikte bir araçtır Bisiklet sürmek bir spor eglenektir. Bisikletin tekerlekleri plastikten yapılır. Bisiklet demir ya da çelikten yapılır. Bisikletin gerekli bakımlarını yapabiliriz Hız yapmamak ve dikkatli olmak. 2 tırnak bisikletlerin diğerini biliyoruz Bisikletimizin gerekli donanımları olması</p>	<p>Bisiklet nasıl ortaya çıktı? Bisikletin türleri var mı? Eski zamanlarda bisiklet yaparmışlar? Bisikletin bilinen en özellikleri var mı? Mekanik bir bisiklet nasıl olur? Bisikletin hayatımızda olumlu yerleri nedir? Bisiklet hayatımızı kolaylaştırıyor mu? Bacak kaslarımızı geliştirir mi?</p>	<p>Bisikletimizin bakımını ve donanımlarını yaparak el başımızı rahatlatır Bisiklet dikkat ve refleksleri geliştirir. Bisiklet kullanılmak bir kere öğrenildikten bir daha unutulmazdır. Bisiklet spor araçtır. Bisiklet dengede durmayı sağlar. Bisiklet yarışlarında tekerleğin etkisini çok iyi gördükten öğrendim. Bir bisiklet aracı olduğunu öğrendik Yeni bisiklet türleri özelliklerini öğrenmek. Yeni bisikletlerle normal bisikletlerin farkı olduğunu öğrendim. Ne kadar çok bisiklet sürerseniz o kadar iyi sürersiniz.</p>

“Bisiklet Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Ek 6. KWL Formu

Adı: F. ...

Soyadı: G. ...

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
<p>Firne basmak 2 takerlekl! Bisiklet ilk sürmeye başladım. 4 takerli çylemek için kask, dişlik, koluk takma bise celik yada dimideg yapılır Farklı bisiklet türleri var gerekli bakırını yapmalı yüz. keza yaparız kne yormak 2 kişilik bisikletler var</p>	<p>Bisikleti kim icad etti? Bisiklet nasıl ortaya çıktı? Farklı bisiklet türleri var mi? Eski zamanlarda bisikletler var mı? alkolu bisiklet var mı? Bisiklet nasıl yapılır? Bisiklet bizim hayatımıza nasıl girdi? Bisiklet eliyeti var mı? hangi tür bisiklet var mı? Bisiklet kullanırken uyum m gereken kurallar nelerdir? çalış</p>	<p>Bisikletimi en yakın ve enarımı yapıyorum el becerilerimi geliştire biliyim dikkat ve nefretlerimi geliştirir Bisiklet kullanmak biker öredikimi bidaa unutmam yocu e bisikleti spor yapmak kaiide kullanılır bisiklet kullanacak dengede durmamı ö Saglara Bisikletin Hoşlanmasını kolaylaştırı öğrendi Yarıs bisikletleri nin özelliklerini öğrendi</p>

“Bisiklet Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Ek 6. KWL Formu

Adı: S

Soyadı: Ç

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
<p>Pedal çevirmek iki tekerlekli Sireni olan bacak kaslarımızı güçlendirir. bisiklet kullanmaya başla- dığımızda ilk üç tekerlek- li olur ve sonra dört te- kerlekli olur. binyerden binyete ulaşmak için kullanılır. Aksiye ise sığtığımızda po- setleri bisiklete koyarız. kurallara uymak.</p>	<p>Bisikleti kim icat etmiş- tir? Bisiklet nasıl ortaya çıkmış- tır? Sarıklı bisikletler var mı- dır? Atele bisiklet var mı- dır? Bisikletin demirlesini nasıl tutturuyorlar? bisiklet hayatımıza nasıl girdi? bisiklet hayatımıza nasıl katkı sağlıyor? Bisiklet ehliyeti varmı- dır? Hangi tür bisikletler var? Bisiklet seerken uyma- dığımız kurallar nele- rdir? Bisiklet güvenli midir? Bisiklet kullanırken nedan güvenlik önlemler- ini alırız? Bisiklet yarışları nasıl özenilirler?</p>	<p>bisikletin bir bilim ve onayını yaparak el be- cerilerimizi geliştirebiliriz. dikkat ve retle bisikletini- zi geliştirebiliriz. bisikleti spor yapmak için kullanıyoruz. bisiklet kullanırken denge de durmayı öğ- reniriz. bisiklet yarışlarının da regülasyon etkisini nasıl yavaşladığını öğrendik. Bisiklet kullanmanın aşamalarını öğrendik. Bisikletin hayatımıza katkılarını öğrendik. yarış bisikletlerinin özelliklerini öğrendik. bisiklet çantası ve evrensel bir parçası olduğunu öğren- dik. Bisikletin ulaşım için kull- nıldığını öğrendik.</p>

“Astronotların Yaşamı Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi “

Ek. KWL Formu

Adı: _____

Soyadı: _____

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
<p>Oksijen cihazları için Maske takar ve onun sayesinde nefes alır ve diğer cihazlar uzayda ne kadar farklı ve ağır ağırlım vardır. Ağırlığımsız b'la b'm'dir. Uzaya çıkarken nasıl Astronotlar.</p>	<p>Uzayda nasıl yaşam sindirim ve neyi yemek yiyebiliriz? Uzayda nasıl uçarız? Uzaya ne için gidilir? Uzayda ne iş yaparlar? Uzayda nasıl ne için gidere uçarlar? Uzayda ne? Uzayda ne var? Ordana uçarlar.</p>	<p>Uzayda gaz hava yoktur. Kadınların için de farklı beslenir. Uzayda oksijen tüpyle nefes alır. Astronotların görevi dünyada görevlerinin görevleri yapılır. Uzaya uzaya anlamak için gidilir. Uzayda her hangi bir amaçlı yok. Uzayda hayvan ile ilgili bir bilgi yok.</p>

“Buz Pateni Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi “

Ek. KWL Formu

Adı: _____

Soyadı: _____

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
Buz pateni bir spordur. Buz pateni kullanırken dikkatli olmalıyız. Buz pateni kullanırken önlemlemizi almalıyız. Buz pateni bir aktivite dir. Buz patenini hızlı, sürmemeliyiz. Buz da kayılan bir a-yakkacı türüdür. Buz pateninin ayakkalımıca göre numaralanı vardır. Buz pateni sporunun yışmaları yapılır?	Buz pateni ne zaman ortaya çıktı? Buz patenini ilk kim icat etti? Buz pateni sporu sadece kış aylarında mı sürülür? Eski zamanlarda Buz pateni var mıydı? İlk buz pateni'ni kim geliştirdi? Buz pateni neden icat edilmiştir? Buz pateni eskiden hangi malzemeden üretilmiştir? Buz pateni sporunu başka sporları var mıdır?	Buz pateni 9 hakem tarafından izlenir. Yarışmacılar kız ve erkek çifti arasında dir. Buz pateni plasti patensüz olmalıdır. Yarış alanının uzunluğu ve genişliği sarklıdır. Yarışlar kapalı mekânlarda yapılır. Artistik hokeylerin her biri bir spor dalıdır. Hakemler yarışçılara b puan verilebilir. Eski çağlarda buz pateni hayvan derisi ve deriyle üretilmiştir. Bir spor olarak buz pateni ön setiz yüzyılın başında gelişmeye başlandı.

“Buz Pateni Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Ek. KWL Formu

Adı: E.

Soyadı: G.

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
Buz pateni bir spordur.	Buz pateni ne zaman ortaya çıkmıştır?	Buz pateni dokuz bakara tara Suda tertak
Buz pateni kullanırken dikkatli olmalıyız.	Buz patenini ilk kim icat etmiştir?	Yarışmalar kız ve erkek cistlerinde olur.
Buz pateni kullanırken önlemleri almmalıyız.	Buz pateni sporu sadece kız aykırak mı yapılır?	Buz pateni 1908 yılında olimpiyat oyunları programına dzenmiştir.
Buz pateni bir aktivite dir.	Buz pateni eski zamanlarda var mıydı?	Yarışmanın yapıldığı buz zeminin perdesiz olması
Buz pateni kayan bir ayakkabı türüdür.	İlk buz patenini kim icat etti?	Zorunlu gösteriler vardır.
Buz patenlerinin en önemlileri ayakkabıdır.	Buz pateni okulu hangi anaokullardan yapılmıştır?	Artistik hareketlerin uygulanması geçen bir spor dalıdır.
Yarış kullanılır.	Buz pateni beden icat edilmiştir?	Yarışlar kapalı mekânlarda yapılır.
Buz pateni sporunun yarışmalarını yapılmaktadır.	Buz pateninin kim adını koydu?	Atletler Öve 6 arasında puan veriyorlarmış.
		Dokuz listede en fazla birinciliği bitirir.

“Minicik Bir Kutucuk: Tohum Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Ek. KWL Formu

Adı: _____

Soyadı: _____

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
Tohumları toprağa gömmek Her çiçek ve meyvenin Sarklı tohumu vardır. Bahçe ve bostana diki- biliriz. Eklilen tohumlar bahçe- mizi güzelleştirir. Tohumlar birbirinden sarı- lı büyüklüktedir. Tohumlarla hayvanlar da beslenir. Tohumlar doğayı güzelleştirir. Sındık, Sıstık bir to- humdur. Her bir tohumun sarklı yetiştirme koşulları vardır. Her bir tohumun ken- di özelliği vardır. Tohumlar yiyeceklerimiz- dir.	Tohumlar hangi sa- fede yetişir? Eskiden tohum var mıy- dı? İlk tohumu kim üet- miştir? Tohumlar ilk ne zaman ortaya çıkmıştır? Tohumlar nerede satılır- dı? Tohumların hangi bitki- ye ait olduğunu bili- yordu? Eskiden tohum yoktu- mu? Sa insanlar neye besle- niyordu? Tohum yetiştirmek ilk kimin aklına gelmiştir? Tohumların çeşitleri nelerdir?	Elma çekirdeklerinin bir tohum olduğunu öğrendim. Her bitkinin bir tohumu olduğunu öğrendim. Sındık, Sıstık, bademin bir tohum olduğunu öğrendim. Bir kızılşelvi tohumunun 1 gramin sadece 250 ağırlığındadır. Bitkilerin topraktan su alıp hayatta kaldığını öğrendik. Meşe palatamunda bir tohum olduğunu öğrendik. Cevizin tohumunun büyük olduğunu öğrendik. Küçük bir tohumun besleyici ağaç olduğunu öğrendik. Hindistan cevizi'nin tohu- munun bazı tohumlardan ke- fekte olduğunu öğrendik.

“Minicik Bir Kutucuk: Tohum Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Ek. KWL Formu

Adı: E

Soyadı: C

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
<p>Toprağı görmeyiz. Her meyvenin ve her ağacın farklı tohumları vardır. Büyük tohumlar kolayca büyütülebilir. Tohumlar birbirinden büyütülür. Fındık, Sisik bir tohumdur. Tohumlarla hayvanları beslenebilir. Her bir meyvenin ve ağacın tohumu farklıdır. Tohumdan sığirt, seğırt, fasulye büyütülebilir. Tohumları sıkılır.</p>	<p>Eskiden tohum vardı mı? Tohumu kim ürettirdi? Tohumlar nasıl yetişir? Tohumlar ilk ne zaman ortaya çıkmıştır? Tohumlar nerede saklanır? Tohumların hangi bitkiyle ilgili olduğunu nasıl biliyoruz? Tohumlar nasıl büyütülür? Eskiden tohumları yetiren insanlar nasıl beslenirdi. Tohum yetiştirmek ilk kimin aklına gelmişti. Tohum yokken dünya nasıl yeşil bir dünya idi. Tohumların özellikleri nelerdir.</p>	<p>Elma gelecekteki bir tohum olduğunu öğrendim. Her bitkinin bir tohumu vardır. Bitkilerin kökten su olarak hayatta kaldığını öğrendim. Fındık, Sisik birer tohum birer tohumdur. Mısır palamudun bir tohum olduğunu öğrendim. Kıvrık bir tohumun büyük bir ağaca dönüştüğünü öğrendim. Bütün bitkilerin farklı tohumları vardır. Gelecekteki meyvelerin gelecekteki tohumlarıdır.</p>

“Bisiklet Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Ek 6. KWL Formu

Adı: V

Soyadı: Y

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
<p>2 tekerlekli: Gesirli bisikletler Bisiklet pedali Bisiklet koluvar Kask, dişik, dirseklilik Bisiklet kullanmaya başlatılır Önce ilk 3 tekerlek sonra 4 ve sonra 2 tekerlek kullanılır Uygun Bisiklet sürerken dikkatli olmalıdır. Değişik materyalleri kullanır. Darin yapı plastiklerden yapılır. Bisikletimizin bakımını yapalım. Bisiklet kazalet. Nki kısırlıya bisikletlerin olacağı</p>	<p>Bisikleti kim yaptı etti? Bisiklet nasıl ortaya çıktı? Farklı bisiklet var mı? Eski zamanlarda bisikletlerin mıydı? Bir bisiklet kontrolü nasıl yapılır? Bisiklet bizim hayatımıza olmuş bir şey mi? Bisiklet hayatımıza başlıca mı? Bisiklet ehliyeti var mı? Bisikletin bilinmeyen özellikleri var mı? Bisiklet kullanırken hazır Bisiklet kullanırken nelem güvenli teflerini almamız.</p>	<p>Bisikletimizin bakım ve onarımını yaparak el becerimizi geliştirebileceğimizi öğrendim. dikkat ve tehlike kazaletini geliştirdim. Bisiklet kullanmak bir kara öğrendikler bir daha unutmayacağız. Bisikleti Star marka için de kullanmayı öğrendim. Bisiklet kullanmak dersinde Dinamik kullanmak dersinde Bisiklet yarışlarında yarış A2 kategorisinde yarış Bisikletin hayatımıza koku getirdiğini öğrendik. Yarış bisikletlerinin</p>

“Buz Pateni Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Ek. KWL Formu

Adı: E

Soyadı: E

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
Buz pateni bir spordur	Buz patenini kim ortaya çıkmiştir?	Buz Pateni 9 habere göre tasarlanmıştır
Buz patenine binmekten önce ne öğrenilmelidir?	Buz patenini sporu sadece kış zamanlarında mı yapılır?	Yarışmada erkek ve kadın yarışlarından oluşur
Buz pateninde kullanılan öteleme mi? almasıdır.	İtaliya zamanlarında buz pateni var mıydı?	1908 Yılında buz pateni olimpiyat oyunları programında yer alır.
Buz pateni bir alettir.	İlk buz pateni kim ile yapıldı?	Modunlar kısa elbiseler erkekler ise uzun elbiseler giyerler
Buzda kayan bir hareketi dir. Frenler	Buz patenini icat eden kişi neden buz patenini icat etti?	Buz pateninde buz pateni yarışları
Ayakları süratler	Buz pateni hangi amaçla kullanılır?	Zorunlu dersler 12 ders günü vardır.
Buz pateninin numaraları vardır.	Buz pateninin ismi nedir?	Yarışlar kapalı mekânlarda yapılır.
Buz patenini yarış zamanı yapılır.	Buz pateninin ismi nedir ilk kim kaymıştır?	Artistik olan bir bilim dalıdır.
Buz pateni sporunu yarış alanı yapılır.	Buz patenini kullanmak çok mu zor?	Hükemler yarışmacılara sıfır alan arasında puan verir.
		İstediği sahalarda buz pateni hayvan destekli ile yapılır.
		Dokuz listede en fazla birinciliği olan birinciliği olur.

“Ayakkabının Öyküsü Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Ek. KWL Formu

Adı: F.

Soyadı: Ç.

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
<p>Devlerden yapılır. Ayakkabıyı kutular. Ayakkabı numaraları. Çeşitli ayakkabılar. Ayakkabıyı yırtınca Ayakkabıya gözetilmez. Ayakkabının rengi. Cinsiyete göre farklı giyimli fiyatları farklıdır. fabrikada yapılır. Eski'den elde yapılıyor. Eski'den ayakkabıda papat acı verilmiş. Markalı farklı.</p>	<p>Ayakkabı kim üretti? Devlerden ayakkabı varmı? Ayakkabı ne amaçla üretti? Ayakkabı markalarının kim çıkardı? Ayakkabı numaralarını kim üretti? Eski ayakkabının markası var mıydı? Ayakkabı kaç yüzüyle kaç etildi? Bazılarında kalın ayakkabı ları neden şimdiki kalınlarda. Eski zamanlarda ayakkabının fiyatları kaçtı? Eski'den ayakkabının ismi neydi?</p>	<p>Sonradan sandal deniliyor muş. Ayakkabının ilk numaraları geni İngilizce karakterde üretti uzun karakter için ayakkabıların gösteriliyor. Ayakkabı hızlı ve uzun 19. yüzyılda çıktı. Zamanla ayakkabı fiyat farklı ayakkabı fiyatları Eski'den erkeklerin ayakkabıları daha gösteriliyor. Kadınların ayakkabıları ayakkabı sıkıyor. Eski zamanlarda kadın ve erkek ayakkabıları farklıydı. Büyüğü ayakkabı banyer ilk ayakkabı Mezopotamya. Ayakkabı konusunda en önemli gelişimi Roma yapmış. Ayakkabının bir diğer boyutu Afrika ya ilk gelen beyaz kumaşlar.</p>

“Minicik Bir Kutucuk: Tohum Okuma Metnine İlişkin KWL Çizelgesi”

Ek. KWL Formu

Adı: 2

Soyadı: 6

K Ne Biliyorum?	W Ne Öğrenmek İstiyorum?	L Ne Öğrendim?
<p>Toprağa ektilerim ve suyu Her ağacın her meyvesi farklıdır. Toprağa koyup sulandı ve güneş ile güçleşti. Bahçemizi güçleştiririz. Sebze meyve ve bitkilerin dışında küçük tohum. Tohumlar birbirinden farklı büyük küçüklerdir. Her tohum küçük değil bazıları büyük tür. Tohumlarımız sadece toprağa değil başka yerlerde kayula- bilir. Yetirir. Fındık fıstık bir tohumdur. Her bir tohumuna değişik yetişirilebilir. Her bir tohumun farklı bitkileri vardır. Yetişir bitmesi için ilacı verilir.</p>	<p>Tohumlar hangi sınıfta yetişir? İstikbal tohumu var mı? Bitkili şeyleri nasıl yapı- lır? Tohumlar ilk ne zaman ortaya çıkıyor? Tohumlar nerelerde saklanır? Tohumlar hangi bitkiye ayrıt oluyorsa nasıl biliriz? Tohumlar hangi mevsimde yetişir? İstikbal tohumu yaptığımız insanlar nasıl beslenir? İlk tohum nasıl üretilmiş tir? Tohum yetiştirme ilk kimin aklına gelmiştir? Bitkiler elmas gibi dünyaya nasıl yeşil durdu?</p>	<p>Elma çekirdeklerin bir tohum olduğunu öğrendim. Bir kuru elma tohumu 1 gram sadece 250 de büyümüş oldu- ğuna öğrendim. Fındık fıstık badem onlar bir tohumdur. Her bitkinin bir tohumu vardır. Tohumlar kapısı sıkıca kapalı- mışta bir kutu gibidir. Papatya, elmanın, elmanın, karpuzun ve domatesin çekirdeği de tohumdur. Her tanesi de. Bir elmanın kabuğunun kalınlığının olduğu elmanın içineki o incecik kabuğun dokunu. Elma tohumundan elma ağacından da bir dala çıktı gibi o tohumun içinde "elma" yazılı sifreler gizlidir. Bunun bitkinin çekirdeği gibidir. Çekirdek meyve olan tohum olduğunu öğrendim. Hindistan cevizi bir tohumdur devsile olduğunu öğrendim.</p>

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Nail SAYAR
Doğum Yeri : MUĞLA
Doğum Tarihi : 16/05/1991

Eğitim Durumu

Lise Yerkesik İMKB Çok Programlı Lisesi 2009
Lisans Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 2013
Yüksek Lisans

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Sınıf Öğretmeni	MEB	2014-...

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

Seminer ve Çalıştaylar

Sertifikalar

İletişim

Şehit Taner Baran İlkokulu Sarıkamış/KARS

E-posta adresi: sayar1991@hotmail.com

İnternet sayfası: