T.C.
Çukurova Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

125716

BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM, OKUDUĞUNU ANLAMA VE KALICILIĞA ETKİSİ

125716

İsmail GELEN

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

DOKTORA TEZİ

Adana / 2003

T.C.
Çukurova Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM, OKUDUĞUNU ANLAMA VE KALICILIĞA ETKİSİ

İsmail GELEN

DANIŞMAN: Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

DOKTORA TEZİ

Adana / 2003

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu araştırma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: .....
Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
(Danışman)

Üye: .....
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

Üye: .....
Yard. Doç. Dr. Hasan BEDİR

Üye: .....
Yard. Doç. Dr. Mahinur KARATAŞ COŞKUN

Üye: .....
Yard. Doç. Dr. Kezban KURAN

ONAY:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım.

26/ 09/ 2003

Prof. Dr. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖNSÖZ

Eğitim uygulamalarında davranışçı psikolojinin etkisini yavaş yavaş kaybetmeye başlamasıyla, eğitim bilimlerindeki araştırmalar yönünü öğrenme ve öğretme sürecinde dış etmenlerden çok iç etmenlere çevirmiştir. Böylece eğitimde odak noktası öğretmenden öğrenciye, öğretimden öğrenmeye doğru kaymaya başlamıştır. Öğrenme stilleri, içsel güdülenme, kendi davranışlarını yönetme, amaç belirleme, algılama ve düşünme süreçleri üzerinde daha önemle durulan ve araştırılan konular haline gelmiştir.

Anlamlı ve kalıcı öğrenmenin önemli etmenlerinden biri olan düşünme; çok eski zamanlardan bu yana eğitimin genel amaçları arasında yer almasına karşın, bilişsel psikolojinin önem kazanmasıyla, üzerinde daha fazla durulan ve araştırılan bir konu alanı haline gelmiştir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, bilişsel farkındalık gibi düşünmenin çeşitli boyutlarının öğrenme süreci içindeki yeri bir çok araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Ancak bu araştırmaların çoğu ülkemizin sınırları dışında yapılan araştırmalardır. Bununla birlikte sevindirici bir gelişme olarak, son yıllarda özellikle ülkemizdeki genç araştırmacıların ilgilerini bu alanlara yönelttikleri görülmektedir.

Kısaca düşünmeyi düşünme olarak adlandırılan bilişsel farkındalığın (metacognition) öğrenme süreci içindeki olumlu etkilerine ilişkin, literatürde azımsanmayacak bir bilgi birikimi oluştuğu görülmektedir. Bu ilginç ve önemli konudaki bilgi dünyasına, bir damla katkı da ülkemizden katılması oldukça sevindirici olmuştur.

Oldukça titiz ve kapsamlı bir araştırmayı başarıyla sonlandıran, kendisine her zaman inandığım ve güvendiğim sevgili öğrencim İsmail GELEN'in bu alana önemli bir katkı yaptığı inancındayım. Araştırılması zor bir konuyu cesaretle seçerek, çok ayrıntılı bir literatür taraması sonucunda, bilimsel yöntemi titizlikle uygulayıp yaptığı deneysel araştırması örnek bir çalışma niteliğindedir. Bu alanda yapılacak gelecekteki araştırmalara ışık tutacağı inancındayım.

Bu alanda daha birçok araştırma yapacağına inandığım Sayın İsmail GELEN'i araştırma sürecinde gösterdiği üstün performansından dolayı kutluyor ve başarılarının devamını diliyorum.

Adana- Eylül 2003 **Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY**

* * *

Yüzyıllar boyu birikmiş bilgi ve edinimlerin 19. ve 20. yy.da bilimin önderliğinde tüketilmesi ve teknolojiye çevrilmesi; bilginin ve bilgiyi edinme yollarının önemini ortaya koymuştur. Bu nedenle 21. yy eğitiminde bilginin aktarımı ve tüketiminden çok, bilginin üretimi önem kazanmıştır. Bilgiyi üreten bireylerin ortaya çıkması ise; düşünme becerilerinin kazandırılmasını gerektirir. Düşünme becerilerinin her boyutunda aktif olarak kullanılan bilişsel farkındalık bir çeşit, öğrenmeyi öğrenme yolu ve zihnin düşünme dilidir. Öğrenmede en az bilgi kadar, bilginin anlaşılması da önemlidir. Okuldaki öğrenme ise büyük oranda, anlamaya bağlıdır. Okullardaki ve sistemdeki birçok başarısızlığın temelinde düşünme becerilerinin eksikliği ve okuduğunu anlayamama vardır. Öğrenmeyi öğrenme yolu olan bilişsel farkındalık becerilerinin ise okuduğunu anlamayı etkili bir şekilde geliştirdiği bilinmektedir.

Tüm bu gelişmeler gözetildiğinde araştırma; öğrenmeyi öğrenme, düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması için atılmış somut bir adım olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda bu araştırmada geliştirilen BFOA stratejisinin; bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarısına, Türkçe dersine ilişkin öğrenci tutumlarına ve bunların kalıcılığına etkisi ortaya konulmuştur.

Bu araştırmada katkısı olan evrendeki en küçük noktadan en büyük yıldızlara kadar herkese ve herşeye teşekkürlerimi bildiririm. Herşeyiyle hep taktir ettiğim ve örnek aldığım bitmek bilmez bir derya olan güzel insan hocam Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a tüm kalbimle teşekkürlerimi borç bilirim. Müthiş performansı ve tecrübeleriyle yetişmemde etkili olan hocalar hocası değerli hocam Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na tüm emeklerinden dolayı şükranlarımı sunarım. Eğitimimde ve araştırmanın her noktasında payı olan Ç.Ü. Eğitim Fakültesindeki öğretim üyeleri hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma da teşekkür etmek istiyorum. Araştırma sırasında farklı bakış açılarıyla hep beni destekleyen Yard. Doç. Dr. Hasan BEDİR'e, yıllarca birlikte çalıştığımız ve beni oğlu gibi gören Yard. Doç. Dr. Kezban KURAN'a ve pozitif enerjisinden hep etkilendiğim Yard. Doç. Dr. Mahinur KARATAŞ COŞKUN'a da ayrıca teşekkür ederim. Ayrıca araştırmayı SOSBE-2002/D26 proje numarasıyla başından beri ekonomik olarak destekleyen Ç.Ü. Araştırma Fonuna teşekkür ediyorum.

Yıllardan beri yolumu hasretle ve sabırla bekleyen eşim Fatma hanıma, gözbebeğim oğluma ve güzeller güzeli kızıma da teşekkürlerimi özürlerimle birlikte sunuyorum.

Beni seven, büyüten ve yetiştiren müthiş kadın annem Fatma GELEN'e, hayal edilemeyenleri başaran engel tanımaz babam Kemal GELEN'e, hep desteklerini aldığım amcam Osman, abim İbrahim, ablam Ayşegül ve kardeşim Yavuz'a da en samimi şükranlarımı sunarım. Ayrıca isimleri buraya sığmayacak kadar çok olan ve kalbi hep benimle atan değer biçilmez tüm dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Adana- Eylül 2003 **İsmail GELEN**

ÖZET

BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM, OKUDUĞUNU ANLAMA VE KALICILIĞA ETKİSİ

İsmail GELEN

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Eylül, 2003, 421 Sayfa

Araştırmada geliştirilen BFOA stratejisinin uygulandığı deneysel yapıdaki Türkçe öğretimi ile, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin öğrencilerin; bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına, ve derse ilişkin tutumlarına olan etkisi ve bunların kalıcılığı karşılaştırılmıştır.

Araştırma öntest- sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. BFOA stratejisi araştırmanın bağımsız değişkenini oluştururken, okuduğunu anlama başarısı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlar ise bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Stratejinin kullanılabilir olup- olmadığını sınamak için bir ay süreyle pilot uygulama yapılmıştır.Asıl uygulama ise farklı gruplarda bulunan deney ve kontrol grupları üzerinde bir yarıyılda yapılmıştır.

Araştırma Hatay- Antakya merkez ilçede tanımlanan B.G .ve H.M. İlköğretim Okullarının 7. sınıflarındaki deney ve kontrol grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem, amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma evreninde belirlenen 8 okulda birbirine; başarı, sosyoekonomik düzey, tutum ve bilişsel farkındalık becerileri açısından en çok benzeyen iki denk grup deney ve kontrol grubu olarak tanımlanmıştır.

Deney grubunda BFOA stratejisi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Araştırmada; BFOA Ölçeği, IOWA Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, SED Ölçeği, Bilişsel Farkındalık Görüşme Formu, Bilişsel Farkındalık Gözlem Formu, Araştırma Güncesi, Öğrenci Değerlendirmesi ve Haftalık İzleme Testleri olmak üzere toplam 9 adet ölçme aracı kullanılmıştır. Böylece nicel olarak elde edilen bulgular, nitel olarak da kontrol

edilmiş ve desteklenmiştir. Bu ölçme araçlarından "BFOA Ölçeği" deney grubunda uygulanan stratejinin etkililiğini ölçmek için, bu araştırmada geliştirilmiştir. Ölçeğin Cr. Alpha değeri .83 ve ölçümler arası Pearson Momentler çarpım korelasyonu .77 olarak hesaplanmıştır.

Nicel verilerin analizinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, eşli gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi, yinelenmiş ölçümler varyans analizi (ANOVA) ve kovaryans analizi (ANCOVA) istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise her ölçme aracının yapısına özgü nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlarda deney grubunda uygulanan BFOA stratejisinin, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre;

- öğrencilerin Türkçe dersindeki bilişsel farkındalık düzeylerini hem artırmada (p=.000), hem de bunun kalıcılığını sağlamada (p=.000) anlamlı fark oluşturduğu,
- öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini hem artırdığı (p=.000), hem de kalıcılığını sağlayarak (p=.000) anlamlı fark oluşturduğu,
- öğrencilerin Türkçe ders tutumlarını olumlu ve anlamlı olarak etkilediği (p=.000), ancak tekrar geleneksel eğitime dönüş ile birlikte bu tutumların olumsuz yönde etkilendiği (p=.50) ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak; bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Farkındalık, Strateji, Okuduğunu Anlama, Türkçe Eğitimi, Düşünme Becerileri, Öğrenme, Öğretme

ABSTRACT

The Effects of Metacognitive Strategies on Attitudes Toward Turkish Course, Reading Comprehension Achievement and Retention

İsmail GELEN

Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

September, 2003, 421 Pages

The study aimed to find out whether there would be a significant difference between experimental and control group on the reading comprehension, attitudes toward Turkish course, and retention of both of them.

The study was designed as an experimental one. The use of the metacognitive strategies were the independent variable whereas, reading comprehension, attitudes towards Turkish course, and their retention were dependent variables.

A pilot study lasted one month was carried out in order to be sure whether the strategies selected could be utilized. However, the main study including the experimental and the control groups lasted one semester.

The 7th grade students from the primary schools participated in this study B.G. and H.M. located in the center of Antakya Hatay. Stratified random selection was used for the sampling method. Out of the eight similar schools regarding reading comprehension achievement, socioeconomic status, attitude and metacognitive skills, the two most resembling groups were selected as experimental and control groups.

In the experimental group metacognitive strategies were implemented in Turkish course while in the control group, the traditional Turkish course teaching was employed. The following measurement instruments were used in the study,

1- Metacognitive Strategies Scale
2- IOWA Silent Reading Tests I
3- Turkish Course Attitude Scale
4- SED (Socioeconomic Status) Scale
5- Metacognitive Strategies Interview Form
6- The Checklist for The Observation of the Metacognitive Strategies
7- The Research Diary

8- Student Evaluations

9- Weekly Follow Up Tests

Thus, the quantitative data obtained were testified with qualitative data. The researcher himself developed a Metacognitive Strategies Scale used in the experimental and the control group. The reliability and validity of this inventory was tested and the value of Cr. Alpha .83 and Pearson Moments Correlation .77.

In the quantitative analysis, frequency, mean, standard deviation, percentage, paired sample t test, independent sample t test, ANOVA, and ANCOVA were used. In addition, the most convenient methods for each of the data were applied.

The analysis of data revealed the following:

- the significant difference was found between both the experimental and the control groups in both the use of the metacognitive strategies and the retention of them.
- the significant difference was found between groups in reading comprehension and the retention of it.
- the significant increase was seen between groups in the attitude, but not in retention of it.

In conclusion, the results of this study suggest that the use of metacognitive strategies increase

- metacognitive skills
- reading comprehension
- the attitude towards Turkish course.

This skills also enable students to maintain their achievement in reading comprehension.

Key Words: Metacognition, Strategy, Reading Comprehension, Turkish Teaching, Thinking Skills, Learning, Teaching

İÇİNDEKİLER

Sayfa Numarası

Jüri Üyeleri Onay Sayfası III
Önsöz IV
Özet VII
Abstract IX
Şekiller Listesi XVIII
Grafikler Listesi XIX
Tablolar Listesi XX
Ekler Listesi XXIV

BÖLÜM I

1.1. Giriş 1
1.2. Problem Durumu 3
1.3. Araştırmanın Genel Amacı 9
1.4. Denenceler 10
1.5. Araştırmanın Önemi 10
1.6. Sayıltılar 13
1.7. Sınırlılıklar 13
1.8. Tanımlar 14
1.9. Kısaltmalar 14

BÖLÜM II
KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

A-KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Düşünme Nedir ve Boyutları Nelerdir? 15
2.1.1. I. Boyut: Bilişsel Farkındalık 15
2.1.2. II. Boyut: Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme 16
2.1.2.1. Eleştirel Düşünme 16
2.1.2.2. Yaratıcı Düşünme 18
2.1.3. III. Boyut: Düşünme Süreçleri (Makro Düşünme Becerileri) 19
2.1.4. IV. Boyut: Temel Düşünme Becerileri (Mikro Düşünme Becerileri) 20
2.1.5. V. Boyut: İçerik Alanı Bilgisi 21

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

2.2. Bilişsel Farkındalık Nedir ve Boyutları Nelerdir? 21
2.2.1. Bilişsel Farkındalık Nedir? 21
2.2.2. Bilişsel Farkındalık Ne Değildir? 23
2.2.3. Bilişsel Farkındalığın Düşünme Boyutları İçindeki Yeri Nedir? 24
2.2.4. Öğrenme ve Düşünme Sürecinde Bilişsel Farkındalığın Yeri Nedir? 25
2.2.5. Bilişsel Farkındalığın Boyutları Nelerdir? 27
2.3. Bilişsel Farkındalığın Öğretiminde Yaklaşımlar 29
2.3.1. Biz Hangi Yaklaşımı Merkeze Almalıyız? 30
2.4. Bilişsel Farkındalık Stratejileri ve Geliştirilmesi 31
2.4.1. Strateji Nedir ve Bilişsel Farkındalık Stratejileri Nelerdir? 31
2.4.2. Yeni Bilişsel Farkındalık Stratejisinin Geliştirilmesi 49
2.4.3. Niçin BFOA Stratejisi Geliştirildi? 53
2.5. Öğrenme Stratejilerinin Bilişsel Farkındalık İçindeki Yeri 54
2.6. Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık 58
2.6.1. İyi ve Zayıf Okuyucuların Bilişsel Farkındalık Davranışları 58
2.6.2. Okuduğunu Anlayamama ya da Eksik Anlama Nedenleri 60
2.7. Okuduğunu Anlama Süreçleri 61
2.8. Okuduğunu Anlama Stratejileri 66
2.8.1. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Amaçları 66
2.8.2. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Avantajları 66
2.8.3. Çeşitli Okuduğunu Anlama Stratejileri 67
2.8.4. Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Birlikte Değerlendirilmesi 80
2.9. Okuduğunu Anlama Becerileri 83
2.10. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi 86
2.10.1. Test Stratejileri 87
2.10.2. Okuduğunu Anlama Testleri 88
2.11. VII. Sınıf Öğrencilerinin (12-15 Yaş) Gelişim Özellikleri 90
2.11.1. Zihinsel Gelişim 90
2.11.2. Duyuşsal Gelişim 92
2.11.3. Fiziksel Gelişim 93
2.11.4. Sosyal Gelişim 94

B- LİTERATÜR TARAMASI

2.12. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 97
2.12.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi 104
2.13. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 104
2.13.1. Bilişsel Farkındalık ile İlgili Genel Araştırmalar 104
2.13.2. Bilişsel farkındalığın Kuramsal Temeli İle İlgili Araştırmalar 105
2.13.3. Bilişsel (Cognition) ve Bilişsel Farkındalık (Metacognition) İle İlgili Araştırmalar 108
2.13.4. Kendini Kontrol (Self-Regulation) ve Bilişsel Farkındalık İle İlgili Araştırmalar 109
2.13.5. Başarı ve Bilişsel Farkındalık İle İlgili Araştırmalar 111
2.13.6. Öğrenme ve Bilişsel Farkındalık İle İlgili Araştırmalar 114
2.13.7. Zeka ve Bilişsel Farkındalık İle İlgili Araştırmalar 115
2.13.8. Yaş ve Bilişsel Farkındalık İle İlgili Araştırmalar 116
2.13.9. Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık İle İlgili Araştırmalar 120
2.13.10. Kubaşık Öğrenme, Matematik ve Bilişsel Farkındalık İle İlgili Araştırmalar 122
2.13.11. Sosyal Çevre ve Bilişsel Farkındalık İle İlgili Araştırmalar 124
2.13.12. Bilişsel Farkındalığın Ölçülmesi İle ilgili Araştırmalar 125
2.13.13. Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi .. 126

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli 128
3.2. Çalışma Grubu 132
3.2.1. Okullar 132
3.2.2. Sınıf ve Şubeler 133
3.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi 134
3.2.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Kişisel Özellikleri ve Sosyoekonomik Düzeyleri 135
3.2.3.1.1. Cinsiyet 136
3.2.3.1.2. Anne- Babanın Öğrenim Durumu 136
3.2.3.1.3. Ailedeki Birey Sayısı 137
3.2.3.1.4. Oturulan Evin Kime Ait Olduğu 138

3.2.3.1.5. Oturulan Evin Oda Sayısı 138
3.2.3.1.6. Oturulan Evin Isınma Düzeni 139
3.2.3.1.7. Anne- Babanın Mesleği 140
3.2.3.1.8. Ailenin Ortak Aylık Geliri 141
3.2.3.1.9. Evde Ansiklopediye Sahip Olma 142
3.2.3.1.10. Eve Gazete ve Dergi Alınma Sıklığı 142
3.2.3.2. Deney ve Kontrol Grupları Öntest Analizleri 144
3.2.3.2.1. Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Öntest Analizleri 144
3.2.3.2.2. Bilişsel Farkındalık Becerilerine İlişkin Öntest Analizleri 145
3.2.3.2.3. Türkçe Ders Tutumlarına İlişkin Öntest Analizleri 146
3.2.3.2.4. BFOA Stratejisine İlişkin Ön Görüşme Analizleri 147
3.3. Veri Toplama Araçları..... 148
3.3.1. IOWA Okuduğunu Anlama Başarı Testi 149
3.3.2. BFOA Ölçeği 150
3.3.2.1.Madde Havuzunun Oluşturulması ve Uzman Görüşünün Alınması 151
3.3.2.2. Ölçeğin Hedef Kitleye Uygulanması 152
3.3.2.3. BFOA Ölçeğine İlişkin Geçerlik Çalışmaları 153
3.3.2.3.1. Yapı Geçerliği 153
3.3.2.3.2. Kapsam Geçerliği 157
3.3.2.3.2.1. Ölçek Maddelerinin BFOA Stratejisi Adımlarına Dağılımı 158
3.3.2.3.2.2. Ölçek Maddelerinin Bilişsel Farkındalığın Kuramsal Boyutlarına Dağılımı 159
3.3.2.3.3. Ölçüt Geçerliği 160
3.3.2.4. BFOA Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Çalışmaları 161
3.3.3. Türkçe Dersi Tutum Ölçeği 163
3.3.4. Sosyo-Ekonomik Düzey (SED) Ölçeği 164
3.3.5. Bilişsel Farkındalık Görüşme Formu 165
3.3.6. Bilişsel Farkındalık Gözlem Formu 166
3.3.7. Araştırma Güncesi 166
3.3.8. Öğrenci Değerlendirmesi 167
3.3.9. Haftalık İzleme Testleri 167
3.4. Konu Alanı.....168
3.5. Pilot Çalışma 168

3.6. Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan Türkçe Öğretimi 177
3.6.1. Kontrol Grubunda Uygulanan Geleneksel Türkçe Öğretimi 178
3.6.1.1. Kontrol Grubunda Uygulanan Tipik Bir Okuduğunu Anlama Dersi..... 182
3.6.2. Deney Grubunda Uygulanan BFOA Stratejisinin Kullanıldığı Türkçe Öğretimi 184
3.6.2.1. BFOA Stratejisi ve Kelime- Cümle- Paragraf Anlama Stratejisi 184
3.6.2.2. BFOA Stratejisi Adımlarının Kazandırılması İçin Yapılan Hazırlık Çalışmaları.....186
3.6.2.2.1. Öğrencilere Yapılacak Çalışma ve Araştırma Hakkında Bilgi Verme 187
3.6.2.2.2. BFOA Stratejisinin Tanıtılması 187
3.6.2.2.3. Kelime- Cümle- Paragraf Anlama Stratejilerinin Tanıtılması 187
3.6.2.2.4. Beyin Fırtınasının Öğretilmesi 188
3.6.2.2.5. Zihinde Canlandırma ve Hatırlama Çalışmaları 189
3.6.2.2.6. Dramatizasyon Yapma 190
2.6.2.2.6.1. Öğrencilerin Dramaya Katılabilmesi İçin 190
2.6.2.2.6.2. Eğitici Drama 191
3.6.2.2.7. İçerik Haritası Yapma 191
3.6.2.2.8. Bilgileri Önem Sırasına Koyma 192
3.6.2.2.9. Anahtar Kelimeleri Bulma 192
3.6.2.2.10. Anahtar Kelimelerden Anafikri Bulma 193
3.6.2.2.11. Metni Tahmin Etme ve Venn Şemasında Gösterme 193
3.6.2.2.12. Oku- Eşleş- Tartış Etkinliğini Kullanma 193
3.6.2.3.BFOA Stratejisi ve Etkinlikleri İle İşlenen Örnek Bir Türkçe Dersi 194
3.7. Verilerin Toplanması 199
3.8. Verilerin Analizi 200
3.8.1. Nicel Verilerin Analizi 201
3.8.2. Nitel Verilerin Analizi 202

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. BFOA Becerilerine İlişkin (1. ve 2. Denence) Bulgular 203
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının BFOA Becerilerine İlişkin Öntest ve Sontest(1. Denence) Bulguları 204
4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının BFOA Becerilerine İlişkin Sontest ve Kalıcılık Testi (2. Denence) Bulguları 206
4.2. Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin (3. ve 4. Denence) Bulgular 210
4.2.1. Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Sontest (3. Denence) Bulguları..... 210
4.2.2. Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Kalıcılık Testi (4. Denence) Bulguları 212
4.3. Türkçe Tutumlarına İlişkin (5. ve 6. Denence) Bulgular 215
4.3.1. Grupların Türkçe Ders Tutumlarına İlişkin Sontest (5. Denence) Bulguları 215
4.3.2. Grupların Türkçe Ders Tutumlarına İlişkin Kalıcılık Testi (6. Denence) Bulguları 217
4.4. BFOA Stratejisine İlişkin Görüşme (1.Araştırma Sorusu) Bulguları 220
4.5. İzleme Testlerine İlişkin (3. Araştırma Sorusu) Bulgular 223
4.6. BFOA Stratejisine İlişkin Deney Grubu Öğrencilerinin (2. Araştırma Sorusu) Görüşleri 225

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

5.1. BFOA Becerileri İle İlgili Tartışma ve Yorum 236
5.2. Okuduğunu Anlama Başarısı İle İlgili Tartışma ve Yorum 251
5.3. Türkçe Ders Tutumları İle İlgili Tartışma ve Yorum 255

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 258
6.1.1. Araştırma Denencelerine İlişkin Sonuçlar 258
6.1.2. Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçlar 260
6.1.3. Diğer Sonuçlar 261
6.2. Öneriler 262

6.2.1. Yapılabilecek Uygulamalara Yönelik Öneriler 262
6.2.1.1. Kısa Süreli Uygulama Önerileri..... .262
6.2.1.2. Uzun Süreli Uygulama Önerileri 263
6.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler 263

KAYNAKLAR..... 266-278
EKLER 279
ÖZGEÇMİŞ.....395-397

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa Numarası

Şekil 1: Düşünme Süreçleri..... 19
Şekil 2: Bilişsel Farkındalığın Diğer Düşünme Süreçleri İçindeki Yeri..... 24
Şekil 3: Bilişsel Farkındalığın Öğrenme Süreci İçindeki Yeri..... 26
Şekil 4: Bilişsel Farkındalığın Boyutları..... 27
Şekil 5: Flavell'in Bilişsel Farkındalığın Öğeleri Arasındaki İlişki Modeli..... 34
Şekil 6: Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin İlişkileri ve Birbirine Karşı Durumları..... 35
Şekil 7: Okuduğunu Anlama Süreçleri..... 65
Şekil 8: Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama ve Okumayı Sevme Dairesi..... 77
Şekil 9: İçimizdeki Güzellikler Metninin İçerik Haritası 197

GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa Numarası

Grafik 1: Deney ve Kontrol Gruplarının BFOA Ölçeğinden Aldıkları Puanlar..... 209
Grafik 2: Deney ve Kontrol gruplarının IOWA Testinden Aldıkları Puanlar..... 214
Grafik 3: Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlar.. 219
Grafik 4: Deney ve Kontrol Grubuyla Yapılan Görüşme Sonuçları 222
Grafik 5: Deney Grubu İzleme Testleri 224

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa Numarası

Tablo 1: Bilişsel Farkındalık Strateji Basamakları ve Ortak Noktalar Matriksi 50
Tablo 2: Bilişsel Farkındalık Strateji Geliştirme Denemesi 52
Tablo 3: Öğrenme Stratejilerinin Bilişsel Farkındalık İçindeki Yeri 55-56
Tablo 4: İyi ve Zayıf Okuyucuların Bilişsel Farkındalık Davranışları 59
Tablo 5: Okuduğunu Anlamada Teorik Yapılar ve Stratejiler 72
Tablo 6: İyi Okuyucuların Okuduğunu Anlama Bilişsel Farkındalık Stratejileri 78
Tablo 7: Geliştirilen BFOA Stratejisi ve Stratejinin Bilişsel Farkındalık ve Okuduğunu Anlama İçindeki Yeri 82
Tablo 8: Okuduğunu Anlama Becerileri 83-86
Tablo 9: Deneysel Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü 130
Tablo 10: Araştırmanın Uygulama Takvimi (2001-2002 Bahar/ 2002-2003 Güz Dönemi)..... 132
Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi İçin Yapılan Ölçmelerin Toplam Aritmetik Ortalama Değerleri ve Sıralanması 135
Tablo 12: Kontrol ve Deney Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı 136
Tablo 13: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Babalarının ve Annelerinin Öğrenim Durumları 136
Tablo 14: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin (Kendileri Dahil) Ailelerindeki Birey Sayısı 137
Tablo 15: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Oturdukları Evin Aitlik Durumu 138
Tablo 16: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Evlerindeki Oda Sayısı 139
Tablo 17: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Oturdukları Evin Isıtma Düzeni 139
Tablo 18: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Babaların Meslekleri 140
Tablo 19: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri 140
Tablo 20 : Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Geliri 141
Tablo 21: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Evlerinde Ansiklopedi Olup Olmadığı.....142
Tablo 22: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Evlerine Hangi Sıklıkla Gazete ve Dergi Alındığı 143

Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubu IOWA Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Toplam Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi 144
Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubu BFOA Ölçeği Öntest Toplam Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi 145
Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Tutum Ölçeği Öntest Toplam Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi 146
Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubu Ön Görüşme Toplam Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi 147
Tablo 27: Deney ve Kontrol Gruplarında Kullanılan Ölçme Araçları ve Uygulanması 149
Tablo 28: B.F.O.A. Ölçeğinin Madde Numaraları, Faktör Yükleri, Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Madde Sayıları, Faktörlerin Alfa Değerleri ve Ranjına İlişkin; Faktör Analizi Tablosu.154-155
Tablo 29: BFOA Ölçeğinin Toplam Puanları ile Alt Faktörleri Arasında Yapılan Korelasyon Matriksi 156
Tablo 30: Ölçek Maddelerinin B.F.O.A. Stratejisi Adımlarına Göre Dağılımına İlişkin Belirtke Tablosu 158
Tablo 31: Ölçek Maddelerinin Bilişsel Farkındalığın Bu Kuramsal Boyutlarına Göre Dağılımı..... 159
Tablo 32: Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama (BFOA) Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirliği 162
Tablo 33: Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan BFOA Ölçeği Sontest Güvenirlikleri 162
Tablo 34: Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Öntest- Sontest ve Kalıcılık Test Güvenirlikleri 164
Tablo 35: Pilot Çalışma Grubu Aday Sınıfları 170
Tablo 36: Pilot Çalışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri 172-175
Tablo 37: Pilot Çalışma Nitel Değerlendirme Kodları Kategorileri 175
Tablo 38: Geleneksel Türkçe Dersinde Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanılma Düzeyine İlişkin Gözlem Bulgularının Aritmetik Ortalaması, Yüzdesi, Frekansı ve Standart Sapması 180
Tablo 39: Geliştirilen Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama (BFOA Düşünme ve Anlama) Stratejisi 185
Tablo 40: Kelime–Cümle ve Paragraf Anlama Stratejileri 186

Tablo 41: Deney Grubu BFOA Becerilerine İlişkin Öntest- Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi 204
Tablo 42: Kontrol Grubu BFOA Becerilerine İlişkin Öntest- Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi..... 205
Tablo 43: Deney ve Kontrol Grubu BFOA Becerilerine İlişkin Sontest Toplam Puanları Arası Bağımsız Gruplar t Testi 206
Tablo 44: BFOA Becerilerine İlişkin Sontest Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği 207
Tablo 45: Düzeltilmiş BFOA Becerilerine İlişkin Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları (Sontest Toplam Puanları)na Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 207
Tablo 46: Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Sontest Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği 211
Tablo 47: Düzeltilmiş Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Sontest Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları (Öntest Toplam Puanları)na Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 211
Tablo 48: Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği 212
Tablo 49: Düzeltilmiş Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları (Sontest Toplam Puanları)na Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 213
Tablo 50:Türkçe Dersi Tutumlarına İlişkin Sontest Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği 215
Tablo 51: Türkçe Dersi Tutumlarına İlişkin Düzeltilmiş Sontest Toplam Puanlarının Deney Ve Kontrol Grupları (Öntest Toplam Puanları)na Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 216
Tablo 52: Türkçe Dersi Tutumlarına İlişkin Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği 217
Tablo 53: Türkçe Dersi Tutumlarına İlişkin Düzeltilmiş Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları (Sontest Toplam Puanları)na Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 218
Tablo 54: Son Görüşme Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği..... 220
Tablo 55: Düzeltilmiş Son Görüşme Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları

(Öntest Toplam Puanları)na Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları . 221
Tablo 56: Deney Grubu İzleme Testlerinin Haftalık Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması 223
Tablo 57: İzleme Test Puanları Yinelenmiş Ölçümler Varyans (ANOVA) Analizi 224
Tablo 58.: Öğrencilerin BFOA Stratejisi Adımlarına İlişkin Görüşleri 226-235

EKLER LİSTESİ

Sayfa Numarası

EK I : BFOA Ölçeği 280

EK II : IOWA Okuduğunu Anlama Başarı Testi 285

EK III : Türkçe Dersi Tutum Ölçeği 294

EK IV : SED (Sosyo Ekonomik Düzey) Ölçeği 295

EK V : Bilişsel Farkındalık Görüşme Formu 297

EK VI : Bilişsel Farkındalık Gözlem Formu 298

EK VII : Haftalık İzleme Testleri 299

EK VIII : Bilişsel Farkındalık Envanteri 309

EK IX : BFOA Stratejisi 311

EK X : Kelime-Cümle-Paragraf Anlama Stratejisi 312

EK XI : Uygulama Planları 313

EK XII : Okuma Metinleri 364

EK XIII: Araştırma Güncesi 373

EK XIV: Öğrenci İçerik Haritası Örnekleri 383

EK XV: Anahtar Kelime ve Anafikir Bulma Örnekleri 387

EK XVI: Öğrenci Venn Şeması Örnekleri 389

EK XVII: Bireysel Öğrenci Sözlüğü Örneği 391

EK XVIII: Resmi Yazışmalar 393

EK XIX: Özgeçmiş 395-397

BÖLÜM I

1.1. Giriş

19 ve 20 yy.da bilginin ve teknolojinin hızla ilerlemesi her alanda olduğu gibi eğitim alanında da gelişme ve değişmeleri beraberinde getirmiştir. Bu bilgi artışı, bilginin formal olarak öğrenilmesini sağlayan eğitimcilerin bilgiye bakış açısını değiştirmiştir. 20.yy. bilgiyi daha çok ürün olarak ele almış ve okullarda bilginin tüketimi yapılmaya başlanmıştır. Geleneksel yapıdaki bu öğrenme-öğretme süreci; genellikle bir dizi bilginin öğrencilere aktarılması ve anımsanmasını öngörmektedir. Böyle bir süreçte öğrencilerin en büyük zihinsel etkinliği; bu bilgileri istenildiğinde geri çağırmaktır. Bu öğrenciler dağarcıklarındaki bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını dahi bilememektedirler (Saban, 2000, s103). Öğrencilere bir takım temel bilgi ve beceriler kazandırılırken bununla birlikte düşünme, anlama, davranışlarını ve düşünme şeklini kontrol etme, sistematik ve planlı olma gibi davranışların da öğretilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Dolayısıyla artık okullarımızda bilginin tüketiminden çok üretimine ağırlık verme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Sürekli değişen ve gelişen dünyada, eğitim sürecinin herhangi bir kademesinden ayrılıp, hayat boyu bu değişim ve gelişime ayak sürüyen insanlar yerine; hayat boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi ile olanaklıdır.

Bilginin üretimi söz konusu olunca, bilgiye üründen çok- süreç olarak bakma zorunluluğu doğmaktadır. Bilgiye bakış açımızdaki bu değişim, eğitim programlarının da bilgi merkezli değil, öğrenme merkezli olması yaklaşımını beraberinde getirmektedir (Doğanay, 1997, s34).

Öğrenme içinde düşünme becerileri; ben ne biliyorum- ne bilmek istiyorum, bunu nasıl yapabilirim sorularının yanıtını bilmeyi, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmeyi, anlama, karar verme, kavram-ilke oluşturma, araştırma, düzenleme, problem çözme, odaklanma, bilgi toplama, hatırlama, organize etme, analiz etme, oluşturma, birleştirme, değerlendirme ve konuya hakim olma gibi becerileri gerektirir. Tüm bu bilgi, tutum, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, mikro ve makro düşünme becerileri; kişinin ne bildiğini bilme - ne bilmediğini bilme ve öğrenme için hangi yolları izleyeceğini belirleme gibi temel becerilere dayanmaktadır. Düşünmenin bu boyutları kuramsal yapı ve literatür birlikte değerlendirildiğinde; bilişsel farkındalık becerilerinin düşünmenin diğer boyutlarına temel oluşturduğu ve bu boyutları içine aldığı görülmektedir (Bknz

2.2.3.). Planlama, denetleme; düşünme; ne bildiğimizi ve ne bilmediğimizi bilme; düşünceyi organize etme ve yönetme; düşünme adımlarını kontrol etme- izleme; iç düşüncenin gözlenmesi; düşünceyi sistemli yapma ve ona göre hareket etme; kendi düşüncesini yönetme; bir işi yaparken düşüncenin farkında olma ve bu farkındalığı yaptığı işin kontrolünde kullanma; bellek, dikkat, bilgi, varsayım ve hayaller gibi bilişsel süreçleri kullanma; gizli düşünme dili ve bilgiyi bilme bilgisi gibi becerileri içine alan bilişsel farkındalığın, tüm düşünme boyutları ile iç içe olduğu bu açılardan da görülmektedir.

Öğrenme aslında bireyin kafasında oluşan ve davranışlarına yansıyabilen bir düşünme sürecidir. Bu nedenle öğrenme içinde sözü edilen düşünme becerilerinin payı ne kadar artarsa, öğrenme de o derece kalıcı olacaktır. Öğrenmeyi bu denli etkileyen düşünmenin temelinde bilişsel farkındalık becerileri yatmaktadır. Çünkü bilişsel farkındalık; sistematik düşünme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini gerektirir. Dikkatini odaklama, konuya motive olma, tutum geliştirme, yapacağı işleri adım adım planlama, bu planın başarısını her adımda değerlendirme, düzeltme ve düzenleme becerilerine sahip olmayı içerir. ***Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bir birey***; öncelikle öğreneceği konuya motive olur, dikkatini yoğunlaştırır, tutum geliştirir. Bu bilişsel farkındalığın kişinin kendisi hakkında bilgisi ve kendi düşüncesini kontrol edebilmesini sağlar. Daha sonra ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini değerlendirir. Nerede olduğunu görür. Sonra ne yapacağını planlar. Planını değerlendirir, düzeltir ve tekrar dener. Sonra ne kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varır, bunu geliştirir ve bu becerileri bir yaşam tarzı haline getirir.

Yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında bilişsel farkındalık becerilerinin çeşitli derslerde; okuduğunu anlama ve yazmayı geliştirdiği (Weir, 1998), başarıyı artırdığı (Taraban, Rynearson ve Kerr, 2000), kalıcılığı artırdığı (Gümüş, 1997), işbirliği ile uygulandığında sosyal becerileri ve iletişimi artırdığı (Mavarech, 1999), küçük yaşlarda başlayıp soyut düşünme dönemine geçişle daha iyi öğrenildiği (Flavell, Green, Flavell ve Lin, 1999) ve her yaşta öğrenilebileceği (Takahashi ve Overton,1996), motivasyon (Demir- Gülşen, 2000)- dikkat (Joseph, 2003)- tutum (Flavell, 2001) gibi kendini kontrol becerilerini geliştirdiği, bilgiyi elde etme yolunu geliştirme ve kullanmayı sağladığı (Ciardiello, 1998), bireyin düşünme ve öğrenmesini izlemesi ve geliştirmesini sağladığı (Kuhn, 2000) ve problem çözme becerilerini geliştirdiği (Fortunato ve Hecht, 1991) vb. ortaya çıkmıştır. Dünyadaki bu gelişmeler ve Türk eğitiminin genel düzeyi göz önüne alındığında sınıflarda; düşünmeyi öğrenme ve

öğrenmeyi öğrenme becerilerini kapsayan bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılması gereği ortaya çıkmaktadır.

Bilişsel farkındalık, öğrenmeye ve düşünmeye ilişkin stratejik bir yaklaşımdır. Bilişsel farkındalık becerilerinin sınıfta nasıl kazandırılacağına ilişkin çok fazla strateji geliştirilmiştir (Bknz 2.4.). Araştırmada bu stratejiler bilişsel farkındalık becerilerinin öğrenci tarafından öğrenilmesine ilişkin stratejiler ve öğretmen tarafından öğretilmesine yönelik olan stratejiler olarak iki grupta incelenmiştir.

Yapılan araştırmalarda (bknz Bölüm II-B) bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede çok etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Maitland, 2001; Underwood, 1997; Katim ve Harris, 1997; Tice, 1991). Okuduğunu-anlama, kavrama düzeyinde bir beceridir. Aynı zamanda düşünmenin boyutlarından olan düşünme süreçlerinin (makro düşünme becerileri) bir öğesidir. Öğrenilen bilgileri ezber düzeyinden (en azından), kavrama ve uygulama düzeyine çıkarmak; okuduğunu anlamayı gerektirir. Bilişsel farkındalık ise, üst düzey öğrenmeyi öğreten bir yaklaşımdır. Bu nedenle bilişsel farkındalık becerilerini okullarımızda uygulamamız, bizi ezbercilikten, düşünmeyen ve üretmeyen bireyler yetiştirmekten kurtaracak, hayat boyu öğrenen ve etkili düşünen bireyler yetiştirme olanağı sağlayacaktır. Bilgi edinme yolunu bilen, problem çözen, karikatür-şekil ya da yazı gibi bir çok şeyi okuyabilen ve anlayabilen, kendini ifade edebilen, kendine-konuya ve kişilere etkili sorular sorabilen, ne öğrendiğini değil- aynı zamanda nasıl öğrendiğini, ne düşündüğünü değil- aynı zamanda nasıl düşündüğünü bilen bireylerin yetişmesi ancak bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılması ile olanaklı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu-anlamaya olan etkisi araştırılmıştır.

1.2. Problem Durumu

Bilim, teknoloji, kültür, iletişim ve ulaşımın hızlanması paralelinde sürekli gelişen dünyamızda eğitim sistemimiz ve öğrencilerimiz bu sürecin dışında tutulamaz. Bu gelişme ile değişen yaşama karşılık programın, öğretmenin ve öğrencilerin; aktarma ve ezbere dayanan bilgileri edinmesi, bunun da çoğunu unutması veya kullanamaması ise bizim gerçekten öğrenme ve davranış değiştirme işini ne kadar edindiğimizin bir göstergesi olarak görülmelidir. Varış (1988, s152) 'a göre milletler; insanlarının çoğu gelişmemiş olduğunda, potansiyel kapasitelerini toplum hizmetinde kullanmaya fırsat bulamayan insanları yüzünden geridir.19. ve 20. yy 'da birikmiş bilgilerin tüketilmesi ve teknolojiye çevrilmesi; bilginin ve bilgi edinmenin önemini ortaya koymuştur. Bu

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

nedenle 21. yy okullarında bilginin aktarımı ve tüketiminden çok, bilginin üretimi önem kazanmıştır. Hayatının ilk yıllarında belli bir eğitim-öğretim sürecinden geçen bireyin; hayatının bundan sonraki kısmını, bu sınırlı bilgilerle tamamlaması bireysel ve toplumsal bir felakettir. Sürekli yönlendirilme ve öğretilmeye muhtaç insanlar olmaktan, etkilenen ve pasif tepkiciler olmaktan kurtulmanın yolu ise; öğrenmeyi öğrenen, düşünen, üreten, soru soran, sistematik düşünen ve hareket eden, plan yapan, okuduğunu- gördüğünü ve duyduğunu anlayabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, hayattaki problemleri çözebilme yeterliği olan bireyleri yetiştirmekten geçmektedir. Bu bakış açısı; eğitimde belli bilgileri aktarıp-kavratma yaklaşımından çıkıp; öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi yaklaşımını beraberinde getirmiştir. Bu anlayış; bireylerin ve toplumun kısa ve uzun vadedeki "yaşam kalitesini" belirleyecektir.

İlköğretim programı eğitim-öğretim ilkeleri (M.E.B., 1995, s26) ve bu ilkelere bağlı olarak Türkçe dersinin genel amaçlarına (madde 1 ve 8) bakıldığında; öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılmasının, okuduğunu tam ve doğru anlamasının genel bir ilke ve hedef olduğu görülür. Buna paralel olarak 15. Milli Eğitim Şurasında okulun öğrenciye sadece bilgi aktardığı, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmediği vurgulanmıştır. Bu şuranın sonuç raporunda eğitimin; "*.....bilgi aktarmak yerine, öğrenmeyi öğretecek temel kavramları anlama, yorumlama ve uygulayabilme olanağı verecek, problem çözme beceri ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak şekilde düzenlenmesi*" önerilmektedir (M.E.B., 1997, ss213-214).

Öğrenme konusunda yapılan araştırmalarda ödül, ceza, dış uyarımlar gibi dışsal etmenlerden çok; beynin işlevleri, davranışlarını yönetme, içsel motivasyon, amaç belirleme, dikkat, tutum gibi içsel etmenlerin öğrenmeye daha çok etki ettiği belirlenmiştir (Wang, Heartel ve Wolberg, 1994, ss74-79, Senemoğlu, 2001, ss339-346). Örneğin yakın zamana kadar hastalık gizemli bir şeydi ve doktorlar tek mücadeleci olarak çalışırdı. Şimdi ise hastalığın iyileşmesinde en az doktor kadar hastanın da aktif rol almasının gereği vurgulanmaktadır. Doktor hastasının yerine iyi olamayacağı gibi; öğretmen de öğrencinin yerine öğrenemez. Dolayısıyla günümüz eğitim sisteminde öğrencilere öğrenmeyi öğrenme ve düşünme yollarının kazandırılması gereği ortaya çıkmıştır.

Bilişsel farkındalık becerileri öğrenmeye ve düşünmeye ilişkin stratejik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım beynin bilişsel- duyuşsal hazırlığı ve bireyin çabası ile hareket eder. Bilişsel farkındalık becerileri öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin bir düşünme

sistematiğidir. Bilişsel farkındalık becerileri düşünmenin bütün boyutlarını içine alan temel bir beceridir (Bknz 2.2.3, 2.2.4.). Bireyin kendini motive etmesi, dikkatini vermesi ve olumlu tutum kazanması gibi içsel hazırlığını gerçekleştirerek; ne bildiğini ve ne bilmek istediğini, bunun için öğrenme adımlarını planlama, eksikliklerini belirleyip tekrar planını düzenleme gibi adımları içine alır. Bilişsel farkındalık bireyin kafasında oluşan ve davranışlarına yansıyan bir düşünme ve öğrenme sürecidir.

Gerçekte bireyler bilişsel farkındalık stratejilerini zorunlu olarak kullanırlar. Bir şey yapmak için o şeye odaklanma (motivasyon), dikkatini verme, olumlu ya da olumsuz tutum geliştirme, kendisinin o şey hakkındaki bildiklerini değerlendirme, onu anlamaya çalışma, gereksinim duyduğu bilgileri nasıl edineceğini planlama, planladığı öğrenmenin gerçekleşip-gerçekleşmediğini kontrol etme, gerekli ise tekrar düzenleme yapma, tekrar uygulama ve tekrar değerlendirme gibi davranışlar bunun açık birer örneğidir. Ancak çoğu insan, bu stratejileri kullandığının bilincinde olmaz.

> **Örneğin** "2+2'nin yarısı nedir? (iki şeker annem, iki şeker babam verdi. Bende bunların yarısını kardeşime verdim kaç şekerim kaldı?)" Sorusunun yanıtını bulmak için öğrencinin öncelikle sorunun çözümü için içsel çaba, ilgi ve enerjisini harekete geçirip 'ben bu problemi çözebilirim' demesi gerekir. Daha sonra soruyu çözmeye karşı olumlu tutum geliştirmelidir.Yani çaba gösterme, hatalardan ders alma, ısrarlı olma, verilerden haberdar olma, çalışma isteği gibi durumlara olumlu tutum geliştirmelidir. Bu problem öğrenciye ne kadar ilginç gelirse o kadar dikkati artacaktır. Öğrenci, karşı karşıya olduğu durum ilginç değilse bile dikkati denetim halinde tutabilir. Öğrenci kendisini bu şekilde anladıktan ve kontrol ettikten sonra içsel olarak hazır hale gelir. Öğrenci daha sonra bu sorunun yanıtını bulmak için yeterli matematik bilgisine (sayı bilgisi, işlem bilgisi vb.) sahip olup-olmadığını değerlendirir. Eğer sahipse; problemi anlar, durup çözüm yollarını düşünür, yapacağı çözümü adım adım planlar, bu çözümlerden doğru ve uygun olanına karar verir ve problemi çözer. Eğer hata yapmışsa tekrar planlar ve çözüm yolunu düzenler (Costa ve Lowery, 1989, s64).

Bilişsel farkındalık becerilerinin; başarıyı artırdığı, öğrenmede kalıcılığı artırdığı, zekayı etkili ve verimli kullanmayı sağladığı, problem çözme becerisini geliştirdiği, kubaşık öğrenme ile kullanıldığında sosyal beceri ve işbirliğini artırdığı, okuduğunu anlama ve anladığını yazma yeterliklerini geliştirdiği, düşünme yollarını izlemeye ve öğrenmeye yardım ettiği belirlenmiştir (bknz bölüm II B). Bu bulgular içinde bilişsel farkındalığın en yoğun ve en etkili olduğu alan, ***okuduğunu anlama*** olarak görülmektedir. Okuduğunu anlama, düşünmenin bir sonucudur. Düşünme ise,

öğrenmenin bir göstergesidir. Öğrenme aslında bir düşünme sürecidir. Bu yüzden öğrenme sürecinin içinde düşünmenin payı ne kadar artarsa; öğrenme de o derece kalıcı olur.

Maitland (2001,s26) öğrencilerin genelde öğretmenlerin ödevlendirmesi ile pasif okuma ve onu ezber düzeyinde öğrenme içinde olduklarını belirtmiştir. Oysa bizim öğrenmeyi öğrenen, sistematik düşünme yolları geliştiren bireylere ihtiyacımız vardır. Çünkü okuduğunu anlama ve düşünmeye olan ihtiyaç, bireyin hayat boyu gereksinim duyacağı bir beceridir. Birey dünyaya geldiği andan itibaren duyu organları ile aldıkları uyarıcıları okuma ve anlama çabası içine girer. Daha sonra okulda yazıyı- rakamları okumaya başlar. Burada okumayı öğrenme kadar, okuduğunu anlama becerisi de önem kazanır. Daha üst düzeyde ise şekilleri, resimleri, grafikleri, karikatürleri, duyguları vb. okumaya ve anlamaya çalışır. Dolayısıyla okuduğunu anlama ve düşünme becerilerinin temelinde yatan bilişsel farkındalık becerisi bireylerin sahip olması gereken en önemli yeterliklerinden birisi olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak okullarımıza bakıldığında öğrencilerimizin, öğrenmeyi öğrenme, temel düşünme (Gelen,1999) ve okuduğunu anlama becerilerinin (Güleryüz, 1999) çok düşük düzeyde olduğu gözlenmektedir. Blakey ve Spence (1990,ss11-13) bireyin yaşamında bu kadar önemli olan becerilerin artık bir yaşam tarzı olması gerektiğini, Jacopson (1998, ss579-590) ise eğitim sistemlerinin bilişsel farkındalık ile yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü bu becerilere sahip olmak bireyin sadece Türkçe dersinde değil; okul içi, okul dışı ve okul sonrası yaşamındaki diğer başarıları ya da gelişmeleri de doğrudan etkileyecektir.

Bilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması için bir çok strateji geliştirilmiştir (bknz 2.4 ve 2.8). Acaba bu becerilerin kazandırılmasında hangi stratejik yaklaşım daha etkilidir? Bu stratejilerden hangisi diğerlerinden üstündür ve diğer stratejileri uyguladığımızda da aynı verilere ulaşabilecek miyiz? soruları da araştırmanın önemli bir kuramsal problemidir. Bu nedenle ülkemiz şartları ve ilgili stratejiler bir bütün olarak ele alınarak; okuduğunu anlama başarısını ve tutumlarını geliştirecek yeni bir bilişsel farkındalık stratejisi geliştirmeye gerek duyulmaktadır.

Bilişsel farkındalık becerilerinin; 4-6 yaş arasında belirgin olarak ortaya çıktığı, soyut düşünme becerilerinin geliştiği 11 yaş ve sonrasında bu gelişmelerin daha hızlı olduğu (Alexander ve Schwanenflugel,1996,ss305-325) ve ergenliğe doğru yaş ilerledikçe (9,11,13), yaşa paralel olarak bu becerilerin arttığı (Flavell, Green ve Flavell, 2000, ss97-112; Lee ve Chen, 1996, ss361-371; Flavell ve ark, 1999, ss396-412),

bundan sonra da her yaşta geliştirilebileceği (Takahashi ve Overton, 1996, ss81-91) belirlenmiştir. Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni; Piaget'in soyut işlemler dönemine geçmiş olmaları (Erden ve Akman, 1996, ss54-55), bu yaşlarda bilişsel farkındalık becerilerini daha hızlı öğrenmeleri ve geliştirmeleri, 6. sınıfın tek öğretmenli sınıftan çok öğretmenli bir ortama geçme şaşkınlığı ve 8. sınıfın lise sınavlarına hazırlanma telaşından nispeten uzak olmaları gibi etmenler göz önüne alınmıştır.

Yapılan araştırmalarda bir çok bilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama stratejileri kullanılmış ve bu stratejilerin çeşitli değişkenler açısından etkisi incelenmiştir (Bknz 2.4.1.ve 2.8.3.). Bu stratejilerin öğrencilere kazandırılmasında ise dört yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bilişsel farkındalık becerilerinin direkt (yada doğrudan) öğretilmesi, ders içinde yapılandırılarak öğretilmesi, uzman kişi tarafından öğretilmesi ve kubaşık öğrenme teknikleri ile öğretilmesidir. Bu yaklaşımlardan bilişsel farkındalığın ders içinde yapılandırılarak öğretilmesi yaklaşımı (Bknz 2.3. ve 2.3.1.); okul (plan), çevre ve öğrenci üçgenini birleştirmesi, yeterli uzmanın olmaması, daha kalıcı ve uygulanabilir olması, direkt öğretiminden daha yararlı olması, ekonomiklik, her yöntem, teknik, etkinlik ve strateji ile uygulanabilirliği ve akademik başarıyı artırması gerekçeleri ile merkeze alınmıştır.

Bilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesi genel yetenek ve zeka gelişimi ile doğrudan ilgilidir. Araştırmalar yüksek IQ zekasına sahip bireylerin bilişsel farkındalık stratejilerini kendi kendilerine öğrendiklerini ve geliştirdiklerini göstermektedir. Nitekim bilişsel farkındalık becerilerinin; genel yetenek ve zekayı geliştirdiği (Fletcher-Flinn ve Snelson, 1997, ss20-28), zihinsel etkinliği artırdığı (Kuhn, 2000, ss178-181; Manning ve Glasner, 1996, ss217-224; Jacopson, 1998, ss579-590) ve zeka düzeyi yüksek olan bireylerin ise bilişsel farkındalık becerilerinin kendiliğinden geliştiği belirlenmiştir. Bunun yanında Alexander ve Schwanenflugel (1996, ss305-325). bilişsel farkındalık becerilerini öğrenen normal öğrencilerin, en az yüksek IQ zekasına sahip çocuklar kadar anlama ve bilgiyi kullanma becerilerinin arttığı belirtmektedirler. Yüksek zekaya sahip olma kadar, (zekası yüksek olmasa bile) zekayı kullanma da önemlidir. Normal IQ zekalı bir öğrenci bilişsel farkındalık becerilerini öğrenerek yüksek IQ'lü bir öğrenci kadar performans gösterebilir, demektedirler. Varış (1994, ss190-191) "bir insanın zeka puanı 120 ve yaratıcılığı yüksek ise, bu zeka puanı 180 olandan daha faydalıdır" der. Öğrenme yollarını planlama ve öğrenme, okuduğunu-anlama gibi beceriler ise zekanın aktif kullanımı ile ilgilidir. İşte bu yeterlikleri

kapsayan bilişsel farkındalık becerileri aynı zamanda zekanın aktif kullanımını sağlayarak başarıyı artırmaktadır.

Okulda kullanılan öğrenme materyallerinin çoğu okumayı gerektirir. Dolayısıyla okulda öğrenme, büyük oranda okuduğunu anlamaya bağlıdır. Okuduğunu anlama gücünün yokluğu ya da yetersizliği nedeniyle birçok öğrenci öğrenimini yarıda bırakmakta ve elenmektedir. Buna karşın okuduğunu anlayabilen birçok öğrenci; öğretimin niteliğindeki değişmeye karşın öğrenebilmektedir. Gelişmiş ülkelerde öğrencilerin okuduğunu anlama başarı yüzdeleri %70'in üzerindeyken, ülkemizde bu oran %40 civarındadır (Fidan ve Baykul, 1994; akt, Güleryüz, 1999, s22). Birçok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamamanın yattığı gözlenmektedir. Buna karşın bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlamayı etkili bir şekilde artırdığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak Joseph (2003), Maitland (2001), Taraban ve ark. (2000), Vaidya (1999), Katim ve Harris (1997), Akdur (1996), Manning ve Payne (1996), Muñiz –Swicegood (1994), Tunçman (1994), Diken (1993) ve Palincsar ve Klenk (1992) bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlama başarısını artırdığını ortaya koymuşlardır. Buna paralel olarak Güral (2000) ve Romainville (1994) ise; iyi okuyucuların bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ve başarılı öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla düşünme becerilerini artıran bilişsel farkındalık becerilerinin, okuduğunu anlama başarısının geliştirilmesi için kullanılabilecek en etkili yollardan birisi olduğu görülmektedir (bknz 2.6.5, 2.6.6. ve 2.6.9.)

Bilişsel farkındalığın okuduğunu anlama etkinlikleri ile birlikte kazandırılması kadar; onun ölçülmesi de önemli bir sorunu teşkil etmektedir. Kazanılan bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlamada etkili olup- olmadığını belirlemek için bir ölçeğe gereksinim vardır. Yurt dışında bu konuda birkaç ölçme aracına rastlanılmıştır. Ancak bu ölçekler o ülke şartlarına ve olanaklarına uygun olarak hazırlanmıştır. Ayrıca burada değinilen problem durumunu ölçme yeterliğinden (kapsam olarak) uzaktır. Bu nedenle geliştirilebilecek yeni strateji yaklaşımını ölçmek için, yeni bir ölçme aracına olan gereksinim de bu konudaki önemli bir sorunu oluşturmaktadır.

Wang, Heartel ve Wolbeng (1994, ss74-79), öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etmenin; öğrencilerin tutumları ve bu tutumların içinde bulunduğu bilişsel farkındalık becerilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenmenin ilkelerinden olan motivasyon, dikkat ve tutum; bilişsel farkındalığın kişinin kendini kontrol etmesi ile

ilgili boyutlardır. Dolayısıyla okuduğunu anlamada elde edilecek başarı bu faktörlerle doğrudan ilintilidir. Yani öğrencilerin başarılarının artırılması tek başına yeterli değildir; öğrencilerin tutumlarının da olumlu yönde gelişmesi beklenmektedir. Bu başarıyı ve kalıcılığı artırıcı bir etmendir. Dolayısıyla bu gelişmeyi sağlayacak olan da yine "bilişsel farkındalık becerileri"dir. Nitekim yapılan araştırmalarda bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmanın; öğrenci motivasyonunu artırdığı (Demir-Gülşen, 2000; Manning ve Glasner, 1996; Hall ve Myers, 1998; Costa ve Lowery, 1989), derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği (Küçük-Özcan, 2000; Manning ve Payne, 1996; Akdur, 1996), derse ilgi ve kendine güveni artırdığı (Stewart ve Landine, 1995) ve akademik benliği geliştirdiği (Gümüş, 1997) ortaya konulmuştur.

Dünyadaki gelişmeler, ilköğretimin ve Türkçe ders programının ilke ve hedefleri, şura kararları, araştırma sonuçları, bireyin gelişimi, düşünmeye ve okuduğunu anlamaya olan ihtiyaç, 21. yy'da eğitim alandaki somut gelişmeler, yeni yaklaşımlar, bireyin gelişim özellikleri ve tutumların düşünmeye ve öğrenmeye etkisi göz önüne alındığında bilişsel farkındalık düşünme stratejilerinin yedinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu-anlamaya, derse ilişkin öğrenci tutumlarına ve bunların kalıcılığına olan etkisi ile ilgili bir araştırmanın gereği ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda belirlenen problem ve gerekçe doğrultusunda araştırmanın **problem cümlesi** şöyledir: İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarının;

- öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmekte midir?
- öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi nedir?
- Türkçe dersine ilişkin öğrenci tutumlarına etkisi nedir?
- öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri, okuduğunu anlama başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarının kalıcılığına etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Genel Amacı: Araştırmanın temel amacı; ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde deney grubunda kullanılan bilişsel farkındalık stratejilerinin, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubuna göre; bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimi, okuduğunu anlama başarısı, Türkçe dersine ilişkin öğrenci tutumlarına etkisini ve bunların kalıcılığını belirlemektir.

1.4. Denenceler

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki **denenceler** sınanmıştır.

BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin;

Denence 1: BFOA ölçeği ***sontest*** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Denence 2: BFOA ölçeği sontest puanları kontrol edildiğinde, ***kalıcılık*** test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Denence 3: IOWA okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları kontrol edildiğinde, ***sontest*** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Denence 4: IOWA okuduğunu anlama başarı testi sontest puanları kontrol edildiğinde, ***kalıcılık*** test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Denence 5: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği öntest puanları kontrol edildiğinde, ***sontest*** puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Denence 6: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği sontest puanları kontrol edildiğinde, ***kalıcılık*** test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Deneysel uygulama ile ilgili bu denencelerin yanında, bu denence bulgularıyla ilgili olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Soru 1: BFOA strateji adımlarına ilişkin ön***görüşme*** puanları kontrol edildiğinde, son görüşme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?

Soru 2: BFOA stratejisi uygulama adımları ile ilgili deney grubu ***öğrencilerin***in düşünceleri (***değerlendirmeleri***) nelerdir?

Soru 3: BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubunun haftalık ***izleme test*** başarıları nasıl değişmektedir?

Soru 4: Uygulama boyunca deney grubunda tutulan ***araştırma güncesi*** verileri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Çağımızda bilginin önem kazanması, bilgi edinme yollarının önemini de artırmıştır. İnsanlar doğduğu andan itibaren, yaşam boyu öğrenirler. Bu öğrenme ve birikimin oluşmasında düşünme ve anlama önemli yer tutar. Bu nedenle Türkçe dersinde okuduğunu-anlamanın gelişmesinde bilişsel farkındalık stratejilerinin etkisinin belirlenmesi önemli bir boyut olarak görünmektedir.

Bu araştırma düşünmenin ne olduğu, boyutları, bu boyutlar içinde bilişsel farkındalığın yeri, bilişsel farkındalığın ne olduğu, bilişsel farkındalığın boyutları,

bilişsel farkındalık stratejilerinin neler olduğu, bu stratejilerin öğrenilmesindeki yaklaşımlar hakkında bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır.

Yurtiçinde yapılan literatür taramasında Türkçe dersinin bir boyutu olan "okuduğunu anlama" ile ilgili ayrıntılı kuramsal bilgi eksikliği olduğu görülmüştür. Bu araştırma; okuduğunu anlama süreçleri, okuduğunu anlama stratejileri, okuduğunu anlama becerileri, bu becerilerin değerlendirilmesi ve bilişsel farkındalık ile birlikte kullanılmasına ilişkin kuramsal alt yapıyı oluşturması açısından da önemlidir. Bunun yanında okuduğunu anlamanın düşünme ile ilişkisi de kurulmuştur. Araştırmada okuduğunu anlamada, bilişsel farkındalığın nasıl kullanılacağına ilişkin özgün ve somut bir strateji (BFOA stratejisi) de geliştirilmiştir.

Birey yaşam boyu öğrenmeye gereksinim duyar. Geliştirilen BFOA stratejisi; düşünme ve öğrenmeyi öğrenme işinin, bir yaşam becerisi haline gelmesini sağlamaktadır. Öğrenmenin en temel adımlarından birisi de anlamadır. Dolayısıyla araştırmada bilişsel farkındalık becerileri bireylere kazandırıldığında, bunun okuduğunu anlamaya nasıl etki ettiği ortaya konulmuştur. Araştırmada bu etki okuduğunu anlama başarısı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlar açısından incelenmiştir.

Bu araştırma bilişsel farkındalık becerilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi ile ilgili ilk uygulamalı çalışmadır. Bilişsel farkındalığın ders programlarıyla ve öğrenme ortamlarıyla nasıl bütünleştirildiğini göstermesi açısından da önem taşımaktadır. Bilişsel farkındalığın ders içinde yapılandırılarak öğretilmesinin temel alındığı bu çalışmada, Türkçe dersinde okuduğunu- anlama becerisinin geliştirilmesine ilişkin örnekler ve öneriler sunulmuş; böylece diğer derslerde de uygulanabilirliğine ilişkin yol gösterilmiştir.

Araştırma M.E.B. ders programları, program ilkeleri ve bazı şüralarda belirtilen ".....öğrenmeyi öğrenme, anlama, uygulama, bilimsel düşünme alışkanlığı kazanma" gibi hedefleri gerçekleştirmek üzere atılan somut bir adımdır. Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireylerin düşünme becerilerini aktif olarak kullanmaları, başarıları ve tutumlarını artırmalarına örnek olan bu çalışma öğrenmeyi öğrenme, düşünmeyi öğrenme gibi kavramları sadece kuramsal değil, deneyerek ortaya koymaktadır.

Öğrenilen bilgilerin sadece ezber düzeyinde değil, daha üst düzeylerde öğrenilmesini sağlayan bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilere kazandırılması, öğrenmede kalıcılığı da artırmaktadır. Araştırma bilişsel farkındalık düşünme

becerilerinin akademik başarı ve tutumlardaki kalıcılığı sağlamasına örnek olması açısından da önemli görülmektedir.

Bu araştırmada birçok bilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama stratejisinden yeni bir BFOA stratejisi geliştirilmiştir. Bu strateji bilişsel farkındalığın kazandırılmasına ilişkin özgün bir yaklaşım getirmektedir. Dolayısıyla var olan bilgilerden, yeni bir bilgi üretilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma bu açıdan da özgün görülmektedir.

Bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılması açısından ülkemizde yapılan uygulamalar çok yenidir. Bu uygulamalarda bilişsel farkındalığın ölçülmesine ilişkin ölçekler çok kısıtlıdır. Birçok araştırmada da uyarlama ölçekler kullanılmıştır. Bu araştırmada geliştirilen BFOA stratejilerinin ölçülmesi için "BFOA Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu konuda çalışacak olan araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada bireylerin sadece öğrenmeleri değil, öğrenirken; öğrenme yolarını izleme, öğrenip- öğrenmediğini kontrol etme, plan yapma, kendini ve öğrenme sürecini değerlendirme, problem çözme, stratejik düşünme gibi davranışlarla bireylere "öğrenmeyi öğrenme" yolları da kazandırılmıştır. Dolayısıyla kuramsal bilgilerde yer alan bilişsel (cognitive) ve bilişsel farkındalık (metacognitive) stratejilerin farkı uygulamada da gösterilmiştir. Başka bir ifadeyle araştırmaya katılan bireyler bilginin yanında, bilgiyi elde etme yolunu da kazanmaktadırlar.

Bu uygulama bilişsel farkındalık stratejilerinin çeşitli etkinlik, yöntem ve tekniklerle birlikte uygulanabilir bir yapıda olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Deneysel uygulama normal bir ilköğretim devlet okulunda, heterojen bir sınıfta, normal sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerle, kalabalık sınıf ortamında, mevcut programla ve var olan olanaklarla yapılmıştır. Dolayısıyla bilişsel farkındalık stratejilerinin eğitim sistemimizin genel görünümü olan doğal ortamda uygulanabilirliği de gösterilmiştir.

Bu araştırma ile 21. yy. eğitim sisteminin temel taşı olarak görülen; düşünen, araştıran, soru soran, üreten, yaratıcı olan ve güncel problemleri çözebilen demokratik bireylerin yetiştirilmesi için örnek bir adım atılmıştır. Çünkü bu boyutlar BFOA strateji adımları içinde aktif olarak çalışmaktadır. Böylece geleneksel yapıdaki ezberci eğitim sisteminden, düşünme temelli gelişmiş eğitim sistemine geçişte; bilişsel farkındalık stratejilerinin rolünün ne olabileceği ortaya konulmuştur.

Bu çalışma ile en az öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerilerinin gelişmesi kadar; öğreticilerin de daha kısa zamanda, daha çok amaca, daha kalıcı şekilde, daha güncel olarak, öğrencileri daha aktif hale getirerek, daha iyi nasıl öğreteceklerinin yolu gösterilmiştir. Ayrıca çağdaş yöntem ve teknikler birlikte kullanılarak, yeni bir öğrenme ortamı yaratılmıştır. Araştırma öğretmenlere; herhangi bir derste ya da sınıfta bilişsel farkındalık stratejilerini kullanarak bu becerileri nasıl kazandıracağı ve öğrencilerin düşünme-anlama becerilerini nasıl geliştireceklerine ilişkin yol gösterici örnek bir deneme olmuştur.

Bu çalışma; öğretmen, program geliştirme uzmanları, yönetici ve araştırıcılara; bilişsel farkındalık düşünme becerileri ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması açısından temel ve rehber olacak bulguları ortaya koyan bir araştırma olmuştur.

Bu uygulama aynı zamanda konu merkezli eğitim anlayışından, birey ve düşünme merkezli eğitim anlayışına geçişin örnek bir uygulaması olmuştur.

1.6. Sayıltılar

1- Deney ve kontrol grupları farklı okullardan seçilerek; deney grubunda uygulanan deneysel etkinin kontrol grubunu etkilememesi sağlanmıştır.
2- Deney ve kontrol grubu öğrencileri eğitim ortamları açısından denk koşullar altındadır.
3- Kontrol edilen değişkenler dışındaki etkenler, grupları aynı düzeyde etkilemiştir.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma;

1- 2002-2003 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında iki ayrı ilköğretim okulunda tanımlanan, deney ve kontrol gruplarıyla,
2- İlköğretim programında yer alan 7. sınıf Türkçe dersinin "okuduğunu anlama" boyutu ile,
3- Düşünmenin diğer boyutlarını da kapsayan "bilişsel farkındalık" boyutu ile,
4- BFOA stratejilerinin deney grubunda haftada 5 ders (200 dk.) olmak üzere, toplam 7 hafta uygulanması ile, ve
5- Deney grubunda BFOA stratejilerini uygulayan araştırmacı ve deneysel etkiye karşın, kontrol grubunda geleneksel yapıdaki dersi uygulayan Türkçe öğretmeni ve tanımlanan geleneksel etki, ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Bilişsel Farkındalık: Planlama, denetleme ve düşünmeyi gözden geçirme;kişinin kendisi hakkında, iş hakkında ve strateji hakkında bilgisi; ne bildiğimizi ve ne bilmediğimizi bilme becerisi; düşünceyi organize etme ve yönetme işi; ne düşündüğünü ve ne bildiğini bilme; iç düşünceyi gözleme ve düşüncelerini sistemli olarak yapma, bilgi edinme ve hareket etmede planlı olma ve kendini yönetme becerisi; düşünmeyi düşünme işi; içsel düşünme dili ile bireyin bilgisini yönetme ve bilgiyi edinme bilgisi; bir işi yaparken düşüncenin farkında olma ve bu farkındalığı işin kontrolünde kullanma (Brown, 1978, akt. Paris ve Winograd,1990; Flavell, 1981; Costa ve Lowery, 1989; Blakey ve Spence, 1990; Bonds ve Bonds, 1992; Fletcher-Flinn ve Snelson, 1997; Hall ve Bowman, 1999; Meichenbaum, 1989; Marzono ve ark.,1988)

Bilişsel Farkındalık Stratejileri: Bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesine ilişkin öğrenme etkinliklerinin sıralanması ve düzenlenmesidir. Bireyin kendini kontrol etme, amaçlarını belirleme, bilgiye sahip olma, onları kontrol etme, uygun kararlar verme ve bilgi edinme sistematiğini geliştirme gibi etkinliklerini belirlemesidir. Öğrenmeyi öğrenme işidir. Bilgiyi elde edebilme ve anlamlandırma yollarının edinilmesidir. Bilgiyi kullanma yoludur (T.D.K., 1998; Barth ve Demirtaş, 1997; Tural, 2000; Bedir, 1996).

Okuduğunu-Anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir. Bize aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşüncelerin, olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1994, s4).

***Deney Grubu*:** Türkçe dersinde BFOA stratejilerinin uygulandığı sınıf (Bakınız 2.3.).

***Kontrol Grubu*:** Geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin yapıldığı sınıf (Bakınız 2.3.).

1.9. Kısaltmalar

BFOA: Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama

IOWA: IOWA Okuduğunu Anlama Başarı Testi

SED: Sosyo Ekonomik Düzey

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

A- KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Düşünme Nedir ve Boyutları Nelerdir ?

Düşünme "Dış dünyanın insan zihninde yansıması. Duyum, izlenim ve tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi." (TDK, 1998), sessiz konuşma (Öncül, 2000, s381) olarak tanımlanmaktadır. Düşünme, yeni bilgi üretme sürecidir. Hissedilen problemleri çözmek için zihnin yaptığı işlemlerdir.

Kazancı (1989, s12)'ya göre düşünme; bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür.

Gerçekte düşünmenin ne olduğunu anlamak için, onun süreç olarak boyutlarının tanımlanması gerekmektedir.

Marzano ve ark. (1988, akt. Doğanay, 1995, s25)'a göre düşünmenin tanımlanan genel beş boyutu şunlardır:

1- Bilişsel Farkındalık (Metacognition)

2- Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (Critical and Creative Thinking)

3- Düşünme Süreçleri (Thinking Processes)

4- Temel Düşünme Becerileri (Core Thinking Skills)

5- Konu Alanı Bilgisi (Content Area Knowledge)

2.1.1. I. Boyut: Bilişsel Farkındalık (Metacognition)

Bilişsel farkındalık diğer düşünme boyutlarını da içine alan temel bir beceridir. Bilişsel farkındalık çok basit olarak birinin kendi düşünme biçiminin ya da yolunun farkında olması, sistematik düşünme becerisi elde etmeyi bilmesi demektir. Bilişsel farkındalık ile ilgili kuram ve araştırmalar; bilişsel farkındalığın en az iki bölümden oluştuğunu göstermektedir. Bunlar; kişinin kendi hakkında bilgi ve kendini kontrol etmesi, diğeri ise kişinin süreç hakkında bilgisi ve öğrenme sürecini kontrolüne sahip olmasıdır. *Birinci boyut*; kendini verme dikkat, tutum gibi alt öğelerden oluşurken,

ikinci boyut; değerlendirme, planlama ve düzenleme gibi alt öğelerden oluşmaktadır (Doğanay, 1995, s27; ve 1997, ss36-39). Bu öğelerin her birinin davranış haline getirilmesi için gerekli öğrenme yaşantıları bir alışkanlık olarak bireye kazandırıldığında, birey öğrenmeyi öğrenme becerilerini elde etmiş olur.

Bilişsel farkındalık öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Bilişsel farkındalık aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Kişide bilişsel farkındalık ile ortaya çıkması beklenen alışkanlıklar şunlardır:

- Kişinin kendi düşünme şeklinin farkında olması
- Planlama yapma
- Dönüte duyarlı olma
- Bu düşünme şeklinin etkiliğini değerlendirme (Doğanay, 1996, s52).

Bilişsel farkındalık ile ilgili geniş bilgi bölüm 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6. ve 2.8.4'de verilmiştir.

2.1.2. II. Boyut: Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme

2.1.2.1. Eleştirel Düşünme

Kazancı (1989, s41)'ya göre eleştirel düşünme; bir problem durumunu bilimsel kültürel ve sosyal, standart ve ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür. Eleştirel düşünme; bir bütünü aydınlatma çabası, gerçeğin ne olduğuna ilişkin bilgi toplayıp, doğruyu bulma çabasıdır. Çok yönlü bakış açısıdır. Eleştirel düşünebilen bir insan; farklılıklar, benzerlikler, avantaj ve dezavantajlar, çelişkiler, ilişkiler, değerler, ana fikirler, önemli noktalar, karşılaştırmalar ve yargılamalar yapabilen insandır.

Decaroli (1973, akt. Kazancı, 1989, s45)'ye göre eleştirel düşünmede 7 ayrı beceri söz konusudur;

1- Tanımlama
2- Denence kurma (Eğer öyle ise...)
3- Bilgi toplama
4- Yorumlama, genelleme
5- Akıl yürütme
6- Değerlendirme
7- Uygulama.

Ennis (1985, ss68-71)'e göre eleştirel düşünme ile ilgili iki tür öğe gereklidir. Bunlar beceriler ve eğilimlerdir. Ennis bunların kapsamlı birer listesini geliştirmiştir. Burada şimdilik ana başlıklara değinilecektir.

Ona göre **eleştirel düşünme *becerileri* şunlardır:**

*Bir soru üzerinde yoğunlaşma

*Tartışmaları analiz etme

*Bu kaynağın doğruluğunu yargılama

Eleştirel düşünme *eğilimleri* ise;

*Açık fikirli olmak

*İyi bilgilenmeye çalışmak

*Durumu bütün olarak hesaba katmak

Doğanay (1996, s52)'a göre öğrenmeyi eleştirel yapan zihnin üretken alışkanlıkları şunları kapsamaktadır:

1- Açık olma ve açıklığı arama

2- Doğru olma ve doğruluğu arama

3- Açık kalpli olma

4- Belli bir savı alma ve onu savunma

Kazancı (1989, s51)'ya göre; eleştirel düşünme yaklaşımlarından hangisi benimsenirse benimsensin başlıca beş sürecin öğretilmesi gerektiğini söyler. Bunlar:

a- Problemin tanımı

b- Denence kurma

c- Denencenin test edilmesi

d- Çıkarsama yolları

e- Sonuç çıkarma ve kontrolü

Kazancı (1989, ss62-63)'ya göre, eleştirel düşünmenin öğretiminde aşağıdaki davranışların geliştiği gözlenebiliyorsa uygulanan yöntemlerin etkili olduğu söylenebilir:

1- Entellektüel merak
2- Gerçekçilik
3- Özgünlük
4- Entelektüel şüphecilik ve eleştiri
5- Açık fikirlilik
6- Neden-sonuç ilişkisine inanmak
7- Sistematik olma eğilimi
8- Esneklik
9- Israr-inatçılık (olumlu yönde)
10- Kesinlik

2.1.2.2. Yaratıcı Düşünme

Eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme birlikte çalışır ve birbirini tamamlar. Okul programları ve uygulamaları, yüksek düzeyde yaratıcı bir düşünmenin bazen yüksek düzeyde bir eleştirel düşünme olduğu veya bunun tersinin de doğru olduğu düşüncesini yansıtmalıdır. Yaratıcı düşünmenin bölümleri de beceriler ve eğilimler olarak iki alt gruba ayrılabilir.

Yaratıcı düşünme *becerileri:*

*Seçenekler oluşturma ve

*Geniş düşünme

Yaratıcı düşünme *eğilimleri:*

*Yeterliğin merkezinden çok onun ileri ucunda çalışması

*Dış odaklı denetimden çok iç odaklı denetimle işlem yapma

*Fikirleri yeniden düzenleme

Yaratıcılık, orijinal ürün oluşturma işidir. Sancar ve ark.(1996)'a göre yaratıcılık; insana özgü tüm iç ve dış gizil güçlerin etkinleştirilmesi birey olarak karşılaştığı problemlerin çözümünde en etkin biçimde usunu ve becerilerini kullanabilmesidir. Yaratıcı düşünmede önemli olan; orijinallik, önem ve yeterliktir.

Yaratıcı insan; yenilik arayan, mevcut, ilke ve kuralları aşabilen, bağımsız düşünen, yeniyi arayan insandır. İnsan yaratıcı düşünme ile yeni ve özgün düşünceler üretir (Kazancı, 1989, s33).

Amabile (1983) ve Perkins (1984) akt. Doğanay (1996, s52)'e göre; öğrenmeyi üretici yapan zihinsel alışkanlıklar şunlardır;

1-Yanıt ve çözümler açık ve kolay olmasa da bir soru üzerinde yoğun olarak düşünme

2-Birinin bilgi ve yeteneklerinin limitini ileriye doğru zorlama

3-Birinin kendi değerlendirme standartlarını izleme ve genelleme

4-Standart çözüm yollarının sınırları dışında yeni çözüm yoları arama

Oturduğunuz sandalye, önce sadece bir insanın kafasında fikir olarak mevcuttu. Bu fikir sahibinin kafasında görsel bir şekle dönüştürüldü. O şekilden o fikrin fiziksel ifadesi ortaya çıktı. Albert Einstein "Hayal gücü bilgiden daha önemlidir" der. Ralph Waldo Emerson "Bilim, hayal gücüne (yaratıcılığa) ne kadar borçlu olduğunu bilmez" der (Addington,1997, ss74-75).

Gerek ürün gerek süreç açısından bir şeyin yaratıcı olabilmesi için; her şeyden önce özgün olması gerekir. Olgu, kavram ve ilkeler arasında şimdiye kadar görülmemiş

ilişkileri kurma özelliği olmalıdır. Tabi ki bunun için gerekli temel bilgilere sahip olmak ön şarttır. İşe yoğunlaşmalı ve hayal dünyasını işe koşmalıdır. Gerekli zaman ve araç-gereç sağlanmalıdır.

2.1.3. III. Boyut: **Düşünme Süreçleri** (Makro Düşünme Becerileri)

Bunlar zihinsel işlemler takımıdır. Marzano (1988, s32)'ya göre düşünme süreçleri şunlardır:

- Kavram oluşturma
- İlke oluşturma
- Anlama
- Sorun çözme
- Karar verme
- Araştırma
- Düzenleme
- Sözel anlatım

Bu süreçlerden her biri birbiriyle sıkı bir ilişki örüntüsü içindedir. Kavram oluşturma, ilke oluşturma ve anlama; bilginin kazanılmasına ait süreçlerdir. Sorun çözme, karar verme, araştırma ve düzenleme ise bilginin üretimi veya uygulanmasına ilişkin süreçlerdir. Bilginin üretimi veya uygulanmasına ait süreçler, bilginin kazanımına ilişkin süreçlerin üzerine kurulur.

Şekil 1:Düşünme Süreçleri



Bu süreçleri birleştiren bir eğitim programında şu soruların yanıtlarının listelenmesiyle işe başlanabilir :

1- Bu derste öğrencilerde geliştirmek istediğimiz kavramlar neler olabilir?

2- Bu derste öğrencilerde ilişkileri anlamalarına yardım için hangi ilkelere gereksinim vardır?

3- Bu dersle ilgili diğer şeyleri anlamaları için öğrencilerin başka hangi bilgilere

gereksinimi vardır?

Öğretmen ünite ve dersle ilgili bilgi, kavram ve ilkeleri seçmek durumundadır. Bilgi derste içeriğin doldurulması için değil, öğrencinin yeni bilgiler üretip, uygulayabilmesi için kullanılmalıdır. Burada öğretmenin görevi öğrencinin bilgiyi; sorun çözme, karar verme, düzenleme ve bilginin üretimi için araştırmalar yaparak kullanmalarını sağlamaktır. Burada sözel anlatım bir araç olarak kullanılır.

2.1.4. IV. Boyut: **Temel Düşünme Becerileri** (Mikro Düşünme Becerileri)

Düşünme süreçleri makro zihinsel işlemler iken, temel beceriler mikro düzey işlemlerdir. Birey düşünme süreci içinde iken birçok temel beceriyi kullanır. Bu temel beceriler şunlardır:

Odaklaşma Becerileri:
1-Problemin tanımlanması
2-Amaçların saptanması

Bilgi Toplama Becerileri:
3-Gözlemleme
4-Soruların formüle edilmesi

Hatırlama Becerileri:
5-Kodlama
6-Geri çağırma

Organize Etme Becerileri:
7-Karşılaştırma
8-Sınıflama
9-Düzenleme
10-Sunma

Analiz Etme Becerileri:
11-Nitelik ve bileşenlerin tanımlanması
12-İlişki ve kalıpların tanımlanması
13-Temel fikirlerin tanımlanması
14-Hataların tanımlanması

Oluşturma Becerileri:
15-Anlam ifade etme
16-Yordama
17-Ayrıntıları saptama

Birleştirme Becerileri:
18--Özetleme
19-Yeniden düzenleme

Değerlendirme Becerileri:
20-Ölçüt oluşturma
21-Kanıtlama

Odaklaşma Becerileri: Bireyin bir sorunu, bir konuyu veya anlam eksikliği hissettiğinde, seçilen bilgi parçası üzerinde yoğunlaşmasını sağlar.

Bilgi Toplama Becerileri: Bilginin içeriğinin bilincine varma işidir.

Hatırlama Becerileri: Öğrenenin bilgiyi uzun süreli belleğe alması ve gerektiğinde geri getirme faaliyetidir.

Düzenleme Becerileri: Bilginin anlaşılabilir, etkili sunulması için benzerlik, farklılık ve aşamalarla bilginin yapısının düzenlenmesini sağlar.

Analiz Becerileri: Parçalar ve ilişkileri inceleyerek, var olan bilginin açıklanmasında kullanılır. Öğrenen analiz aracılığıyla bütünü meydana getiren parçaları, özellikleri, nedenleri ve varsayımları ayırır.

Oluşturma Becerileri: Eski bilgiye, yeni bilgiyi eklemeyi içerir. Eski bilgilerle yeni düşünceler arasında bağıntının kurulduğu yapıcı bir süreçtir.

Birleştirme Becerileri: Çözüm, ilke ve bütünün ilgili parçalarını veya yönlerini bir araya getirmeyi içerir.

Değerlendirme Becerileri: Fikirlerin akla uygunluğunu ve niteliğini değerlendirmeyi içerir.

2.1.5. V. Boyut : İçerik Alanı Bilgisi

Diğer dört boyut belirli uzmanlık faaliyetleri veya içerik alanının kazanılması anlamına gelir. Bu boyut ise; düşünmeyi öğretmenin, içeriği öğretmeden ayrılamayacağını ortaya koyar. Yani; düşünmenin öğretimi sınıftaki öğretimin bütünleyici bir parçası olarak görülmelidir. Öğrencinin içeriği öğrenirken, düşündüğünün farkına varmasını sağlamalı, sürecin ve kendisinin denetimini pekiştirmelidir. Düşünme süreçleri, dersteki konuların düzenleyicisi ve etkili öğretilmesinde araç olarak kullanılmalıdır.

2.2. Bilişsel Farkındalık Nedir ve Boyutları Nelerdir?

2.2.1. Bilişsel Farkındalık Nedir?

Ülkemizde bilişsel farkındalık kavramı literatüre değişik ifadelerle kazandırılmıştır. Erden ve Akman (1996, s155) ve Akdur (1996) orijinal adıyla "metacognition" kavramını "biliş bilgisi" olarak, Demirel (2003, s139), Açıkgöz (1996) ve Güral (2000) "biliş ötesi", Aral (1999) "metakognitif bilgi", Senemoğlu (2001, s339-340) "yürütücü biliş", Küçük- Özcan (2000) ve Demir- Gülşen (2000)

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

"biliş üstü", Bedir (1996, s155) "bilgiyi kullanma yolu", Doğanay (1997,s36) "bilişsel farkındalık" olarak dilimize çevirmişlerdir. Metacognition kavramının temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma (awareness), bilinçli davranma (consciousness), kendini kontrol, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme (self control-regulation, self assesment), planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Kişi öğrenirken tüm bu davranışları gösterir. Neyi, niçin, nasıl öğrendiğinin sürekli farkındadır ve onu izler. Tüm bunları yaparken baskın olarak bilişsel davranışlar kullanılmaktadır. Dolayısıyla metacognition kavramının kullanımında bilişsel bir farkındalık söz konusudur. Diğer bir deyişle metacognition kavramını bilişsel farkındalık kavramı yüksek düzeyde tanımlamakta ve karşılamaktadır. Sonuç olarak Metacognition kavramının; tüm boyutları, kuramsal yapısı, düşünme süreçleri içindeki yeri ve uzman görüşleri ile birlikte değerlendirildiğinde "**bilişsel farkındalık**" olarak dilimize kazandırılması ve literatüre geçmesi uygun görülmektedir.

Araştırmacılar bilişsel farkındalık ile ilgili katı tanımlar yerine; ona çeşitli açılardan bakarak, çeşitli boyutlarını keşfetme ve o boyutları tanımlama yoluna gitmişlerdir. Bilişsel farkındalık ile ilgili ilk çalışmaları yapan kişilerden birisi olan Brown 1978'de bilişsel farkındalığı planlama, denetleme ve düşünmeyi gözden geçirme (akt. Paris, Winograd; edt: Jones ve Idol, 1990, ss16-17) olarak tanımlamıştır. Aynı yıl Flavell bilişsel farkındalığı kişinin kendisi hakkında, iş hakkında ve strateji hakkında bilgisi (akt. Paris, Winograd; edt: Jones ve Idol, 1990, ss16-17) olarak tanımlamıştır. Costa ve Lowery (1989) bilişsel farkındalığı; ne bildiğimizi ve ne bilmediğimizi bilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Blakey ve Spence ise (1990, ss11-13) ne bildiğini ve ne bilmediğini düşünme; düşünceyi organize etme ve yönetme olarak tanımlamaktadır. Bonds ve Bonds (1992, s56) bilişsel farkındalığı birisinin düşüncesini kontrol etmesi, değerlendirmesi ve izlemesi (ne düşündüğünü ve nasıl bildiğini bilmesi) olarak tanımlamaktadır. Fletcher-Flinn ve Snelson (1997, s20) bilişsel farkındalığı kişinin iç düşüncesini gözlemesi ve sistemli düşünme, sistemli hareket etme ve bilgi edinmede planlı olma ve kendini yönetme olarak açıklamaktadırlar. Hall ve Bowmann (1999, s99) bilişsel farkındalığı kısaca düşünmeyi düşünme olarak tanımlamaktadır. Steward ve Landine (1995, s16) bilişsel farkındalığı bilişsel psikolojinin alanı içerisine sokmakta ve kişinin kafasının içindeki düşünme süreçlerine odaklanması ve aktif katılımı olarak tanımlamaktadır. Bunlardan biraz farklı olan Meichenbaum (1985) ise bilişsel farkındalığı insanın içsel ya da gizli düşünme dili olarak tanımlamakta ve

bireyin bilgisini yönetme ve bilgiyi bilme bilgisi olarak nitelemektedir. Marzono, Brandt, Hughes, Sones, Presseisen, Rankin ve Suhor (1988, s9) bilişsel farkındalığı; bir işi yaparken düşüncenin farkında olma ve bu farkındalığı yapılan işin kontrolünde kullanma olarak tanımlamaktadırlar. Wellman (1985, s1) ise bilişsel farkındalığı; kişinin bellek, dikkat, bilgi, varsayım ve hayaller gibi bilişsel durum ya da süreçleri kullanma bilgisi olarak tanımlamaktadır. Nelson ve Narens (1995, s1) bilişsel farkındalığı; kişinin karar verme ile bellek, öğrenme ile motivasyon ve öğrenme ile bilişsel gelişim arasında köprü kurma ve bunu kafasının içinde ilişkilendirme ve kullanma olarak belirtmektedirler.

Tüm bu tanımları yan yana koyduğumuzda bilişsel farkındalığın tüm düşünme boyutları ile iç içe olduğu ve onları kapsayan bir çeşit "öğrenmeyi öğrenme becerisi ve zihnin düşünme dili" olduğu ortaya çıkar.

2.2.2. Bilişsel Farkındalık Ne Değildir?

Diğer düşünme boyutlarından soyutlanmış ve tek başına değildir. Diğer düşünme boyutlarının öğrenilmesi ve kullanılmasındaki temel becerileri içerir. Bu yönüyle bilişsel farkındalık diğer düşünme becerilerini kapsar.

Bilişsel farkındalık, plansız ve rastgele hareket etme değildir. Yapacağı iş ya da durum karşısında plan yapma ve sistemli hareket etme bilişsel farkındalığın temelinde vardır. Bu yönüyle bilişsel farkındalık aynı zamanda bilimsel düşünme becerilerini de kapsar.

Bilişsel farkındalık sadece bir ders, bir yaş ya da belli bir durumda kullanılacak bir beceri değildir. Bilişsel farkındalık bireyin hayat boyu gereksinim duyacağı düşünme becerilerini kazandırma ve kullandırma işidir.

Bilişsel farkındalık salt öğrenilir bir kuram değildir. Bilişsel farkındalık tüm derslerde eğitim öğretim ile uygulanabilir bir beceridir. Çeşitli stratejileri vardır ve her öğretim yöntemi ile kullanılabilir bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilişsel farkındalık öğrenmeyi öğrenmenin özüdür.

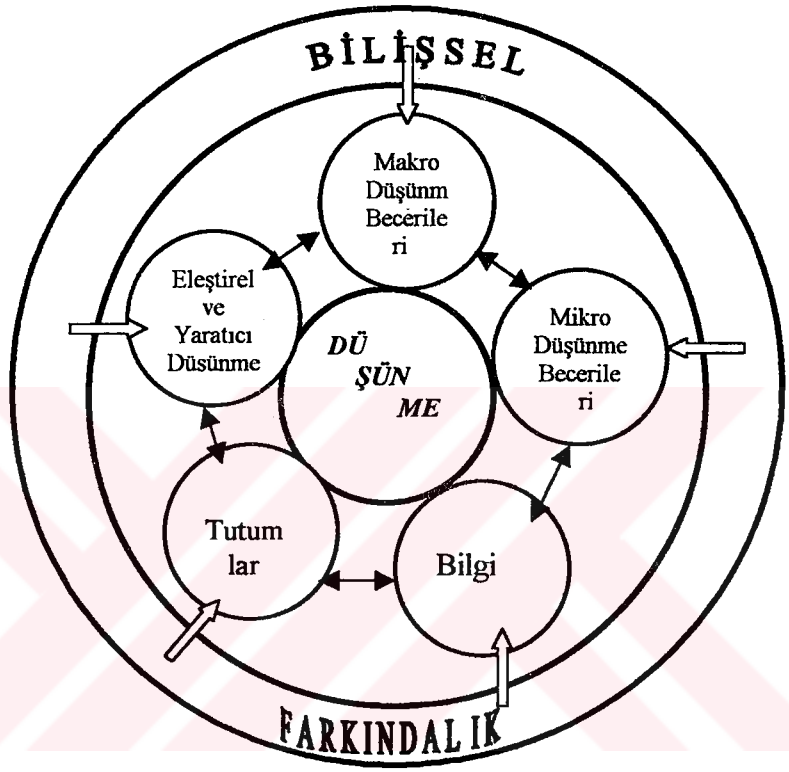
Bilişsel farkındalık sadece insanın biliş boyutunda ve kafasında değildir. İnsanın tutum, değer, beceri ve davranışlarını oluşturmada önemli bir faktördür.

Kalıtsal olarak edinilmiş bir davranış değildir, ama kalıtsal nedenlerden etkilenir. Dolayısıyla bilişsel farkındalık öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir.

2.2.3. Bilişsel Farkındalığın Düşünme Boyutları İçindeki Yeri Nedir?

Bilişsel farkındalığın ne olduğunu daha iyi anlayabilmemiz için, onun diğer düşünme boyutları içindeki yeri aşağıda incelenmiştir.

Şekil 2: Bilişsel Farkındalığın Diğer Düşünme Boyutları İçindeki Yeri



Kaynak: Marzono ve ark. (1988)

Bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiğidir. Dikkatini konu üzerine verme, kendini o iş ya da konuya adama, iş ya da konu hakkında gerekli tutum geliştirme, iş ya da konuyu zihinde planlama, o planın nasıl gittiğini zihinde sürekli değerlendirme, aksayan yönleri zihinde sürekli değiştirme ve düzenleme becerilerine sahip olmayı gerektirir. Tüm bu zihinsel yeterlikler ve beceriler; düşünme süreçlerinin temelini oluşturmakta ve tüm düşünme boyutlarında bireyin o boyutun özelliğine göre düşünmesini sağlayan bir düşünme dili görevi görmektedir.

Bu açıdan bilişsel farkındalık hem düşünmenin temelinde yer almakta, hem de düşünme becerilerinin tümünü içine almaktadır.

2.2.4. Öğrenme ve Düşünme Sürecinde Bilişsel Farkındalığın Yeri Nedir?

Öğrenciler bir şey öğrenirlerken genelde niçin öğrendiklerinin ve ne öğrendiklerinin farkına varmazlar. Bazı öğrenciler de öğrendiği beceriyi niçin yaptıklarını, öğrendiği davranışın bir problemin çözümünde nasıl kullanacaklarını ya da karar verirken nasıl karar verdiklerini açıklayamamaktadırlar. Whimbey (1976 akt. Costa ve Lowely, 1989, s64)'e göre zihnin içsel dili olan bilişsel farkındalık çocuklarda 5 yaş civarında başlar ve 11 yaşına kadar düşünme becerilerini kazanmasında anahtar rolü oynar. Bilişsel farkındalık becerisini kazanmış olan öğrenciler ise karışık konuları anlayabilir, esnek düşünebilir, problem çözmede daha yeterli davranır ve düşünme becerilerini daha iyi kullanabilir. Aspen Enstitüsü (1982)'nün yaptığı bir çalışmaya göre bilişsel farkındalık becerilerini kazanmış olan öğrenciler şu davranışları daha iyi göstermektedirler.

1- Psikomotor becerileri daha iyi algılayabilir ve yapabilirler.
2- Bellek, içerik bilgisi, değer, tutum ve dilini daha iyi kullanabilirler.
3- Anlamlı (amaç temelli) ve isteyerek yaptığı davranışlar sonunda, başarı elde edilebilirler.

Wang, Heartel ve Walberg (1994) tarafından öğrenmeyi etkileyen faktörler konusunda yapılan geniş çaplı bir analizde bilişsel farkındalık ve bilişsel süreçlerin öğrenmede en etkili ve en önemli değişkenler oldukları ortaya çıkmıştır. Bilişsel farkındalık süreci ile ilgili bir beceri olan öğrenme stratejilerinin zihinde planlanması, onun sürekli gözlenmesi ve gerekirse yeniden düzenlenmesi öğrenmede en önemli etmenlerden biri olarak bulunmuştur.

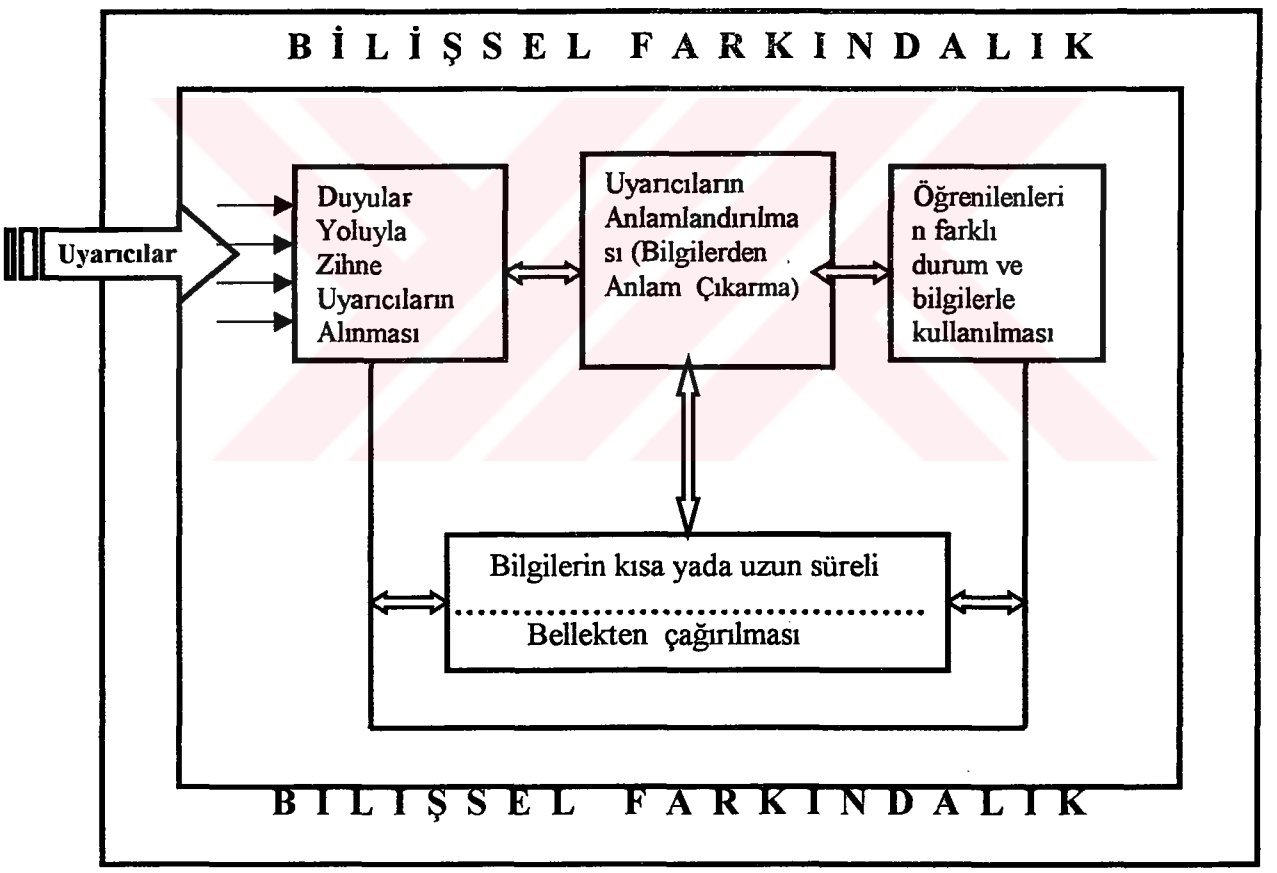
Yapılan araştırmalar bireylerin bilişsel farkındalıklarının, gelişimleri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Flavell ve ark. (1989, ss396-412)'na göre bilişsel farkındalık 5-7 yaşlarında gelişmeye başlayıp, okul yıllarında giderek güçlenmektedir. Bu nedenle öğrenciler yaşları ilerledikçe öğrenmeye engel olan şeyleri daha iyi tahmin etmekte ve daha etkili stratejiler geliştirebilmektedirler.

Bilişsel farkındalığın kapsamında yer alan; öğrencinin kendini öğreneceği şeye vermesi, dikkat ve tutum geliştirmesi, öğreneceği şey hakkında ön değerlendirme yapması, nasıl öğreneceğini planlaması ve bu stratejileri düzenlemesi düşünme sürecinin bir parçası olduğu kadar, öğrenme sürecinin de bir parçasıdır. Çünkü öğrenme stratejilerinden olan tekrar (kısa ve uzun süreli belleğin kullanımı), anlamlandırma (öğrendiklerini eski öğrendikleri ile bütünleştirerek, kendi ifadeleri ile kodlaması) ve

örgütleme (yeni öğrendiklerini kendi ön bilgilerine göre yeniden düzenlenmesi) öğrenme sürecinde kullanılan bilişsel farkındalık becerilerinin içerisinde aktif olarak kullanılmaktadır (Erden ve Akman, 1996, ss155-156). Tüm bu öğrenme stratejileri aynı zamanda düşünme sürecinin de bir parçasıdır. Önemli olan öğrenme stratejilerinin düşünme süreçleri içerisindeki yerinin belirlenerek aktif olarak ve kontrollü kullanılmasıdır. Doğanay (1997, s35)'a göre öğrenme aslında bir düşünme sürecidir. Bu yüzden öğrenme süreci içinde düşünmenin payı ne kadar artarsa öğrenme de o derece kalıcı olur.

Costa, Lowery (1989) ve Paul (1990) öğrenme sürecini düşünme süreci ile birlikte şöyle açıklamaktadır:

Şekil 3: Bilişsel Farkındalığın Öğrenme Süreci İçindeki Yeri



Kaynak: Costa ve Lowery (1989); Paul (1990)

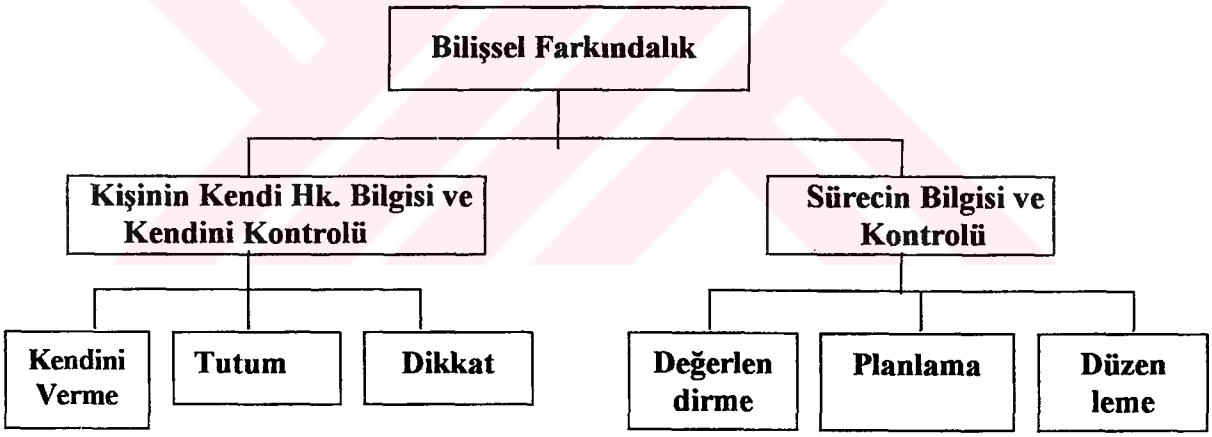
Şekilde görüldüğü gibi öğrenme stratejileri ile düşünme becerileri iç içe çalışmaktadır. Tekrarın kullanıldığı bellek, uyarıcıların anlamlandırılmasını içeren anlamlandırma ve transferin kullanıldığı örgütleme; bilişsel farkındalık ile birlikte işe koşulduğunda öğrenmenin kalıcılığı da o derece artacaktır. Öğrencilerin öğrenme ve

düşünme stratejilerini kullanamamaları; ya da bu becerilere sahip olmamaları nasıl ve nerede kullanılacaklarını bilmemelerinden kaynaklanabilir. Eğer kişi öğrenme stratejilerini biliyor fakat kullanamıyorsa, bu durum kişinin bilişsel farkındalık becerilerinin yetersiz olduğunun bir göstergesidir. Mayer (1987)'e göre yapılan araştırmalar temel eğitim I. devre öğrencilerinin öğrenme stratejilerini bildiklerini fakat etkili bir şekilde kullanamadıklarını göstermektedir. Bu araştırmaların devamında bu stratejilerin genellikle 6 sınıftan itibaren daha etkili bir biçimde kullanıldığı; ancak daha alt sınıflarda da bu becerilerin öğretilerek geliştirilebileceği belirtilmektedir.

2.2.5. Bilişsel Farkındalığın Boyutları Nelerdir?

Bilişsel farkındalık bireyin kendi düşünmesinin farkında olmasıdır. Marzano ve ark., (1988, akt. Doğanay, 1997, s35) ve http//:www.indiana.edu (2001) bilişsel farkındalığı şöyle şematize etmiştir;

Şekil 4: Bilişsel Farkındalığın Boyutları



1-Kişinin Kendi Hakkında Bilgi Ve Kendini Kontrol

Kendini Verme: Yapılan bir iş ya da üzerinde çalışılan problemin çözümü için içsel irade, çaba, ilgi ve enerjinin harekete geçirilmesidir. Öğrencinin kendi tercihiyle "ben bu işi başaracağım" demesi, onun içindeki enerjiyi yapacağı işe yöneltmesiyle olur.

Tutum: Öğrenen belli bir konuya, o konunun değeri, kendisinin konuyu başarma yeteneği ve verilen çabanın değeri ölçüsünde bir tutum ile yaklaşır. Öğrenmede bilişsel farkındalık sürecinin aktif olarak işlemesi için öğrencilerin aşağıdaki konularda olumlu tutum içinde olmaları gerekir:

- Sürekli ve yoğun çaba
- Yapabileceğini düşündüğünün ötesinde çalışma yeteneği
- Çevredeki kaynaklardan haberdar olma
- Hatalardan ders alma
- Israrlı olma.

Dikkat: Eğer bazı şeyler ilginçse onunla ilgilenilir. Eğer ilginç değilse daha az ilgi gösterilir (otomatik dikkat). Bununla birlikte dikkat, öğrencinin kendisi tarafından bilinçli kontrol altında tutulabilir, denetlenebilir. Yani öğrenen, ilginç olmayan durumlarda bile ilgi gösterebilir, aktif hale geçebilir (gönüllü dikkat).

2-Kişinin Süreç Hakkındaki Bilgisi ve Öğrenme Sürecini Kontrol

Marzano ve ark. (1988, akt. Doğanay, 1995 ve 1997)'a göre bu süreç üç alt boyuttan oluşmaktadır:

Değerlendirme; bir süreç içindeki gelişmenin mevcut durumu hakkında karar vermeyi, zihinsel algılamayı içerir. Okuduğumu tam olarak anlıyor muyum? Bu tezi yazmaya başlamadan önce, ne yapacağım kafamda şekillendi mi? vb.. Değerlendirme bir süreç boyunca oluşur ve bir konu için hem başlangıç hem de bitiş noktasıdır. Genel ve alt amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığının, uygun kaynakların hazır olup olmadığının da değerlendirilmesini içerir. Genelde ne biliyorum? ve Ne bilmek istiyorum? sorularının yanıtını buldurur.

Planlama; özel amaçların gerçekleştirilmesi için stratejilerin özenle seçilmesini içerir. Öğrenci konuyla ilgili belirli işlemleri belirli düzene koyabilmeli ve en uygun işlemi seçebilmelidir. Öğrencinin belirli bir noktada uygun planlama yapması; zihinsel olgunluk, biliş ve bilişsel farkındalıkla ilgili becerilerle donatımı gibi değişik faktörlere bağlıdır. Nasıl öğreneceğim? sorusunu yanıtlar.

Düzenleme; amaç ve alt amaçlara yönelik gelişimin kontrol edilmesi ve gerekliyse o davranışın değiştirilmesini içerir. İşe koşulan stratejilerin gözden geçirilmesi amaca uygun olup olmadığının değerlendirilmesi ve uygun değilse yeni stratejilerin seçilmesini içerir. Öğrencilerin daha iyi akademik gelişme sağlayabilmeleri için kendi kendilerini kontrol etmeyi öğrenmelerine gereksinim vardır. Gerçekte akademik amaçların gerçekleşmesi doğrudan kendini kontrole bağlıdır. Eksiklik ve yanlışlıkları nasıl tamamlarım? sorusunu yanıtlamamızı sağlar. Tekrar değerlendirme, tekrar planlamayı gerektirir.

2.3. Bilişsel Farkındalığın Öğretiminde Yaklaşımlar

Bilişsel farkındalığın öğretiminde çeşitli araştırmalar sonucunda çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Paris ve Winograd (1990, ss31-41) bilişsel farkındalığın öğretimi ile ilgili olarak 4 yaklaşım belirlemişlerdir:

1- Bilişsel farkındalığın direkt öğretilmesi (direct explanation)
2- Bilişsel farkındalığın ders içinde yapılandırılarak öğretilmesi (scaffolded instruction)
3- Bilişsel farkındalığın uzman kişi tarafından çeşitli strateji ve tekinliklerle öğretilmesi (cognitive coaching)
4- Bilişsel farkındalığın kubaşık öğrenme teknikleri ile öğretilmesi (cooperative learning)

Birinci yaklaşımda; öğrenciye bilişsel farkındalık becerilerinin direkt öğretilmesi öngörülmektedir. Burada bilişsel farkındalık stratejileri öğrenilir. Bu stratejilerin ne olduğu, öğrenmeyi nasıl sağlayacağı, nasıl- nerede- ne zaman kullanılacağı ve nasıl değerlendirileceği konusunda öğrencilerde beceriler oluşturulur. Buna karşın bilişsel farkındalığın ders içinde veya çeşitli eğitsel yaşantılarla öğretilmesi davranışların kalıcılığı ve zaman tasarrufu açısından önemli görülmektedir.

İkinci yaklaşımda; öğretmen ve öğrenci iletişiminin belirli bir programda yapılandırılarak, bilişsel farkındalık becerilerin içerikle birlikte kazandırılması benimsenmektedir. Burada amaçların gerçekleşmesinde öğrencinin çabası önemli rol oynar. Bu yaklaşımda öğrencinin ilgisini toplamak, içeriği belirleyerek tanıtmak, öğrenciye davranışı yaptırmak,yaptıklarını eleştirmesini sağlamak, stresi azaltmak ve ideal olanı göstermek gibi basamaklar kullanılmaktadır. Palincsar ve Brown (akt. Paris ve Winograd, 1990, s35) yapılandırılmış öğretim ile ilgili olarak basamaklı bir strateji geliştirmişlerdir. Bunlar; tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetlemedir. Palincsar ve Brown bu stratejilerin öğrencilerin okuma ve diyalog becerilerini artırdığını belirtmektedirler. Sonuç olarak yapılandırılmış yaklaşım geleneksel eğitim-öğretim ile uyuşmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki diyalog ve derse karşı olan tutum arasında uyum sağlandığında, sınıftaki çözüm ve yargılamalarda birliktelik sağlanmakta, bunun sonucu olarak derse karşı olan motivasyon ve sosyal ilişkiler artmaktadır.

Üçüncü yaklaşım; karşılıklı diyalog, direkt açıklama ve teşvik etmeyi kapsar. Bilişsel farkındalığın bu şekilde kazandırılması yaklaşımında, bir uzman öğretmen

(bilişsel farkındalık çalıştırıcısı) gerekmektedir. Bu çalıştırıcılık, öğrencinin tartışmasını sağlama, çeşitli strateji ve etkinliklerle bu becerilerin edinilmesini sağlama, çeşitli strateji ve etkinliklerle bilişsel farkındalık becerilerinin edinilmesini sağlama esasına dayanmaktadır. Bu görüşü savunanlara göre bilişsel farkındalığın öğretilmesinde bu yaklaşımın üç faydası olduğu öne çıkmaktadır: *Birincisi;* öğretmen ve öğrencinin karşılıklı çaba ile daha iyi öğrenebileceği, *ikincisi;* öğrenci ve öğretmene kendilerini değerlendirerek geliştirebilmelerine fırsat vermesi ve *üçüncüsü*; karşılıklı kontrolün olacağıdır. Bu yaklaşımda bir nevi özel ders ile, bilişsel farkındalık konusunda uzman olan birisinin bu becerileri kişiye çeşitli etkinlik ve stratejilerle öğretimi söz konusudur. Bu yaklaşımda seçici (eklektik) olma amaca ulaşmada önemli yer tutar. Burada öğrencinin sınıftaki hareketleri, amaçları ve sonuca *ilişkin sahiplik duygusu;* olgunlaşma ve *kendini adama*; akademik içeriğin, etkinliklerin ve yaşantıların *yapılandırılması(programlandırılması)*; karşılıklı bilgi alış-verişi ve *birlikte çalışma;* öğrencinin kazandığı bilişsel farkındalık becerisini *kontrollü olarak kullanması* ve bu beceriyi başka alanlara *transfer etme* seçici yaklaşımı oluşturur.

Dördüncü yaklaşım; bilişsel farkındalık becerilerinin çeşitli kubaşık öğrenme teknikleri ile birlikte öğretilmesini benimsemektedir. Bu yaklaşımı benimseyenlere göre bu yaklaşım üç yarar sağlamaktadır. *Birincisi*; öğretmen merkezli olma yerine, öğrenci merkezli olmayı sağlar. *İkincisi;*öğretmenin etkili program yapmasını ve etkili bilgi vermesini sağlar. *Üçüncüsü;* öğretmene öğrencinin bireysel farklılıklarını görerek bilişsel farkındalık becerilerini kazandırmada kolaylık sağlar.

2.3.1. Biz Hangi Yaklaşımı Merkeze Almalıyız?

Gerçekte bu dört yaklaşımın tümü bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesinde denenmiş ve uygun bulunmuş yollardır. Vaidya (1999, ss186-190) yaptığı bir araştırmada bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilere direkt öğretilmesi yerine uygulamalı ve ders içerisinde öğretilmesinin daha etkili sonuçlar verdiğini bulmuştur. Bu yüzden bilişsel farkındalık becerilerinin derslerle birlikte uygulamalı olarak öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna dayanarak bilişsel farkındalığın ***"ders içinde yapılandırılarak öğretilmesi"*** yaklaşımını (2. yaklaşım) merkeze almamız gerekmektedir. Bilişsel farkındalığın ders içinde yapılandırılarak öğretilmesi yaklaşımını merkeze almamızın gerekçeleri şunlardır:

1. Bilişsel farkındalık becerilerinin derslerle birlikte öğretilmesi, direkt olarak kazandırılmasından daha yararlı sonuçlar vermektedir. Bu nedenle bilişsel

farkındalığın direkt öğretilmesi onun ders ile ve diğer yaşantılar ile ilgisinin kurularak kullanılmasında işlevsel değildir. Yani öğrenciler bu becerileri nerede, nasıl, ne zaman ve niçin kullanacaklarını bilmediklerinden yetersizdir.

2. III. Yaklaşımda belirtilen özel yetiştirici uzman, özel ders, özel etkinlik vb. faaliyetler pahalı ve zaman alıcıdır. Bu yüzden bu işlevi bilişsel farkındalığın ders içinde yapılandırılarak öğretilmesi yaklaşımında, öğretmen sınıfta görebilir. Zaten ülkemiz şartlarında bu konuda yetişmiş insan sayısı yok denecek kadar azdır. Dolayısı ile öğretmenin bu becerileri sınıfta ders içinde yapılandırarak öğretmesi zaman, emek, yer, araç-gereç ve çok sayıda öğrenciye ulaşması açısından maliyette ekonomiklik sağlamaktadır.
3. Kubaşık öğrenme bir öğretim yöntemidir. Bilişsel farkındalığın kubaşık öğrenme yöntemi ile öğretilmesi ise, bilişsel farkındalığın ders içinde yapılandırılarak öğretilmesi yaklaşımında bir yöntem olarak kullanılabilir.
4. Bilişsel farkındalığın derste yapılandırılarak öğretilmesi öğrencinin normal içeriği öğrenirken bilişsel farkındalık becerilerini de kazanmasını sağlayacağından, bu becerilerin okulda ve günlük hayatta kullanımı kendiliğinden öğretilmiş olacaktır. Sınıftaki eğitim-öğretim faaliyetleri ve program zaten bilişsel farkındalığın dersle ve hayatla ilişkilendirilmesine olanak verecek yapıdadır.
5. Bu becerilerin ders içinde yapılandırılarak öğretilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını da artırmaktadır.

2.4. Bilişsel Farkındalık Stratejileri ve Geliştirilmesi

2.4.1. Strateji Nedir ve Bilişsel Farkındalık Stratejileri Nelerdir?

Türkçe Sözlükte ***strateji***; önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 1998, s2032).

Strateji; hedeflediğimiz yönde ilerleyebilmemiz için bize rehberlik eden önceliklerin belirlenmesine, kaynakların dağılımına akılcı bir yaklaşım kazandıran ve yapacağımız seçimler ile alacağımız kararlar için yön gösteren taktiklerdir (M.E.B., 1997, s94).

Strateji, ders ile ilgili seçilmiş olan öğrenme etkinliklerinin sıralanması ve düzenlenmesidir. Bu etkinliklerin sıralanması ise belirlenen yönteme göre yapılır. Yani yöntem, etkinlik ve strateji arasında bir bağlantı vardır. Örneğin öğretmen; 'bugünkü yöntemim problem çözme yaklaşımıdır. Problemi grup– panel tartışması ve gezi ile

çözeceğiz. Stratejimiz ise şu şekilde olacak; önce bir gezi yapacağız, sonra ayrılarak gördüklerinizi tartışacağız, en sonda da her gruptan bir öğrencinin katılacağı bir panel tartışması yapacağız' diyebilir (Barth ve Demirtaş,1997, ss4.4 , 4.7).

Stratejiye ilişkin tanımlar; dersin ya da bireyin uzun vadeli amaçlarını belirleme iç ve dış çevresine ilişkin bilgiye sahip olma ve onları kontrol etme, uygun kararlar verme ve bir yön belirleme gibi etkinlikleri içermektedir.

Stratejik planlama, değişimin sürekliliği karşısında; bilgiyi sürekli elde edebilme ve anlamlandırma (eski bilgilerle birleştirerek dönüştürme) yollarının edinilmesini kapsar (Tural, 2000, s75). Stratejik plan yapma uzun vadede gerçekleştirilmesi umulan amaçların akılcı bir şekilde formüle edilmesini sağlar (Köksal, 1998, s57). Strateji kavramı askeri kökenli bir kavramdır. Satrançta oyun kurmaya benzer. Stratejisiz bir ders bütünlükten yoksundur. Stratejisiz bir derste öğretmen, öğrencilerin dikkatlerini anlık ya da kısa süreli kontrol edebilir, ama birbirinden kopuk öğrenme ortamları, konular ya da yöntemlerle toparlayamaz. Bu nedenle stratejik plan yapma ve uygulama; öğrencinin dikkatini kısa süreli ya da anlık değil, tüm öğrenmelerle bir bütün olarak ana hedefe ulaştırıcı bir düzenlemeyi içerir.

Yapılmış araştırmalar ve mevcut kaynaklara bakıldığında bilişsel farkındalık becerilerinin temelinde strateji kavramının olduğu görülür. Çünkü bilişsel farkındalığa bir 'düşünme stratejileri toplamıdır' diyebiliriz. Buna paralel olarak Bedir (1996, s155) bilişsel farkındalık stratejilerini (metacognitive strategies) *bilgiyi kullanma yolu* olarak tanımlamıştır. Bu yüzden bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesinde kullanılan stratejiler çok sayıdadır. Ülkemiz literatürüne yeni giren bilişsel farkındalık kavramı ile ilgili stratejiler de, literatürümüze yeni girmektedir. Bu nedenle aşağıda bilişsel farkındalık stratejileri ve uygulama şekilleri ile ilgili çalışmalar verilmiştir.

Vaidya (1999, ss186-190) öğrenme süreçlerinin geliştirilmesinde bilişsel (cognitive) ve bilişsel farkındalık (metacognitive) stratejilerin ayırt edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bilişsel stratejilerde; öğrenci bilgiyi manipule ederek (elde eder) kullanır. Örneğin not alma, soru sorma, bir formu doldurma gibi beceriler bilişsel stratejiler içine girer. Erden ve Akman (1996, ss154-156)'a göre bu stratejilerde tekrar, anlamlandırma ve örgütleme gibi öğrenme stratejileri önemli rol oynar.

Bilişsel farkındalık stratejilerinin doğasında ise, bu stratejilerin yönetimi ve etkili kullanılması vardır . Öğrenci öğrenmesini planlar, uygular ve sonunda kendini

değerlendirir. Bu bilişsel farkındalığın, öğrenme sürecinin uygulanması ve kontrolü boyutu içine girmektedir (Vaidya, 1999, s187; Marzano ve diğ., 1988, ss9-16).

. Brown, Campione ve Day, (1981; akt. Stewart ve Landine, 1995, ss16-19) bilişsel farkındalık (metacognitive) stratejilerinin; öğrencinin kendini kontrol etmesi ve kendi kendine öğrenmesi açısından performansı; bilişsel (cognitive) stratejilerden daha iyi artırdığını belirtmektedirler.

İnsanlar aslında bilişsel farkındalık stratejilerini zorunlu olarak kullanırlar. Bir olayı planlama, yapma ve değerlendirme bunun en açık bir örneğidir. Fakat çoğu bu stratejileri kullandıklarının bilincinde olmazlar. Örneğin yapacağı bir şeyi hayal etmek, tasarlamak, gelecekteki başarı derecesini değerlendirmek bu stratejilerin içine girer. Tabii ki bilişsel farkındalık stratejilerini kullanırken aynı zamanda da not alma, soru sorma, şekil çizme ve bilgileri düzenleme gibi bilişsel stratejileri de kullanabilir. Bu yönüyle biliş stratejileri, bilişsel farkındalık stratejilerine hizmet eder. Yani bilişsel farkındalık stratejileri aynı zamanda bilişsel stratejileri de içine alır ve kullanır. Bilişsel farkındalık öğrencinin "ne" düşündüğünden farklı olarak, "nasıl" düşündüğünü de öğretir. Bilişsel stratejiler birer "öğrenme" stratejileri iken, bilişsel farkındalık stratejileri "öğrenmeyi öğrenme" stratejileridir.

Weiner (1980, akt. Vaidya, 1999, ss186-190) bilişsel (öğrenme) ve bilişsel farkındalık (öğrenmeyi öğrenme) stratejilerini birbirine bağlayarak, bilişsel farkındalık temeli üzerine bir teori geliştirdi (attribution theory) ve buna "bağlama teorisi" dedi. Bu teoride üç boyut geliştirilmiştir.

1- Tutarlı ve istikrarlı olmak
2- Gayret ve içtenlikle istemek, zorluklara karşı direnmek
3- Bireysel beceri ve ilgilerini kontrol altında tutmak ve isteklilik.

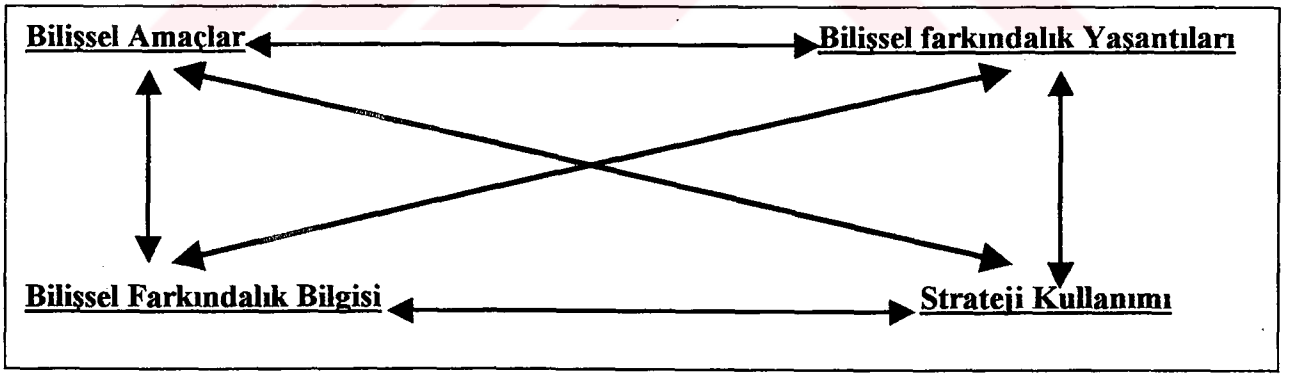
Bağlama teorisine göre; eğer birey bu basamakları deneyerek kendi başarısının yükseldiğini görür ve buna inanırsa her yeni öğrenmede artık bu becerileri otomatik olarak kullanmayı deneyecektir. Ama dikkati çekmeyen, birey için çok kolay olan ya da şansın bulunduğu bir durum olursa bireyin bu becerileri tekrar kullanma isteği azalmaktadır. Öğrenmeye karşı ne kadar çok (istenen ve kompleks tutumlarla) hazır olursak; öğrenirken hangi davranışları göstereceğimiz, nasıl düşüneceğimizi bilmemiz ve duyuşsal sorumluluklarımız da o kadar net, öğrenmemiz de o kadar kolay olur; motivasyon artar. Buna dayanarak, Weiner bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretilmesinde şu ilkeleri geliştirmiş ve kuramına temel almıştır:

1- Bilişsel stratejilerin direkt öğretilmesi; bilişsel farkındalık stratejilerinin direkt öğretilmesinden daha etkilidir. Bu yüzden bilişsel farkındalık becerilerinin dolaylı olarak ders içinde ve uygulamalı öğretilmesi daha kalıcı olur.
2- Öğrenmeyi öğrenen bireylere ihtiyacımız vardır. Öğrencilerin sadece *ne* öğreneceği değil, *nasıl* öğreneceği de önemlidir. Bu nedenle bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretilmesi, öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetişmesinde etkili olacaktır.
3- Öğrencilere yalın olarak sadece öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, uygulamada zorluk çıkarabilir. Bu nedenle bu becerilerin eğitim-öğretim ortamında öğrencilere kazandırılması kullanışlılık ve kalıcılığı artıracaktır.
4- Sınıftaki eğitim-öğretim faaliyetleri ve program, zaten her ikisinin birlikte uygulanmasını sağlayacak kapsamdadır. Ayrıca öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerini ders içinde öğrenmesi, direkt öğrenmesinden daha faydalı olmaktadır.

Borkowski, Carr, Rellinger ve Pressley (1990, ss79-85) bilişsel farkındalık stratejilerini sınıfta kullanırken; öğretmenin bilişsel farkındalık becerilerinin öğretimine, öğrencinin ise bilişsel farkındalık becerilerinin öğrenilmesine ve kullanılmasına yeteri kadar motive olması gerektiğine dikkati çekmişlerdir.

Flavell, (1981, akt. Gardner, 1988, ss21-23) bilişsel farkındalık becerilerinin birbirleriyle ilişkisini ve bilişsel farkındalık stratejilerinin yerini şu şekilde belirlemiştir.

Şekil 5: Flavell'in Bilişsel Farkındalık Öğeleri Arasındaki İlişki Modeli



Kaynak: Garner,1988,s21

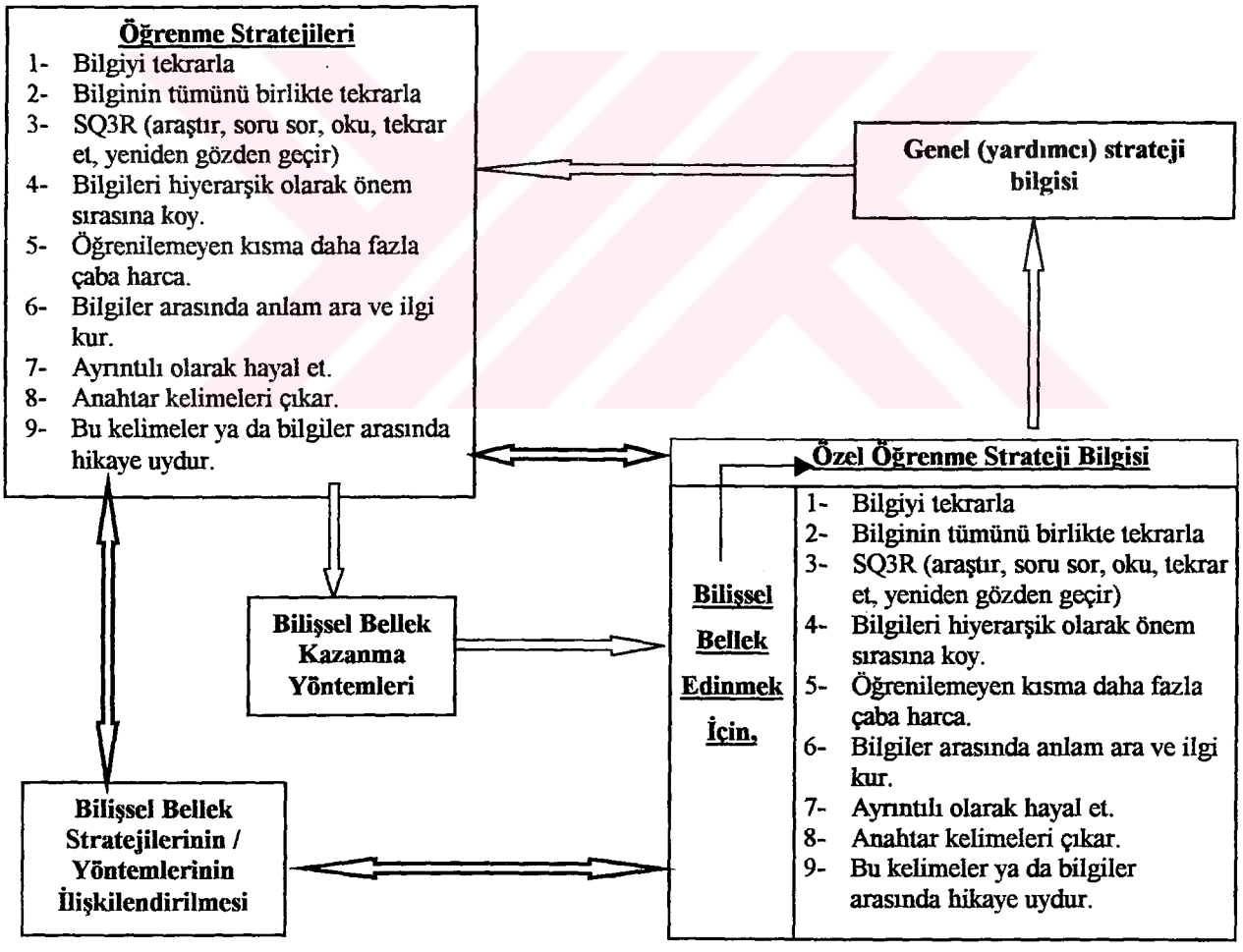
Dersin ya da öğrenilecek şeyin amaçları belirlenir. Bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak bilişsel farkındalık becerileri ve bu becerilere sahip olma düzeyi belirlenir. Daha sonra bu beceriler kullanılarak bilgi edinilir. Ayrıca birey bilgi edinirken ya da öğrenirken bilişsel farkındalık bilgisi ve stratejilerini kullanarak, bilişsel farkındalık yaşantıları içine girer ve böylece amacına ulaşabilir.

Pressley, Borkowski ve O'Sullivan (1985, ss115-125) bilişsel farkındalığı belleğin etkin kullanımı ile ilişkilendirerek; bilişsel farkındalık stratejilerini altı boyutta incelemiştir:

1- Bilişsel farkındalık öğrenme stratejileri
2- Genel strateji bilgisi
3- Özel öğrenme stratejileri bilgisi
4- Bu strateji yöntemlerinin uygulamada ilişkilendirilmesi
5- Bu strateji bilgilerinin ilişkilendirilmesi
6- Bilişsel farkındalık kazanma stratejileri

Bu stratejiler birbiriyle sıkıca ilişkili ve birbirini destekleyici yapıdadır. Bu stratejilerin birbirlerine karşı olan durumları ve ilişkileri aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Şekil 6: Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin İlişkileri ve Birbirine Karşı Durumları



Kaynak: Pressley, Borkowski ve O'Sullivan (1985, s116)

Bilişsel farkındalığın bellek ile öğrenilmesi stratejilerinin, öğretmen açısından nasıl öğretileceği özel öğrenme strateji bilgisini gerektirmektedir. Burada öğretmen rehber rolündedir. Öğretmen ve öğrenci bu stratejileri kullanırken; daha önceden edindiği bilgileri ve bilgi edinme yollarını da kullanarak- edineceği bilgiler ve bilgiyi elde etme yolu arasında ilişki kurabilir.

Hall ve Bowmann (1999, ss99-107) bilişsel farkındalığın boyutlarını üçe ayırmış ve bu boyutlara göre strateji geliştirmişlerdir. Bu boyutlar:

1- Kişinin kendisi hakkında bilgisi ve kendini kontrolü
2- Kişinin içerik hakkında bilgisi ve içeriği kontrolü
3- Kişinin bunları yaparken bilişsel farkındalık stratejilerini kullanması.

Gerçekte kişinin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanması, diğer iki boyutun temelinde çalışan gizli bir boyuttur. Çünkü bilişsel farkındalık becerileri bu stratejilerin zihinde oluşturulması ve kullanılmasını içerir. Dolayısıyla bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesi ve öğrenilmesinde bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılması çok önemlidir.

Hall ve Bowmann İngiltere'de iki farklı şehirde, 9 yaşındaki çocukların okumalarında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma derecelerinin karşılaştırılması ile ilgili olarak yaptıkları deneysel bir araştırmada, okuma ve öğrenme ile ilgili üç adet bilişsel farkındalık stratejisi geliştirmişlerdir. Bu stratejileri belirlerken şu üç sorunun yanıtını bulmuşlardır:

1- Dış çevrede sizin öğrenmenize en çok yardım eden şeyler nelerdir?
2- Bunları önem sırasına dizin
3- Öğrenirken sizi strese sokan başka zihinsel ve motivasyonel faktörler nelerdir?

Araştırmacılar bu sorulara bağlı olarak öğrencilerin kendi kendilerine geliştirdikleri ve kullandıkları bilişsel farkındalık stratejilerinin belirlenmesi amacıyla aşağıdaki üç soruyu öğrencilere sormuş ve şu yanıtları almışlardır:

1- Okuyamadığınız bir şeyle karşılaştığınızda ne yaparsınız?

- Sesli olarak söylemeye çalışırım ya da hecelerim.
- Başka birisine sorup-öğrenirim.
- Sözlük kullanırım.
- O kelimeyi geçerim. O kelimeden bir önceki ve bir sonraki kelimeye bakarım.
- Bilmiyorum.

2- Okuyamadığınız bir cümle ile karşılaştığınızda ne yaparsınız?

- Cümleyi parçalara bölerek okumaya çalışırım.
- Başka birine sorarım.
- Kelimeleri sözlükten kontrol eder ve tekrar okurum.
- O cümleden bir önceki ve bir sonraki cümlelere bakarak çözmeye çalışırım.
- Okumasam da olur.

3- Okuyamadığınız bir kitap ile karşılaştığınızda ne yaparsınız?

- Onu yerine koyar ve başka kitap alırım.
- Onu okumak için başkasından yardım alır ve birlikte okurum.
- Okuyamadığım yerleri atlar, sadece okuyabildiğim yerleri okurum.
- Resimlerine bakarım.
- Bilmiyorum, bir şey yapmam.

Bu paralel yanıtlar öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili geliştirdikleri stratejilerdir. Buna benzer olarak çeşitli bilişsel farkındalık stratejileri geliştirilebilir.

Weir (1998, ss458-467), 'okuduğumuzu anlayabilme yeterliliğine sahip miyiz?', 'okuduğumuzu anlayıp-anlamadığımızı nasıl bileceğiz?', 'okuduğumuzu anlayıp-anlamadığımızdan nasıl emin olabiliriz?' sorularının yanıtını, öğrencilerin aşağıdaki bilişsel farkındalık stratejileri ile anlayabileceğini belirterek, yedi basamaklı bir bilişsel farkındalık stratejisi önermektedir. Bu stratejiye de "anlamayı öğrenme modeli" adını vermiştir. Bu modele göre;

- Okuduğunu anlamak için kendini hazırla ve kontrol et
- Oku, okuduğunu kendi kendine anlat. Anladığın ve anlamadığın yerleri bu şekilde belirlemeye çalış.
- Kendi kendine soru sor ve yanıtla (Bu sorular anlayıp-anlamadığını kontrol edecek nitelikte olmalı)
- Tekrar oku ve tekrar anlat veya okuduğun şeyi zihninde yeniden canlandır
- Hayalinde canlandırdığın kişi-olay ya da şeye karşı duygusal imaj geliştir.
- Okuduklarının parça içinde organize oluş şeklinin farkına var
- Karakterler arasında ilişki kur ve bireysel yaşantılarınla da ilişkilendir.

Tracy, Atsushi ve Annie (akt., Weir, 1998, ss458-467) yukarıdaki stratejileri beş basamaklı olarak daha önceden kullandılar. Weir bu stratejileri biraz daha geliştirerek uygulamıştır. Bu strateji adımları ise şunlardır:

- Kendi kendine *soru sor* (self-questioning)

- Kendi kendini *kontrol et* (self-monitoring)
- *Tekrar* oku (rereading)
- Hayalinde *canlandır* (visualizing).

Weir ilk ve orta öğretimde uyguladığı bu bilişsel farkındalık stratejisinin öğrencilerin okuma ve anlama yeterliliklerini artırdığını belirlemiştir.

Winne ise (1996, ss327-350) 'öğrenmede bireysel kontrol farklılıkları oluşmasının bilişsel farkındalık açısından incelenmesi' adlı çalışmasında üç basamaklı bir strateji geliştirmiştir. Kolay uygulanabilir, fakat etkili olan strateji aşağıda verilmiştir:

1- Eğer (if)
2- Daha sonra (then)
3- Başka (else)

Eğer .....olursa (durumun, içeriğin, şartların belirlenmesi), daha sonra .....-arım (taktik geliştirme), bundan başka .....-mazsa .....yaparım (yeni taktik geliştirme). Bu basit strateji, kişinin bireysel olarak bilişsel farkındalık taktiği geliştirme ve yaratıcılığını ortaya koymasına olanak vermektedir.

Abromitis (1993, ss28-31) beş farklı bilişsel farkındalık stratejisini ortaokul öğrencilerinin okuma derslerinde kullanmış ve bu stratejilerin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini artırdığını saptamıştır. Bu stratejiler şunlardır:

1- Bil, iste, öğren (KWL ⟶ know, want, learn)
2- Araştır, soru sor, oku, tekrar et, yeniden gözden geçir (SQ3R ⟶ survey, question, read, recite, review)
3- Zihinsel betimleme stratejisi (mental imagery strategy)
4- Önceden tahmin ya da tepki verme rehberlik stratejisi (anticipation/reaction guides strategy)
5- Kelimeleri tahmin etme stratejisi (vocabulary predictions strategy)

Alexander ve Schwanenflugel (1996, ss305-325) başarılı öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerine ilköğretimin ilk yıllarında (özellikle 4-6 yaş arasında) sahip olduklarını ve bu yüzden bu stratejilerini kazanan öğrencilerin bilgiyi kazanma ve kullanma becerilerinde diğer öğrencilerden farklılaştıklarını belirlemiştir. Araştırmalar, bu stratejileri zaman zaman öğrencilerin kendilerinin geliştirdiğini, fakat öğrencilere öğretildiğinde akademik başarının daha arttığını belirtmektedirler. Orta öğretimde yaşın ilerlemesi ile birlikte gençlerin daha farklı bilişsel farkındalık stratejileri geliştirdikleri belirlenmiştir. Araştırmalar yüksek IQ'ya sahip olan bireylerin bilişsel farkındalık

stratejilerini kendi kendilerine öğrendiklerini ve geliştirdiklerini göstermektedir. 4. Sınıf öğrencileri ile bir araştırmanın sonucunda bilişsel farkındalık becerilerini öğrenen öğrencilerin, en az yüksek IQ'lü çocuklar kadar anlama ve bilgiyi kullanma becerilerinin arttığı belirtilmektedir. Yani yüksek IQ'ya sahip olma kadar, IQ'yu kullanma da önemlidir. Normal IQ'lu bir öğrenci bilişsel farkındalık becerilerini öğrenerek yüksek IQ'lü öğrenci performansını gösterebilir.

Blakey ve Spence (1990, ss11-13) 'e göre basit olarak bilişsel farkındalık stratejileri şunlardır:

1- Eski bilgilerle,yeni öğrenilenleri birbirine bağlamak
2- Bilinçli olarak düşünme stratejilerini belirlemek
3- Düşünme süreçlerini planlama, yapma ve değerlendirme.

Blakey ve Spence'nin de değindiği araştırmalar; bilişsel farkındalık süreçlerinin öğrencilere direkt olarak öğretildiğinde de, öğrenme düzeyinin arttığını göstermektedir. Bir problemle karşı karşıya kaldığımızda, bilişsel farkındalık becerilerinin orada çok önemli rol oynadığını görürüz. Aslında bilişsel farkındalık problem çözme süreçlerini içine almaktadır. Çünkü bilişsel farkındalık stratejileri, problem çözme basamaklarını kapsamaktadır.

Balkey ve Spence'ye göre şu altı basamaklı bilişsel farkındalık stratejisi, bireyin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmasını sağlamaktadır:

1- Ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımla: Konuyla ilgili eski, güncel ve ilgili bilgilerim nelerdir? Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum ve Neyi bilmiyorum? sorularını kendine sorarak öğrenciler düzeylerini belirlerler.

2- Düşünme hakkında konuş: Bir plan yaparken ya da bir problemi çözerken içinde bulunduğu düşünme sürecini görebilmek için sesli düşünebilir. Bu öğrencinin düşünme becerilerini öğrenmesi için önemli bir süreçtir. Bu çalışma öğrenciler arasında çeşitli şekillerde yapılabilir. Örneğin eşli öğrencilerden birisi problem hakkında konuşur ve diğeri onun düşünme sürecini belirler. Arkadaşı onun problem çözmesini dinlerken, aynı zamanda soru da sorabilir. Bu küçük gruplarda; öğretmen rolünü oynayan öğrenci ya da diğer öğrencilerin soru sorması, açıklama yapması veya özetlemesi şeklinde yapılabilir.

1- *Bir düşünme günlüğü tutmak:* Bilişsel farkındalığı geliştirmenin diğer bir yolu, bir düşünme günlüğü (defteri) tutmaktır. Öğrenci üstesinden gelmek istediği zorluklarla ilgili olarak; yorumlarını, değişkenlik ve tutarsızlıkları veya aradığı anlamları bu deftere not eder. Daha sonra zorluğu yenmek için hangi düşünme süreçlerini

kullandığını belirler. Böylece öğrencinin düşünme tecrübe ve gelişiminin tutulduğu bir bilişsel farkındalık defteri oluşur.

2- *Planlama ve kendini kontrol:* öğrencinin öğreneceği şeyi planlaması ve bunu kontrol etmesidir. Bunu yapmak, öğrenmenin başkaları tarafından planlandığı ve uygulandığı bir ortamda zordur. Planlama ve kendi kendini kontrol etkinliklerinde zamanı ayarlama, materyalleri belirleme ve faydalanma öğrencinin önceden sahip olması gereken yeterliklerdir. Bu nedenle öğrenciye önceden bu yeterlilikler kazandırılarak, öğrencinin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmek için planlama ve kendini kontrol stratejilerinin gelişimi sağlanabilir.

3- *Düşünme süreçleri brifingi:* Bu strateji öğrencilerin edindikleri bilişsel farkındalık ve diğer düşünme becerilerini geliştirme ve diğer öğrenme durumlarında kullanabilmeyi içermektedir. Bu amaçla bu stratejide üç adımlı bir yöntem kullanılmaktadır. *Birincisi;* öğretmenin öğrencilere, sınıfta tasarlayarak bilgiyi nasıl kazandığı ve hangi etkinlikleri oluşturacaklarına ilişkin rehberlik etmesi. *İkincisi;* öğrencilerin fikirlerini gruplaması ve hangi düşünme stratejilerini kullandığının belirlenmesi. *Üçüncüsü;* öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirmesi, uygun olmayan stratejileri kullandığında ve yararlı olanları gelecekte kullanmak üzere belirlemesi ve alternatif yaklaşımlar üretmesi.

4- *Kendini değerlendirme:* Daha önceden hazırlanan bireysel kontrol listesi değerlendirme formu ile öğrenci; bilişsel farkındalık becerilerini kazanıp-kazanmadığını kontrol edebilir. Bu değerlendirmeden sonra öğrenci bu düşünme becerilerini diğer öğrenme stratejileri ve durumlara aktarabilir.

Erica (2000, ss574-583)'ya göre; karşılaşılan problemlerin nasıl çözüleceğinin belirlenmesi bilişsel farkındalık stratejilerinden birisidir. Erica aşağıdaki problem çözme basamaklarını, aynı zamanda bilişsel farkındalık becerileri içinde incelemektedir.

1- Problemle ilgili bilgilerin tümünü topla ve göz önüne al.
2- Bu bilgileri isimlendir.
3- Bu bilgilerden senin bildiklerini başlangıç noktası olarak al.
4- Onlardan ip uçları çıkar.
5- Problemi ortaya koy.
6- Problem-ipucu ve bilgiler arasında ilişki kur.
7- Bu ilişkiyi kurarken bir model (kavram haritası, başlık haritası vb.) oluştur ve problemin çözümünde kullan.

Bu yedi basamak öğrencinin kafasında otomatik bir öğrenme süreci olarak yerleştiğinde, öğrencilerin bilgi edinme ve problem çözme becerileri kendiliğinden gelişecektir.

Geliştirilen bilişsel farkındalık stratejilerinin büyük harflerle yazılarak çeşitli karikatürlerle birlikte sınıfa asılması ve derslerde kullanılması, öğrencinin bilişsel farkındalık becerileri ile birlikte öğrenmeyi-öğrenmesine yardımcı olacak bir alışkanlık haline gelecektir.

Bigs (1985) ve Harrison (1991) akt., Stewart ve Landine (1995, ss16-19) öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini öğrenmesi için altı öğeli bir strateji geliştirmişlerdir. Bunlar:

1- Motivasyon (öğrencinin durumu)
2- Derse hazır olma
3- Ortamın hazır olması
4- Bilgi edinme yolunun belirlenmesi
5- Var olan bilgilerle ilişki kurup, öğrenmeyi kontrolde tutma
6- Başarının değerlendirilmesi

Bonds ve Bonds (1992, ss56-59) bilişsel farkındalık stratejilerinin **öğretimi** konusunda çalışmış ve bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımı konusunda etkinlikler düzenlemişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma ve anlamada bilişsel farkındalık becerileri ve bağımsız (öğrenmeyi) öğrenme becerilerinin öğrenilmesi için şu bilişsel farkındalık stratejilerini kullanabilirler.

1. *Öğrenilecek stratejiyi planlama:* Stratejiyi planlamada; öğretmen okunacak materyalleri seçer. Kendisi bilişsel farkındalık becerilerini kullanarak örnek bir (okuma vb.) ders yapar. Daha sonra öğrenciler konu hakkında ön sorular sorarlar. Bu evre öğrencilerin konu hakkında ön bilgi edinmesini sağlar.
2. *Öğrenilecek stratejiyi modelleme:* Öğrenci öğretmenin hazırladığı bu stratejinin evrelerinin farkına varır ve ne yapacağını, nasıl düşüneceğini anlar.
3. *Etkinliklerde öğrencilere rehber olma:* Bu evrede öğretmen öğrencilere sözel olarak rehber olur. Örneğin küçük bir hikayenin okunmasında öğretmen öğrencilere hikayeyi oynattırabilir. Hikayenin ana fikrini buldurabilir ve öğrencilerin duruma çeşitli açılardan bakmasını sağlayabilir. Burada önemli olan öğretmenin bilişsel farkındalık becerilerini sınıfta uygulamasıdır.
4. *Öğrencinin diğer arkadaşlarından ve öğretmeninden dönüt alması:* En sonunda tüm bu evrelerde neler yapıldığı, bilişsel farkındalık süreçleri çerçevesinde

değerlendirilir. Öğrenci okuduğu parçayı özetler, eşi ile tartışır ve öğrenilenlerin kendi davranışlarına nasıl yansıdığı değerlendirilir. Burada öğretmen öğrencinin bağımsız öğrenme becerisine yardım etmiş olur (Spring, 1985, akt. Bonds ve Bonds, 1992, ss56-59).

Bonds ve Bonds bu stratejilerin dışında birçok bilişsel farkındalık stratejisi belirlediler. Bunlar aşağıda verilmiştir.

- ***Geriye doğru kontrol*** (checking back): Dersten sonra öğrenciler konunun önemli yerleri hakkında sorular sorarlar. Bu şekilde öğrencilerin dersin başına doğru gitmesi ve kendi sorularının yanıtını bulması istenebilir. Daha sonra öğrenci bu yanıtın ya altını çizer ya da onu defterine yazar.
- ***Kendi kendine soru sorma*** (self-questioning): Gerçekte bilişsel farkındalık becerileri çocuğun soru sorması ile birlikte başlar. Anne-baba ve öğretmenler çocuğun doğuştan getirdiği merak özelliğini kullanarak onların soru sorma becerisini geliştirebilir. Çevredeki her şey öğrencinin soru sorması için bir neden olabilir. Örneğin çevremizdeki trafik işaretleri, tabelalar, yazılar vb. şeyler hakkında sorular sorabilir. Öncelikle anne-baba ya da öğretmenler çocuğun bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimi için çocuğun dikkatini çeken çevremizdeki bu şeyler hakkında soru sorar ve öğrencinin de kendi kendisine buna benzer sorular sormasına zemin hazırlar. Öğrenci örnekteki uyarıcılar için şu soruları sorabilir:

- İşaretleri ya da yazıları okuyabildin mi?
- Bu yazı ne anlama geliyor?
- Bu işaret neye benziyor?
- Hangi renkler kullanılmış? vb.

Bu şekilde öğrencinin bilişsel farkındalık becerileri gelişim özelliklerine göre kendi kendine sorular sorarak gelişebilir. Öğrencinin bu soruları kendi kendisine sormasını sağlamak, öğrencide bilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesi demektir. Böylece öğrencinin algısı, dikkati, ilgisi ve anlamlandırması gelişecektir.

Buna benzer olarak Sosyal Bilgiler ya da Fen Bilgisi dersinde öğrencilerin kendi kendilerine şu soruları sorması bilişsel farkındalık becerilerinin geliştiğinin bir göstergesidir:

- Bu konunun ana fikri nedir?
- Bu fikri destekleyen kaç tane detay var?
- Bu detaylar nelerdir?

- Ana fikri açıklayacak başka örnekler var mı?
- Önemli tarihler, yerler, isimler ve kavramlar nelerdir ve ben bunları hatırlıyor muyum?

Bu sorular öğrencinin okurken konu üzerinde odaklanmasını da sağlar. Bundan sonra geriye doğru kontrol tekniği öğretmen tarafından uygulandığında, bu soruların doğrulanması sağlanır. Çünkü geriye doğru kontrol tekniği sınıf tartışması (eşlerle de olabilir), tekrar gözden geçirme, öğretmenin bilişsel farkındalık becerilerinin uygulanmasını somut olarak göstermesi ve öğrenmeyi öğrenme açısından etkili sonuçlar doğuracaktır. Buna örnek olarak okuduğunu anlamada bir hikaye haritası çıkarılabilir. Hikayenin başlığı tekrar gözden geçirilebilir ve yeni başlık bulunabilir. Bu başlıktan hikaye iki kısma ayrılabilir. Birincisi; karakterler, ikincisi ortam ve durumlar. Daha sonra öğrenci bu iki kısımdaki olay ve kişileri birbiriyle ilişkilendirebilir. Bu teknik dersin anlaşılabilirliğini ve kalıcılığını artırır. Bu haritalar hikayeler için olduğu kadar, kişiler, olaylar ya da fikirler için de kullanılabilir.

- ***Akrostiş Stratejilerinin kullanımı:*** Akrostiş, sözcüklerin ilk harflerinin bir şifre, bir kavram veya cümle verecek biçimde sıralanmasıdır (Erginer, 2000, s122). Bunun en iyi bilinen örneği 1970 yılında Robinson (akt., Bonds ve Bonds, 1992, ss56-59) tarafından geliştirilen SQ3R'dir.

S (survey): İncele; araştırma, okuma, özet çıkarma, bilgi edinme gibi becerileri kapsar.
Q (question): Soru sor; konu hakkında soru sormayı kapsar.
R (read) Oku; bu sorular ile ilgili yanıtlar aranır.
R (recite) anlat; anladıklarını öğrenci kendi kendine anlatır.
R (review) tekrar gözden geçir; öğrenci öğreneceği şey ile ilgili soruları, bilgileri ve anladıklarını tekrar gözden geçirir.

Bilişsel farkındalığı geliştiren bir başka akrostiş stratejisi RIPS stratejisidir. Bu strateji öğrencinin kendi anlama düzeyini kontrol etme ve kendini yönetmesini sağlar.
R (Read and reread): Öğreneceğin şeyi oku, eğer gerekliyse tekrar oku.
I (Imagine the content): Bu bilgileri aklında resimlendir.
P (Paraphrase the content): Anladığını başka sözcüklerle anlat.
S (Slow down, speed up, or seek help): Yavaş veya hızlı bir şekilde tekrar et veya yanındaki eşin ya da öğretmeninden yardım al, tartış.

Bu stratejilere benzer olarak birçok bilişsel farkındalık stratejileri geliştirilmiştir. Bonds ve Bonds (1992,ss56-59) buna değişik örnekler vermiştir.. 1979'da Smith ve Elliot tarafından geliştirilen PARS stratejisi şöyledir:

P (Perview): Öğreneceğin şeyi (bir bütün olarak) *gözden geçir.*

A (Ask): Öğrenmeden önce *sorular sor.*

R (Read): Öğreneceğin şeyi *oku*

S (Summarize): *Özetle*

1972 yılında Robinson ve Thomas tarafından geliştirilen PQ4R stratejisi şu basamaklardan oluşmaktadır:

P (Preview): Öğreneceğin şeyi (bir bütün olarak) *gözden geçir.*

Q (Question): Kafanda oluşan ön soruları sor.

R (Read): İlgili bilgileri oku.

R (Reflect): Bu bilgiler üzerinde iyice düşün.

R (Recite): Anladıklarını kendi kendine anlat.

R (Review): Öğrendiklerini gözden geçir.

Eanet ve Manzo ise 1976 yılında REAP stratejisini geliştirmişlerdir.

R (Read): Mevcut bilgileri oku.

E (Encode): Kendi kelimelerinle onları yaz.

A (Annotate): Not al.

P (Ponder or think): Daha önce yazılanlar ve kendi yazdıkların üzerinde düşün.

Brainsford ve Stein (1993, akt, Duman, 2002, s52) IDEAL sözcüğünü şu şekilde kullanmışlardır:

I (Identify) Belirleme: Problemi belirle.

D (Define) Tanımlama: Tüm hatlarıyla tanımla.

E (Explore) Açıklama: Kaynak ve bilgileri topla.

A (Act) Uygula: Harekete geç ve planını uygula.

L (Look) Dön ve Değerlendir:İlerlemeyi ve öğrenmeyi kontrol et, değerlendir.

Tüm bu akrostiş stratejiler temelde birbirine benzemekte, bilgilerin iyi hatırlanması ve kavranmasını sağlamaktadır

Paris ve Winograd (1990) öğrencilerin kendi kendilerine anlayıp-anlamadıklarını kontrol edebilmeleri için şu stratejiyi önermektedir:

- Dur (hareket etme)
- Kendi kendine ne bildiğin hakkında soru sor.
- Öğreneceklerini başka cümlelerle anlat
- Öğreneceklerini, bildiklerin ile ilişkilendir
- İlgili kaynaklardan bilgileri oku
- Ana fikrini ve çıkardığın sonucu söyle

- Kendin ya da sınıftaki eşin ile birlikte ana fikir ve sonucu yaz.

Konopak ve Williams (1988) *anahtar kelime stratejisini* geliştirerek çabuk öğrenme ve yeni bilgiyi hatırda tutmayı kolaylaştırıcı bir yaklaşım önerdiler. Bu stratejinin basamakları şunlardır:

- Konuları seç
- Seçilen bu konuları anahtar kelimelerle eşleştir
- Bu kelimeleri konuları ile birlikte zihninde resimlendir.

Bu stratejiyi kullanırken önce öğretmen bu stratejinin basamaklarını açıklar, öğrencilere ön çalışma yaptırır ve uygulattırır.

Costa ve Lowery (1989, ss63-73) bilişsel farkındalığın daha etkili öğretilmesi için öğretmenlere 13 basamaklı bir strateji önermişlerdir:

1- ***Stratejiyi Planlama:***Ders içinde bilişsel farkındalığın kazandırılmasına yönelik hazırlık, etkinlik ve değerlendirmenin planlanmasını kapsar. Öğretmen öğrenciyi dersin planı hakkında bilgilendirir. Ders boyunca öğretmen, öğrencide oluşan düşünme süreçlerinin gelişmesini ve davranışlarındaki değişmeyi, öğrencinin kendi kendine fark etmesini sağlar. Bilişsel farkındalık düşünme becerilerinin örneğini gösterir ve yaptırır. Öğrencinin düşünmesini, düşünme haritası çıkarmasını veya alternatif yollar bulmasını sağlar. Böylece öğrenci kendini hem ders içinde hem de ders sonunda değerlendirebilir.

2- ***Soru Üretme:*** Öğrencinin performansını kendi kendine kontrol etmesi ve gerçekten öğrenip-öğrenmediğini kontrol etmesini sağlamak açısından soru üretme bir kendini kontrol aracıdır. Öğrencinin sorduğu soruların kapsamı ve düzeyi onun öğrenme düzeyinin göstergesidir. Bilişsel farkındalık stratejilerinde kişinin kendini ve süreci kontrol etmesi için soru sorma becerisi hep önemli bir etkinlik olarak yer alır. Soru üretmeyi öğrenen öğrenciler şu bilişsel farkındalık özelliklerine sahip olurlar:

- Ana kişileri ya da olayları bilirler
- İçeriği öğrenmeye istekli olurlar
- Akıl yürütebilirler
- Bilgiyi önceki bilgileri ile ilişkilendirebilirler
- Başka bir örnek verebilirler
- Diğer fikirleri açıklamada anafikri kullanabilirler
- Daha sonra ne olacağı ya da ne öğreneceği hakkında fikir yürütebilirler.

Bu özellikler öğrencilerin çalışmalarında ya da derslerinde kendilerini kontrol etmelerini sağlar.

3- ***Çözümün Farkında Olma:*** Öğrenciye neden-sonuç ilişkisini kurma, araştırma, çözüm üretme, deneme ve sonuçlarını bulma davranışlarının planlı olarak farkında olma gibi becerileri kazandırır. Örneğin; sınıfta kalemiyle ses yapan bir öğrenciye "Işık, kalemini sıraya vurma" demek yerine, "Senin, kalemle oynayıp-ses çıkardığında benim dikkatimi dağıttığını bilmeni istiyorum" demek öğrencinin "neden" kalemle oynamaması gerektiğine ilişkin uyarının "sonucunu" da birlikte veriyor. Bu öğrencinin yaptığı her işte çözümün farkında olması demektir.

4- ***Farklı Değerlendirme:*** Bilişsel farkındalık, öğretmenin değerlendirme yaparken öğrenciyi farklı açılardan değerlendirmesine olanak verir. Örneğin; öğrenci bir gün içinde yaptığı etkinliklerde kendine yardımcı olan ve engelleyici olan, hoşlandığı veya hoşlanmadığı şeyleri ya da artıları ve eksileri kendi kendine belirlemesi, öğrencinin öz değerlendirmesini sağlayacak bir bilişsel farkındalık değerlendirme biçimidir.

5- ***Güven Sağlama:*** Bilişsel farkındalık becerilerinin kazanılması öğrencinin kendine güven duymasını sağlar. Öğrenci ve öğretmenin birbirlerinden dönüt almasını sağlar. Örneğin öğretmen; "Bugün gurur duyacağınız ne yaptınız?" veya "Bugün yaptığınız hangi işlerle tanınmak istersiniz?" vb. sorularla öğrenilenleri tahtaya yazar, bilgileri ilişkilendirir, öğrencileri de onurlandırır. Öğrencilerin ismini yazar, başını okşar, omzuna hafifçe vurur, alkışlatır vb.. Böylece öğrencilerin davranış değişikliklerinin farkında olmalarını, güven duymalarını ve derse karşı olumlu tutum kazanmalarını sağlar.

6- ***"Yapamam" Kelimesini Yasakla:*** Bazı öğrenciler "yapamam", "nasıl ..... yapıldığını bilmiyorum" ya da "ben ..... yapma işinde çok yavaşım ya da başarısızım" vb. istenmeyen davranışlarla karşılaşır. Öğretmen bunun yerine "hangi bilgilere ihtiyacı olduğu, hangi araç-gereçlerin gerekli olduğu ya da hangi becerilerinin gelişmesinin gerektiği" konusunda öğrenciye yardım eder. Bu, öğrencinin "ne bildiği" ve "neye ihtiyacı olduğu" arasındaki sınırı tanımlaması açısından önemlidir. Bu öğrencinin bilgi edinme isteğini oluşturup-strateji belirlemesini sağlayıcı bir bilişsel farkındalık becerisidir.

7- ***Öğrencinin Fikrini Başka Sözcüklerle Anlatma ve Geri Yansıtma:*** Öğretmen öğrencinin söylemek istediklerini farklı şekilde anlatarak, geliştirerek ve onlara yansıtarak öğrencilerin kendi düşünme boyutlarının farkında olmasını sağlayabilir. Örneğin öğretmen;

- "Senin bana söylediğin ..... dir."

- "Söylediğin planlardan anladığım adımlar ..... dır"
- "Arkadaşının nasıl bir strateji izlediğini anlamaya çalış"

Öğrencilerin diğer fikirleri anlamlandırmaya çalışması, çevirmesi, karşılaştırma yapması ve başka sözcüklerle ifade etmesi onları sadece iyi bir dinleyici yapmaz, aynı zamanda kendi düşüncesi ve karşısındakinin düşünme şeklini tanımlamasını da sağlar.

8- ***Öğrencilerin Bilişsel Davranışlarını Niteleme:*** Öğretmen, öğrencilerin bilişsel farkındalık ile ilgili davranışları göstermesi için, onların davranışlarını çeşitli şekillerde nitelemelidir. Örneğin;

- "Yaptığın işlerde takip ettiğin plan; ....."
- "Yaptığın davranış sende hangi bilgi ya da yaşantıları çağrıştırıyor?"
- "Bu çözüm yolunu Ayşe'ye anlattın. Bu senin yardımsever olduğunu ve işbirliğine önem verdiğini gösteriyor" vb. bilişsel farkındalık davranışlarını öğretmen bu şekilde nitelemeli ve pekiştirmelidir.

9- ***Öğrenci Terminolojisini Açıklama:*** Öğrenciler sınırları belirsiz genel cümle ya da kelimeleri çok kullanırlar. Belirsiz bir duyum ya da algı için öğrenciler çok kesin ifadeler kullanırlar. Örneğin "O hiç adil değil .....", "Çok kuralcı ....." , "Hiç de iyi değil ....." vb. durumlarda öğretmen öğrencinin bilişsel farkındalığını belirlemesi için "Kuralcı olan tarafı nedir?", "sence hangi açılardan çok adil?" vb. öğrencinin aklından geçen özel yargı kaynağını belirleyebilir. Ve öğrencilerini bu yargılarını özele indirgeyerek tekrar konuşturur. Böylece öğrencinin neyi ifade etmek istediğine yönelik, bilişsel farkındalık kalitesi oluşturulur. Öğrencilerin yaklaşık 11 yaşından sonra problem çözme becerileri gelişmektedir. Öğrencinin çeşitli durum ve derslere yönelik çözdüğü problemler için öğretmen "Bunun doğru yanıt olduğunu nasıl anladın?" veya "Sonucun doğru olup-olmadığını nasıl kontrol edersin?" gibi sorularla öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kontrol edebilir, geliştirir. Öğrencinin kullandığı çözüm yolunu anlar. Öğrencinin de problemi tekrar çözmesi, doğru ve yanlışlıklarını görmesi böylece sağlanır. Böylece öğretmen "Evet senin nerede hata yaptığını buldum" ya da "Sonuca nasıl ulaştığını şimdi daha iyi anladım" diyebilir.

10- ***Rol oynama ve Benzetme:*** Öğrencinin öğrenilecek yaşantı, hikaye, bilgi veya beceriyi drama etmesi ya da analojilerden faydalanması, durumu olduğu gibi kavrama ve farkındalık düzeyini artırır.

11- ***Günlük Tutma:*** Öğrencilerin günlük tecrübe, bilgi ve becerilerini yazması; yaşantılarını anlamlandırması, karar vermesi ve önceki deneyimlerini göz önüne almasını sağlar.

12- ***Diğer insanların Düşünme Biçimlerini Değerlendirme, Tartışma ve Taktir Etme:*** Mozart, Einstein, Da Vinci, Poe gibi büyük düşünürlerin bakış açıları, diğer insanlara yararları tanıtılarak onların düşünme becerileri değerlendirilir ve bir bilişsel farkındalık bakış açısı kazanılabilir.

13- ***Modelini Yapmak:*** Tüm öğretim tekniklerinde olduğu gibi, öğretmen bilişsel farkındalığın nasıl oluştuğu hakkında bir model çıkarabilir. Bu modele uyarak öğrenciler bilişsel farkındalık becerilerini geliştirebilirler. Yani öğretmen bilişsel farkındalık evrelerini ya da basamaklarını kapsayan bir bilişsel farkındalık levhası yapabilir. Öğrencilerin bunu nasıl kullanacağı hakkında bir harita oluşturabilir.

King (1991, akt. Gümüş, 1997, s101)'in geliştirdiği stratejiyi Gümüş doktora tezinde kullanmıştır. Bu strateji planlama, uygulama- uygulamayı yönlendirme ve değerlendirme ana başlıklarından oluşmaktadır. Bu strateji şöyledir:

<u>Planlama</u>

1- Yapmam gereken işlem nedir? (Kilit sözcükleri bulma, özet yapma vb.)
2- Bu konu ya da ders hakkında şimdiye kadar ne öğrenmişim, ne biliyorum?
3- Nasıl bir çalışma yolu izlemeliyim?
4- Bu çalışmayı düşündüğüm yoldan başka türlü nasıl yapabilirim?
5- Bundan sonra ne yapmam gerekecek?

<u>Uygulama ve Uygulamayı İzleme- Yönlendirme</u>

6- Karar verdiğim gibi çalışıyor muyum?
7- Hala kilit sözcükleri bulma ya da özet yapmak niyetinde miyim?
8- İzlediğim yol doğru mu? Değişmesi daha yararlı sonuç getirebilir mi?

<u>Değerlendirme</u>

9- Çalışmam tasarladığım gibi gerçekleşti mi?
10- Aykırı gelişen bir şey oldu mu?
11- Bu çalışma tarzı benim için yeterli oldu mu? Sonraki çalışmalarımda daha farklı yollar izlersem sonuç nasıl olur?

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

2. 4. 2. Yeni Bilişsel Farkındalık Stratejisi Geliştirme

Yukarıda belirtilen stratejilerden hangisinin kullanılacağı temel soruyu teşkil etmektedir. Çünkü bu stratejilerin her birinin diğerinden üstün ya da eksik yönleri vardır. Herhangi birini tek başına uygulamak "***diğer bilişsel farkındalık stratejilerini uyguladığımızda da aynı sonucu verecek mi?***" gibi bir problemi ortaya çıkarmaktadır. Bu problem göz önüne alınarak yeni bilişsel farkındalık geliştirme gereği ortaya çıkmaktadır. Aşağıda bu araştırmada kullanılan BFOA stratejisinin nasıl geliştirildiğinin ilk adımı açıklanmaktadır.

Aşağıdaki tabloda yukarıda değinilen stratejiler göz önüne alınarak ortak basamaklar belirlenmiştir. Daha sonra bu stratejilerin ortak (kesişen) ve farklı yönleri belirlenerek bir matriks oluşturulmuştur. Böylece yeni bir strateji geliştirme çabasına girilmiştir.

Bu stratejiler çoğaltılabilir. Nitekim BFOA (Ek IX) stratejisinin geliştirilmesinde daha yüzlerce stratejiden yararlanılmıştır (Bknz bölüm 2 A ve B). Ancak burada bu stratejinin geliştirilme yolunun gösterilmesi açısından, araştırmacı tarafından geliştirilen örnek bir geliştirme çalışması (Tablo 2) verilmiştir.

Aşağıdaki matrikste (Tablo 1) sol ilk sütunda (dikey) kısmında çeşitli stratejiler bulunmaktadır. İlk satırda (yatay) kısmında ise bu stratejilere ait adımlar yer almaktadır. Tablo içindeki rakamlar ise bu adımların ait olduğu stratejinin kaçıncı adımı olduğunu ve sıralanış şeklini göstermektedir.

Tablo 1: Bilişsel Farkındalık Strateji Basamakları ve Ortak Noktalar Matriksi

BASAMAKLAR / STRATEJİLER	Araştır	Soru sor	Oku	Tekrar et	Yeniden gözden geçir	Önem sırasına koy	Çaba	Anlam ara ve ilgi kur	Zihninde hayal et	Anahtar kelime çıkar	Hikaye kur	Kendini hazır (motivasyon)	Kendini kontrol	Kendini değerlendir	Tutum geliştir	Bilgileri bütün olarak kavra	Yaşantılarınla ilişkilendir	Durum-içerik-şartları n belirlen	Taktik Belirle	Yeni taktik geliş (düzn)	Bilgiyi edin	Ne yapacağını planla	Öğrenmeye çalış	Tahmin et	Düşünme basamaklarını not	Planlama	Kendini değerlendir	Özetle	Anafikri bul
Pressley, Borkowski ve O'Sullivan Strateji	3	4	5	1-6	2-7	8	9	10	11	12	13																		
Weir Anlamayı Öğrenme Stratejisi		6	3	4	7			12	9			1	2	5	10	11	13												
Tracy, Atsushi ve Annie Stratejiisi		1			3				4			2																	
Winne Stratejisi																		1	2	3									
Abromitis Okud Anl. Bilişsel Fark Stratejis	4	5	6	7	8			9		11											1	2	3	10					
Blakey ve Spence Stratejisi													1	2					3						4	5	6		
Erica Starejisi							4	5		2		1				6	3								7				
Biggs ve Harison Stratejisi												1	2				5	3							6	4	7		
Bonds ve Bonds Stratejisi	3	4	5	6	7								1	2															
Robinson ve Thomas Startejisi	1	2	3	4	5																								
Paris ve Winograd Stratejisi			5									1	2				4									3		7	6
Konopak ve William Stratejisi	1								3		2																		
RIPS Stratejisi			1	3	4				2																				
PARS Stratejisi	1	2	3																								4		
SQ3R Stratejisi	1	2	3	4	5																								
PQ4R Stratejisi	1	2	3	5	6														4										
REAP Stratejisi			1	2	3														4										
KWL Stratejisi																					1	2	3						

Not: ***İncelenen diğer stratejiler*** ve yararlanılan ***kaynaklar için*** "Kuramsal Çerçeve" kısmında değinilen stratejilere bakınız (Bölüm II-A)...

Öncelikle bu 18 stratejinin alt basamaklarının ortak olarak değerlendirilmesi sonucu, işlevsel ve anahtar yapıdaki ortak strateji basamakları belirlenmiştir. Bu basamaklardan bazısı kişinin kendi hakkındaki bilgisi ve kendini kontrol; bazıları kişinin süreç hakkındaki bilgisi ve süreci kontrol; bazıları ise kişinin içerik hakkındaki bilgisi ve içeriği kontrol boyutları içerisinde yer almaktadır. Mevcut stratejilerden geliştirilen bu basamaklar bu boyutlar içerisinde tekrar ele alınarak aşağıdaki strateji elde edilmiştir.

Tablo 2: Bilişsel Farkındalık Strateji Geliştirme Denemesi

A- Kişinin Kendi Hakkındaki Bilgisi ve Kendini Kontrol Basamakları

- **Kendini Verme**
  1- Kendini hazırlama (motivasyon)
  2- Yoğun ve sürekli çaba içinde olma
- **Tutum**
  1- Zihinde imaj oluşturma
  2- Tutum geliştirme
- **Dikkat**
  1- Ne bildiğini ve ne bilmediğini belirleme (Kendini Kontrol)
  2- Kendini değerlendirme ve kendi davranışlarını kontrol etme

B- Kişinin İçerik Hakkındaki Bilgisi ve İçeriği Kontrol Basamakları

1- Öğrenilecek problem ile ilgili bilgileri *araştır*
2- Bu bilgileri *oku*
3- Konu ile ilgili *soru sor*
4- Bilgileri *önem sırasına koy*
5- Okuduklarını *tekrar et*
6- Bilgiler arasında *anlam ara*
7- *Anahtar kelimeleri* çıkar
8- Bu kelimeler arasında *ilgi kur*
9- Bilgileri *yeniden gözden geçir*
10- *Anafikri* bul
11- Bilgileri *bütün olarak kavra*
12- *Zihninde canlandır ve imaj (ve tutum) oluştur*
13- Bu bilgileri *yaşantılarınla ilişkilendir(hikayeleştir)*
14- Öğrendiklerini *kendi sözcüklerinle anlat*
15- Öğrendiklerini *kendi sözcüklerinle yaz*
16- (Gerekirse) arkadaş ve öğretmeninden *yardım al ve tartış*
17- Düşünme yollarını ve yeni bilgileri *not al*
18- Öğrendiklerini *özetle*

C- Kişinin Düşünme Süreci Hakkındaki Bilgisi ve Bu Süreci Kontrol Etme Basamakları

- **Değerlendirme**
  1- Durumun / içeriğin / şartların *belirlenmesi*
  2- *Amaçlara ulaşılıp-ulaşılmadığının değerlendirilmesi*
- **Planlama**
  1- Nasıl öğreneceğini ve *bilgi edinme yolunu planlama*
  2- Olası sonuçları *tahmin etme ve alternatif yolları belirleme*
  3- Öğrenirken hangi *düşünme basamaklarını gerçekleştirdiğini / gerçekleştireceğini not alma*
- **Düzenleme**
  1- *Stratejinin* (bilgi edinme yolunun) *gözden geçirilmesi* ve gerekliyse yeniden strateji (ya da taktik) belirlenmesi
  2- Stratejinin çalışıp-çalışmadığı ve amaçlara ulaşılıp-ulaşılmadığını *tekrar değerlendirme*

Bu strateji genel olarak incelendiğinde "bilişsel farkındalık becerilerini" genel olarak kapsadığı görülebilir. Ancak araştırmada sadece bilişsel farkındalık değil, bilişsel farkındalığın okuduğunu anlamada kullanımı ile ilgili bir stratejinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle bölüm 2.8.4.'de değinilen tüm stratejiler kullanılarak yeni bir BFOA stratejisi geliştirilmiştir.

2.4.3. Niçin BFOA Stratejisi Geliştirildi ?

Bilişsel farkındalık öğrenmeyi öğrenme ve düşünme becerilerini kapsayan bir "makine" gibidir. Kim bu sürece girerse hem öğrenir, hem de öğrenmesindeki tüm etkilerin farkına varır. Planlar, değerlendirir, düzeltir, tekrar planlar, tekrar değerlendirir, motive olur, dikkatini verir ve tutumu istenen yönde değişir. Böylece kişi sadece öğrenme ile kalmaz, öğrenme yolunu da öğrenerek öğrenmeyi öğrenme becerisini de kazanır.

İşte BFOA stratejisi bu noktalar temel alınarak, bir öğrenmeyi öğrenme ya da bilme yolu olarak tasarlanmış ve geliştirilmiştir. Bu strateji aşağıdaki nedenler göz önüne alınarak geliştirilmiştir:

1. "Öğrenmeyi öğrenme" hep ulaşılması gereken bir beceri olarak araştırma, kongre, sempozyum, şuralarda vb. belirtilmektedir. Fakat bu becerinin nasıl oluşacağına ilişkin somut bir yol geliştirilerek önerilmemiştir. İşte BFOA stratejisi düşünme ve anlamayı sağlayan örnek bir öğrenmeyi öğrenme yolu olarak geliştirilmiştir.
2. BFOA stratejisi öğrencilerin okuduklarını anlama başarılarını artırmak için geliştirilmiştir.
3. BFOA stratejisi öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını olumlu yönde artırmak için geliştirilmiştir.
4. BFOA stratejisi öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığını artırmak için geliştirilmiştir.
5. BFOA stratejisi çok sayıda bilişsel farkındalık stratejisi ve okuduğunu anlama stratejisinin sentezinden oluşturulmuştur. Böylece ülkemiz şartları gözetilerek etkin ve ortak yapıda bir strateji geliştirilmiştir.
6. BFOA stratejisi öğrencileri aktif hale getirmek ve stratejik plan yapma becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır.
7. BFOA stratejisi öğrencilerin; dikkat, tutum ve motivasyonunun artırarak, kendini ve öğrenme yolunu değerlendirme, öğrenme planı yapma ve sürekli gelişmeyi sağlamak için tasarlanmış bir yaşam boyu öğrenme becerisi olarak geliştirilmiştir.

8. Bilişsel farkındalık stratejilerinin tüm dersler ya da öğrenme durumlarında uygulanabilir olduğunu göstermek açısından, BFOA stratejisi geliştirilmiştir.
9. BFOA stratejisi; bilişsel farkındalık becerilerinin çeşitli alt strateji, etkinlik, yöntem ve teknikle uygulanabilir olduğunu göstermek için geliştirilmiştir.
10. BFOA stratejisi öğrencilerin yaşam boyu öğrenme gereksinmelerini karşılamak üzere tasarlanmış bir öğrenme denemesi olarak tasarlanmıştır. Dolayısıyla BFOA stratejisi bilgiyi elde etmenin yanında, bilginin elde edilme yolunu da kazandırması açısından önemli görülmektedir.
11. BFOA stratejisi düşünme becerilerinin temelinde yatan bilişsel farkındalığın, düşünme ve öğrenmeyi nasıl etkilediğini göstermesi açısından, işe vuruk bir temel düşünme yolu olduğunu göstermek için geliştirilmiştir.
12. BFOA stratejisi; gelişmiş ülkelerde etkin olarak kullanılan bilişsel farkındalık becerilerinin, ülkemizde de uygulanabilir olduğunu göstermesi açısından önemli bir rol üstlenmiştir. Dolayısıyla eğitim sistemimizin gelişmiş ülkeler düzeyine çıkmasının bir adımı olması için geliştirilmiştir.
13. BFOA stratejisi; bilişsel farkındalığın kuramsal temelinde bulunan boyutların işlerliğinin gerçekleştirildiğini göstermek için geliştirilmiştir.
14. BFOA stratejisi; düşünmenin diğer boyutlarının da kullanıldığı bir demokratikleşme becerisi olarak geliştirilmiştir. Çünkü soru sorma, karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, plan yapma, değerlendirme vb. birçok düşünme becerileri stratejide aktif olarak işlemektedir.
15. BFOA stratejisi öğrenciler için bir öğrenme yolu olduğu kadar, öğreticiler için de bir öğretme yolu olarak tasarlanmış ve geliştirilmiştir.

2.5. Öğrenme Stratejilerinin Bilişsel Farkındalık Süreçleri İçindeki Yeri

Araştırmamızla ilgili olarak incelediğimiz bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinin birbiriyle ilintili olduğu görülmektedir. Bu nedenle kullanılan bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinin tanımlanması, birbiriyle ilgili kavramların belirlenmesi ve birbirinden ayırt edilmesi önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bilişsel stratejiler, bilişsel farkındalık stratejileri içerisinde aktif olarak kullanılmaktadır. Bu konuda kapsamlı bir çalışma yapan Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Rubbins (1999, ss10-33) bilişsel öğrenme stratejilerinin bilişsel farkındalık içindeki yerini tanımlamıştır.

Tablo 3: Öğrenme Stratejilerinin Bilişsel Farkındalık İçindeki Yeri

ÖĞRENME STARTEJİSİ	TANIMLANMASI	İLGİLİ KAVRAMLAR	BİLİŞSEL FARKINDALIK SÜREÇLERİ
Amaçların Belirlenmesi	-Bireysel hedeflerini belirle -İçerik amaçlarının belirlenmesi	- İzlenecek yolu belirleme - Davranışları belirleme - Planlama	• *Planlama*
Dikkati Verme	İçeriğin ana noktalarını belirle ve dikkatini dağıtan şeyleri yok et	-Dikkatini ver	• *Planlama* • *Kendini Kontrol* • *Problem Çözme* • *Değerlendirme*
Önbilgilerini Hatırla	Bu konuda daha önce hangi bilgi ve yaşantılara sahip olduğunu belirle	-Bu bilgilerin ayrıntılarını hatırlama	• *Planlama* • *Kendini Kontrol* • *Problem Çözme* • *Değerlendirme*
İçeriği Önceden Tahmin Et	İçeriği ve içeriğin planlamasını (gidişatını) önceden tahmin et	-Sonuçları önceden tahmin etme	• *Planlama*
Planı Tasarla	Hiyerarşik sıra ile dersi planla	- Taslak - Beyin fırtınası - Öncelik listesi	• *Planlama*
Kendini Kontrol Et	Öğrenmeye yardımcı olan şartları belirle	-Çalışma planını hazırlama -Nasıl öğreneceğini belirleme	• *Planlama*
Anladıklarını ve Öğrendiklerini Kendine Sor	Sonuç ve problemi çözmeye yönelik ne kadar ilerlediğini kontrol et	-Anladığını izleme -Sonucu belirleme -Kendi öğrenmeni izleme	• *Kendini Kontrol*
İçeriği Tekrar Gözden Geçir	Anahtar kelimelere, kısaltmalara ve fikirlere odaklan	-Tarama - Özel bilgileri bulma	• *Planlama* • *Kendini Kontrol*
Tümdengelim / Tümevarım	Kendini geliştirici kuralları belirle ve bilinçli öğren	- Kuralları kullan - Kuralları yap	• *Kendini Kontrol*
Öğrenilen İçerik ve Bireysel Yaşantılarını İlişkilendir	Önceki deneyimlerle yeni öğrendiklerini ilişkilendir	-Öğrendiklerini deneyimlerin ile ilişkilendirme	• *Kendini Kontrol* • *Hatırlama*
Not Al	İçerikteki önemli kelimeleri not al	-Liste yapma -Anlamlandırma -Fikir haritası -Akış diyagramı -Taslak	• *Planlama* • *Kendini Kontrol* • *Problem Çözme* • *Değerlendirme*
Betimleme Yap	Var olan bilgileri zihninde canlandır	-Hayalinde canlandır -Zihninde resminde çiz	• *Planlama* • *Kendini Kontrol* • *Problem Çözme* • *Değerlendirme* • *Hatırlama*
	Somutlaştır Rol Yap	-Pandomim yapma -Araç kullanma	• *Kendini Kontrol*

Tablo 3 devamı

Yap ya da Canlandır	Pandomim Yap	-Rol oynama	• ***Değerlendirme*** • ***Hatırlama***
Kendi Kendine Anlat	Amaçları, araştırmaları, gelişmeleri hatırla ve endişeni azalt	Olumlu düşün -Kendine güven	• ***Planlama*** • ***Kendini Kontrol*** • ***Problem Çözme*** • ***Değerlendirme***
İşbirliği	Birbirinizle çalışın, birbirinize güven verin, yardım et ve dönüt ver	-Eşle çalışma	• ***Planlama*** • ***Kendini Kontrol*** • ***Problem Çözme*** • ***Değerlendirme*** • ***Hatırlama***
Öneride Bulunma	Bilgilerine dayanarak önerilerde bulun	-Bilimsel öneride bulunma -ipuçlarını bulma	• ***Problem Çözme***
Başka Türlü İfade Et	Eşanlamlı ya da başka kelimelerle anlat	-Kısalt -Toparla	• ***Problem Çözme***
Netleştirmek İçin Soru Sor	Kendi kendine açıklayıcı, doğrulayıcı ve örnekleyici soru sor	-Soru sorma	• ***Planlama*** • ***Kendini Kontrol*** • ***Problem Çözme*** • ***Değerlendirme***
Araştırmaları Kullan	Konu alanı ile ilgili materyal ve verileri kullan	-Arama	• ***Problem Çözme***
Bulgu ve Önerileri Doğrula	Bulgu ve önerilerinin doğrulanıp-doğrulanmadığını kontrol et (Problem Çözüldü)	-Doğrulama	• ***Değerlendirme***
Özetle	Sözel, yazılı ya da zihinsel olarak bilgileri özetle	-Özet yap	• ***Değerlendirme***
Amaçlarına Ulaşmayı Kontrol Et	Amaçlarına ulaşıp-ulaşmadığını kontrol et	- Öğrenme ve bulgu seyir defteri yap	• ***Değerlendirme***
Kendini Değerlendir	Ne öğrendiğini ve ne kadar iyi öğrendiğini yargıla	-Kendini değerlendir -Kendini izleme	• ***Değerlendirme*** • ***Hatırlama***
Kullandığın Stratejileri Değerlendir	Kullandığın stratejileri ve etkilerini yargıla	-Kullanılan teknikler	• ***Değerlendirme***
Anahtar Kelimeleri Zihninde Canlandır	Kelimeleri, seslerini ve yazılışlarını eşleştirerek hatırla ve zihninde görsel bir imaj oluştur	-Anahtar kelimeyi zihninde canlandırma metodu	• ***Hatırlama***
Gruplama / Sınıflandırma	Kelimeleri ilişkilerine göre sınıfla / ilişkilendir	-Düzenleme -Kategorileştirme -Materyalleri sınıflama	• ***Hatırlama***
Transfer Etme	Bu öğrendiklerini önceki öğrendiğin bilgilerle birleştir.	--	• ***Kendini Kontrol*** • ***Problem Çözme*** • ***Hatırlama***

Kaynak: Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Rubbins (1999, ss10-33)

Bu analizden çıkarılan bilişsel farkındalık süreçleri içine giren stratejiler birlikte değerlendirildiğinde; bilişsel farkındalık süreçlerinin şu öğrenme stratejilerini kapsadığı ortaya çıkmaktadır:

Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Kapsadığı Öğrenme Stratejileri

A- Planlama Stratejileri

1- Amaçları belirleme
2- Dikkatini yoğunlaştırma
3- Önbilgileri hatırlama
4- İçeriği önceden tahmin etme
5- Planı tasarla
6- Kendini kontrol et

B- Kendini (İzleme) Kontrol Stratejileri

1- Anladıklarını ve öğrendiklerini kendine sorma
2- İçeriği tekrar gözden geçirme
3- Tümdengelim / Tümevarım
4- Öğrenilenleri ve bireysel yaşantıları ilişkilendirme
5- Not alma
6- Zihinsel betimleme yapma
7- Yapma ya da canlandırma
8- Kendi kendine konuşma / anlatma
9- İşbirliği yapma

C- Problem Çözme Stratejileri

1- Öneride bulunma
2- Başka türlü ifade etme
3- Netleştirmek için soru sor
4- Araştırmaları kullan

D- Değerlendirme Stratejileri

1- Bulgu ve önerileri doğrulama
2- Özetleme
3- Amacına ulaşmayı kontrol etme
4- Kendini değerlendirme
5- Kullandığı stratejileri değerlendirme

E- Hatırlama Stratejileri

1- Anahtar kelimeleri zihninde canlandır

2- Gruplama / Sınıflandırma

3- Transfer etme

2.6. Okuduğunu Anlama Ve Bilişsel Farkındalık

Türkçe dersinin temel amaçlarından birisi; öğrencilerin görüp-izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru anlar duruma getirmektir. En yaygın ve etkili iletişim yolu olan konuşmanın anlaşılması; tv, radyo, sinema, tiyatro vb. anlatımları izleme ve dinleme; yazılı materyalleri anlamlandırma hep anlama becerisi ile ilgilidir. Burada önemli olan anlatılmak istenenin tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır. Tam ve doğru anlama; "bize aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşüncelerin, olduğu gibi, bir yalnızlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılması"dır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s4).

Okuma etkinliği anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. İnsanlar bazen düşünmeden ve anlamaya çalışmadan okuduklarında; sonuçta hiçbir şey anlamadıkları ve hatta ne okuduklarını bile anımsamadıkları görülür. Anlamayı öğrenme, en az okuma kadar önemlidir. Bilgi çağı denilen yüzyılımızda yine en az bilgi kadar, bilginin anlaşılması da önemlidir. Bu nedenle okuma becerilerini, anlama becerileri ile bütünlemek gerekmektedir.

Tazebay (1997, ss18-19)'a göre okuduğunu anlama gücü ile; Türkçe dersi arasında .70, Matematik arasında .54 ve Fen Bilgisi dersi arasında .56 korelasyon vardır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Burada ve literatür taramasında da belirtildiği gibi okuduğunu-anlamada bilişsel farkındalık ile ilgili süreçlerin kullanılması başarıyı artırmaktadır.

2.6.1. İyi ve Zayıf Okuyucuların Bilişsel Farkındalık Davranışları

İyi okuyucu ve zayıf okuyucu olan bireylerin okuma öncesi, okuma boyunca ve okuma sonrası bilişsel farkındalık davranışları arasında oldukça belirgin farklar vardır. Bu farklar genel olarak Tablo 4'de gösterilmiştir:

Tablo 4: İyi ve Zayıf Okuyucuların Bilişsel Farkındalık Davranışları

	İyi Okuyucunun Bilişsel Farkındalık Davranışları	Zayıf Okuyucunun Bilişsel Farkındalık Davranışları
OKUMA ÖNCESİ	• Eski bilgileri harekete geçirir. • Dersin ve etkinliğin amacını anlar. • Uygun stratejileri belirler.	• Hazırlanmadan direkt okumaya başlar. • Niçin okuduğunu bilmez. • Nasıl okuyacağı hakkında herhangi bir sistem geliştirmemiştir.
OKUMA BOYUNCA	• Dikkatini verir. • Metnin içeriğini önceden tahmin eder ve söyler. • Okuduğunu anlamada eksikliği olduğunda bu eksikliği giderici okuduğunu anlama stratejisini kullanır. • Yeni terimleri anlamak için içeriği analiz edebilir. Önemli terimleri belirler. • Metnin yapısına bakarak okuduğunu daha iyi anlayabilir. • Yeni bilgileri organize eder ve eski bilgilerle bütünleştirir. • Okuduğunu anlayıp-anlamadığını kendi kendine kontrol eder ve ne anladığını bilir.	• Kolayca dikkati dağılır ve endişeli olur. • Neler olduğunu direkt okur; önceden tahmin etmez, düşünmez. • Okuduğunu anlamadığı zaman ne yapacağını bilmez. • Önemli kelimeleri tanıyamaz. • Metindeki anlatım organizasyonunu tanımlayamaz. • Yeni bilgileri eski bilgilere ekler, ilişki ve bütünleştirme aramaz. • Anlamadığının farkında olmaz.
OKUMA SONRASI	• Okuduğu şeyi çeşitli şekillerde anlatabilir. • Çabasının başarısını nasıl etkilediğini görür (değerlendirir). • Önemli fikirleri özetler, ana fikri çıkarır. • İlgili ek bilgileri araştırır.	• Okuma ve düşünme durur. • Kendini başarılı hisseder.

Kaynak: Cook, 1989, akt. http://muskingum.edu, 01-11-2001

Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireylerin okuma öncesinde; eski bilgilerini harekete geçirdikleri, amaçlarını belirledikleri ve uygun öğrenme stratejileri

belirledikleri gözlemlenirken; bilişsel farkındalık becerilerine yeteri kadar sahip olmayan bireylerin direkt okumaya başladıkları, niçin okuduklarını bilmedikleri ve nasıl okuyacağı hakkında sistematik bir yol belirlemedikleri görülmektedir.

Zayıf bilişsel farkındalık davranışlarına sahip olan bireylerin okuma boyunca; kolayca dikkatlerinin dağıldığı, endişeli oldukları, metni tahmin etmeden ve düşünmeden direkt okumaya geçtikleri, okuduğu anlamadığında ne yapacağını bilemedikleri, bilmedikleri kelimeleri sözlüksüz bulamadıkları, metnin organize oluş şeklini tanımlayamadıkları, eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıkları, bilgileri üst üste yığdıkları ve anlamadıklarının farkında olmadıkları belirlenmiştir. Buna karşın güçlü bilişsel farkındalık davranışlarına sahip olan bireylerin okumaya dikkatlerini verdikleri, metni önceden tahmin edebildikleri, anlamadaki eksikliğini belirledikleri ve bu eksikliği giderici stratejiler kullandıkları, içeriği analiz edebildiği, önemli kelimeleri belirleyebildikleri, metnin yapısını çözerek okuduğunu daha iyi anladıkları, yeni ve eski bilgileri organize ettiği, anlayıp-anlamadığını kontrol ettiği ve ne öğrendiğini bildiği belirlenmiştir.

Güçlü bilişsel farkındalık davranışlarına sahip olan bireylerin okuma sonrasında; okudukları şeyi çeşitli şekillerde anlatabildikleri, öğrenme çabasının başarısını ve ne oranda etkilediğini değerlendirdikleri, özet ve anafikri bulmada başarılı oldukları ve ilgili yeni konulara yöneldikleri gözlemlenirken; zayıf bilişsel farkındalık davranışlarına sahip olan bireylerin okuma sonrasında kendilerini başarılı hissettikleri, okuma ve düşünme etkinliğinin ise o anda bittiği belirlenmiştir.

2.6.2. Okuduğunu Anlayamama Ya da Eksik Anlama Nedenleri

Twining, 1991 (akt. http://muskingum.edu, 2001), Hall ve Bowmann, (1993, ss99-107)'e göre okuduğunu anlayamama ya da eksik anlamanın 5 temel nedeni vardır:

1- Kelimeyi anlayamama.
2- Cümleyi anlayamama.
3- Cümlelerin birbirleriyle ilişkilerini (paragrafi) anlayamama.
4- Parçadaki bilgilerin birbirlerine göre anlamlandırılmasını ya da organizasyonunu anlayamama
5- Motivasyon ve ilgi eksikliği.

Aynı kaynaklara göre bireylerin okuduklarını anlayamamalarına neden olan eksiklikler ise şunlardır.

1- Duruma bağlı olarak oluşan eksiklikler.

2- Okunacak parçanın tipine bağlı olarak oluşan eksiklikler.

3- Okunacak parçanın konusuna bağlı olarak oluşan eksiklikler.

4- Kişinin zihinsel ve fiziksel durumunu bağlı olarak oluşan eksiklikler.

Örneğin; biyoloji dersinde konuya bağlı olarak *kelime* problemi yaşanırken, tarih dersinde parçanın tipine bağlı olarak *bilgileri organize etme eksikliği* yaşanabilir. Bireyin dikkatinin dağınık olması, yeterli ön bilgiye sahip olmaması ortama uyum gösterememesi de okuduğunu anlamalarını güçleştirir. İşte bu problemlerin çözümü için okuduğunu anlama stratejilerine gereksinim vardır.

Eğer bizler okuduğunu-anlamanın nasıl oluştuğunu bilirsek, öğrencilerimize bu becerilerini nasıl kazanacağının yolunu da öğrenebiliriz. Okuduğunu-anlama üzerinde yapılan çalışmalarda; *okuduğunu anlama **süreçleri**, okuduğunu anlama **becerileri*** ve *okuduğunu anlama **stratejileri*** çeşitli boyutlarıyla ele alınmış ve incelenmiştir.

2.7. Okuduğunu-Anlama Süreçleri

Okuduğunu-anlama ile ilgili en eski ve en temel çalışmalardan birini yapan Thorndike'ın yaklaşımı (Heilman, Blair ve Rupley, 1986, ss187-190) halen geçerliliğini sürdürmektedir. Thorndike'nin süreç yaklaşımında, okuduğunu-anlamanın alt basamakları ve anafikrin bulunması önemli iki beceri olarak alınmıştır. Bu becerilerin ifadesinde ise dinleme, sözlü ve yazılı anlatım kullanılmıştır. Thorndike'ın okuduğunu-anlama sürecine göre; kelime, cümle, parça ve paragrafin anlaşılması 3 şekilde olmaktadır.

a-Kelimesi Kelimesine Okuduğunu Anlama: Burada fikirler ve bilgiler açıkça verilmiştir. Bu durumda bireyin kelimenin anlamını bilmesi, olduğu gibi hatırlaması ve kendi kelimeleriyle ifade etmesi, ana fikri anlaması ve parçayı bir bütün olarak kavraması gibi beceriler gerekmektedir.

b-Okuduklarını Yorumlayarak Anlama: Böyle parçalarda fikirler ve bilgiler açıkça verilmez. Bu durumda bireyin; yazarın amacını, tutumunu, gerekli bilgileri, ana fikri, karşılaştırmaları, neden- sonuç ilişkisini anlaması ve özetlemesi gibi becerilere sahip olması gerekir.

c-Eleştirel Okuma ve Değerlendirme: Okuyucunun parçayı analiz etme, yazarı-parçayı ve kendini değerlendirmesi ve bireysel tepkisi önemli yer tutar.

Thorndike'ın" düşünerek okuma yaklaşımı" olarak nitelendirdiği bu yaklaşım; organize etme, analiz etme, yansıtıcı düşünme, yargılama, analiz, sentez, problem çözme, seçme, ilişkilendirme, karşılaştırma, ilişkileri deneme eleştirel düşünme

becerilerinin okumada kullanılmasını içermektedir. Bu becerilerin ise; dikkat, özetleme, genelleme, okuduğunu, anlama, motivasyon ve sonuç çıkarma gibi davranışları kapsadığını belirtmektedir.

Okuduğunu anlamanın öğretimi ile ilgili olarak ise daha özel ve daha yeni bir çok süreç tanımı görülmektedir. Örneğin http://vig.prenhall.com (2001)'a göre okuduğunu anlamanı öğretilmesine ilişkin şu süreçler tanımlanmıştır:

1- Öğrencinin Dikkatini Çekmek: Öğrencilere bilgi vermek yerine, aktif katılımlar yaparak, onların okuduğunu anlama becerilerine sahip olmasını sağlayabiliriz.

2- Dersi Örnek ve Stratejilerle Yapılandırmak: Öğrencilere stratejileri adım adım göstererek, her bir stratejiyi örnekleriyle kullanmalıdır.

3- Öğretmen Gerekli Olan Stratejileri Önceden Kazanmış Olmalıdır: Bu şekilde öğrenci okuduğunu anlama süreçlerini anlar, birçok kelime öğrenir, başarısı artar ve bunu yaşam boyu bir davranış haline getirebilir.

4- Metnin Özelliğine Göre Strateji Belirlemek: Yazının türüne ve özelliğine uygun stratejiler seçilmelidir.

5- Gerçekçi Yaklaşmak: Öğrenci seviyesine uygun olarak bazı stratejiler birleştirilerek kullanılabilir.

Okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile kapsamlı bir şekilde Irwin (1991,s6) tanımlamıştır.

1- **Mikro Süreçler:** Üniteyi küçük parça ya da cümlelere ayırarak anlamayı içerir. Burada bir dizi ipucu niteliğindeki kelime ya da cümlelerin (örneğin anahtar kelimeler), kendi ifadelerimizle bir düzen içinde bize bir şey anlatması önemlidir. Böylece tüm metni bir bütün olarak parçaları ile birlikte anımsayabiliriz. Burada önemsiz bilgileri ayıklama işimizi kolaylaştırır.

2- **Bütünleyici Süreçler**

- İp Uçlarının Anlaşılması: Bazı yerlerde bir isim, isim öbekleri ya da fiiller için "o, bu, böyle olunca vb." dolaylı anlatımlar olabilir. Bu anaforların bir bütün olarak alınması ve açıkça kavranması önemlidir.
- İlişkilerin Anlaşılması: Bazı okuma parçalarında bir cümle kendinden önceki ya da sonraki cümle ile tamamlayıcı olabilir. Okuyucu burada bu ilişkiyi görmelidir. Örneğin "Çay içeceğim. Çünkü çok canım istiyor." Burada her iki cümle birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcıdır.
- Destekleyici İp Uçlarının Bulunması: Bir parça ya da olaya "ne, kim , nerede, kimle, niçin, amaç ne idi, sonuç ne idi" gibi sondaj soruları ile destekleyici

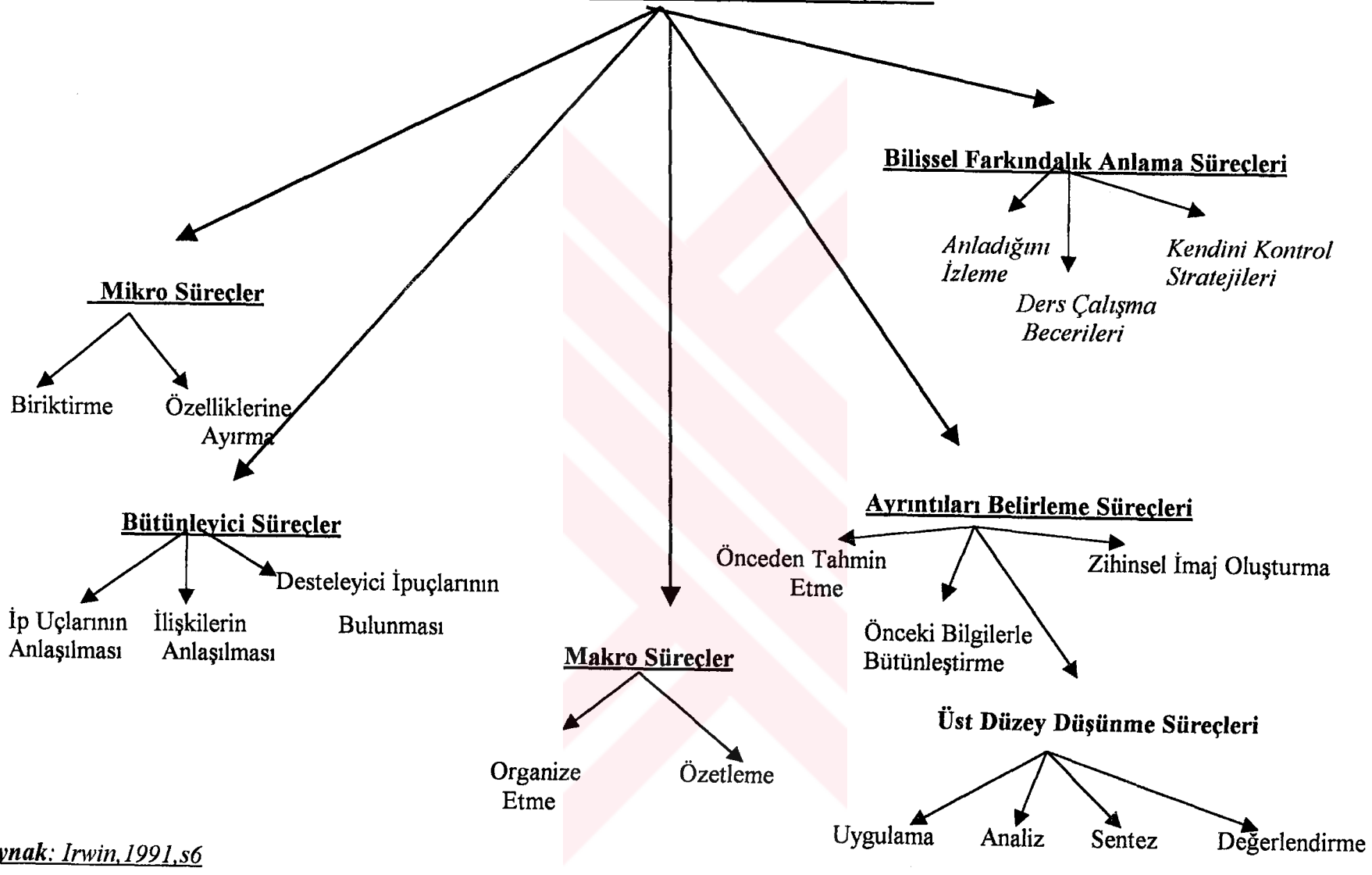
bilgilerin ortaya çıkarılması ve bir cümle ya da olaydan birçok şey anlaşılmasını içerir.

3- **Makro Süreçler**: Elde edilen bilgilerin bir düzen içinde hatırlanması ve özet olarak zihinde belirmesi, makro anlama süreçlerini gerektirir.

- Organize Etme: Karışık içeriği anlamak ve hatırlamak zordur. Bu nedenle bu içeriği "belirlemek, olayı sırasıyla bilmek, bunların içindeki tutarlılık, olay, sonuç ve dönüt" gibi basamaklar bilgileri organize etmede kullanılabilir. Burada olayın ya da bilginin anahtar kelime haritası da yapılabilir.

4- **Ayrıntıları Belirleme Süreci**: Bu süreçler bizim ne bildiğimizi, ne yapmak istediğimizi, öğrendiklerimizi uygulama gücümüzü, deneyimlerimizi, tutumlarımızı, inançlarımızı ve değerlerimizi ortaya koymamızı sağlar. Bu süreçlerde önceden tahmin etme ve şema (harita) çıkarma, üst düzey düşünme süreçleri için önemli adımlardır. Bu haritada olay, kişi, nesne vb. boyutlar kullanılabilir. Önemsiz kısımlar atılır. Bu bireysel öğrenme, düşünme ve hatırlamayı geliştirir. Öğrencinin daha önceki önbilgileri de birleştirilerek, bu bilgileri zihninde canlandırması, renklendirmesi, seslendirmesi, hissetmesi vb. sağlanır. Böylece bilgi ayrıntılarıyla, bütün olarak, tüm hatlarıyla ve tutumlarla birlikte kolayca öğrenilir, uygulanabilir ve hatırlanabilir.

Şekil 7: Okuduğunu Anlama Süreçleri



Kaynak: Irwin, 1991, s6

4- **Bilişsel Farkındalık Anlama Süreçleri**: Birçok kişi farkında olsa da– olmasa da okuduğunu anlayıp-anlamadığını izleme, kendi düşünme ve öğrenme yollarını izleme ve ders çalışma becerileri belirleme gibi bir çok bilişsel farkındalık becerisini kullanır. Başlangıçta kişinin dikkatini vermesi, tutum geliştirmesi, ne bildiğini kontrol etmesi ve öğreneceği şeyi başarması için o şeye odaklanması gerekmektedir. Sonra bir düşünme stratejisi planlayıp, yapacağı işleri önceden belirlemelidir. Bu stratejiyi kullandığında; amacına ulaşma derecesini kontrol etmeli, en son elde ettiği bilgi ile ilk bildiğini karşılaştırıp, gerekiyorsa planda düzenleme yapmalıdır. Bir öğrenci bilişsel farkındalık stratejilerini sistematik olarak kullandığında; o kişinin okuduğunu anlama becerisi böylece gelişmektedir.

2.8. Okuduğunu Anlama Stratejileri

2.8.1. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Amaçları

Okuma öğrencilerin akademik hayatları boyunca ve okul sonrası yaşamları boyunca yaptıkları bir etkinliktir. Dolayısıyla en az okunan nesnedeki bilgiler kadar, bu bilgilerin anlaşılması da önemlidir. Bu nedenle okuduğunu anlama stratejileri geliştirilmiştir. http://muskingum.edu (2001)'e göre bu stratejilerin amaçları kısaca şöyledir:

1- Okunan bilgilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak.
2- Okunan bilgilerin organize oluşunu anlamak ve bu bilgilerin düzenlenmesini sağlamak.
3- Okuma sırasında dikkat ve motivasyonu artırmak.
4- Okumayı statiklikten çıkarıp aktif bir süreç haline getirmek.
5- Okumaya karşı bireysel ilgiyi artırmak.
6- Eleştirel düşünmeyi ve okuduğunu değerlendirmeyi geliştirmek.
7- Öğrendikleri bilgi, beceri ve tutumları zihinde kaydetme ve hatırlamayı geliştirmek.

2.8.2. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Avantajları

Okuduğunu anlama becerileri öğrencilerin birçok açıdan akademik başarılarını artırmaktadır. Öğrencilerin derse özen göstermeleri, katılmaları ve daha iyi okuyucu olmaları için rehberlik görevi üstlenen bu stratejiler, öğrencilerin performansını en yükseğe çıkarmaktadır. Etkili ve yetenekli okuyucular olmaya başlayan öğrencilerin sınav başarıları daha da gelişmektedir. Bu stratejiler aynı zamanda öğrencilerin okuma

isteklerini de artırmaktadır. Bunun sonucunda öğrencilerin kendilerine karşı saygıları ve güven duyguları da gelişmektedir (http://muskingum.edu, 2001).

2.8.3. Çeşitli Okuduğunu Anlama Stratejileri

Yapılan literatür taramasında okuduğunu anlama ile ilgili birçok strateji belirlenmiştir. Bu stratejilerin bazıları okuduğunu anlayamama ya da eksik anlama nedenlerine bağlı olarak çeşitli kategorilerde sınıflandırılmıştır. Bunlar:

- Kelime anlama stratejileri
- Cümleyi anlama stratejileri
- Paragrafi anlama stratejileri
- Eski bilgileri bütünleştirme stratejileri
- Parçaları birleştirerek okuduğunu anlama stratejileri
- Kendini izleme stratejileri
- İlgi ve dikkat ile ilgili stratejiler
- Organizasyon stratejileri
- Direkt stratejiler
- Dolaylı stratejiler
- Bilişsel stratejiler
- Sosyal stratejiler
- Çeşitli bağımsız stratejiler
- Okuma Öncesi Stratejiler
- Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler
- Okuma Sonrası Kullanılan Stratejiler

Oxford (1990, akt. Bedir, 2001, ss1-2) dil öğrenmede kullanılan stratejileri iki grupta incelemiştir. Gerçekte bu stratejiler sadece Türkçe dersinde değil, tüm derslerde kullanılabilir. Bu stratejiler 1- Direkt Stratejiler 2- Dolaylı Stratejiler

1-Direkt Stratejiler:

a) Yeni bilgiyi hatırlama ve gözden geçirmeye yarayan **bellek stratejileri**

b) Anlama ve kavramaya yarayan **bilişsel stratejiler**

c) Eksiklikleri tamamlamaya yarayan **tamamlama stratejileri**

2- Dolaylı Stratejiler:

a) Bilişsel Farkındalık Stratejileri:

Planlama, organize etme, dikkatini verme, işlevsel planlama, seçici dikkat, kendini kontrol

b) Bilişsel Stratejiler:

- Araştırma
- Tekrarlama
- Gruplama
- Tümevarım
- İmgeleme
- Anahtar Kelime Metodu

- Ayrıntılama
- Transfer
- Not Alma
- İlişkilendirme
- Özetleme
- Tekrar Birleştirme
- Çeviri

c) Sosyal Stratejiler

- Aydınlatıcı soru sorma
- İşbirliği

http://vig.prenhall.com (2001) okuduğunu anlamaya yönelik 50 stratejiyi 6 başlık altında incelemiştir:

I- Kelime veya Cümleyi Anlama Stratejileri

1- *Kelimeleri birleştirme: Kelimenin neyi vurguladığını ve diğer kelimelerle birlikte anlam ara*

2- *Kelimenin yapı analizi:* Kelime eklerinin anlama etkisini belirle

3- *Kelime haritası yapma:* Kelimenin anlamını ve görevini ara

4- *Kelimenin orijinini belirleme:* Kelimenin geçmişini, kökünü ve anlamını birleştir.

5- *Kelimeyi canlandırma:*Kelimeyi bizzat yaparak, kullanarak canlandır

6- *Kelimeyi kullanma:* Kelimeyi okuma, konuşma ve yazma dilinde kullanma

7- *Kelimeyi seçme:* Kelimenin anahtar kelimeler, ana fikir ve içerik içindeki yerini bulma

8- *Akıcılık*: Kelimenin cümle içindeki akıcılığı nasıl etkilediğini görme.

II- Paragrafı Anlama Stratejileri

9- *Benzetim kurma:* Anlaşılmayan kelime yerine geçici olarak başka bir kelimeyi kullanma

10- *İlişkilendirme:* Kelimenin desteklediği ve uyum gösterdiği yapıya odaklan.

11- *İçerik listesini yapma:* cümlelerin bağlantısını gör ve içeriği belirt.

12- *Sonuç çıkarma:* Sonuca göre eksik yerleri tamamlama.

13- *Oku- Eşleş- Tartış*: Oku, eşinle çalış ve onunla sonucu tartış.

14- *İşbirliği notları alma*: Eşinle çalışırken anladıklarını not al ve hatırla

15- *Anafikri bulma*: Böylece okuduğunu ne kadar anladığını gör.

III- Eski Bilgileri Bütünleştirme Stratejileri

16- *İlgi çekici olma:* Okuma öncesi stratejileri kullanarak eski bilgilerini bu konuda yapılandır. Böylece ilgini yoğunlaştır.

17- *Tahmin etme:* Eski bilgilerini, metni anlamada yardımcı olarak kullan.

18- *Kaydetme:*Eski bilgilerle birlikte yeni bilgileri kaydet.

19- *Okuma ve sesli düşünme:* Okuduğunu kendi kendine anlat, okurken içinde olduğun düşünme basamaklarının farkında ol

20- *Eskiden okuduğu benzer kitapları hatırlama:* Bu metinlerle, yeni metin arasında ilişkiyi hatırlama.

21- *Metinler arası çalışma:* Metinlerdeki (anlama) yapının nasıl kurulduğunu karşılaştır.

22- *Venn şeması yapma:* Eski- yeni metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları bu şemada göster.

23- *Eleştirel olma:* Okurken bilgileri çok yönlü analiz et ve üzerinde düşün.

24- *Hayalinde canlandırma:* Metnin içeriğini hayalinde canlandır.

IV- Parçaları Birleştirerek Okuduğunu Anlama Stratejileri

25- *KWL Stratejisi:* Eski bilgileri hatırla (bil), planla (iste) ve öğren (yap)

26- *Bilgi haritası yapmak:* Anlama ve hatırlamaya yardım edecek bilgileri organize et.

27- *Drama yapma:* Anladığını dramatize et.

28- *Tekrar anlatma;* ve metni yeniden yapılandırma.

29- *Kendi yazınla anlatma*: Kendi cümlelerini kullanarak analiz ve geliştirme yap.

30- *Okuyucu tiyatrosu yapma*: Anladıklarını grupla tiyatroya çevir.

31- *Metin yapı çalışması*: Metnini nasıl yapılandırıldığının farkında ol.

32- *İçerik haritası yapma*: Yazının amacının şekillendir ve çiz.

33- *Özetleme*: Ana fikri belirt ve içeriği özetle.

34- *Önemli cümleleri metinde belirle:* Anladıklarını bu cümlelerle eşleştir.

V- Kendini İzleme (Kontrol) Stratejileri

35- *Sağlamasını yapmak:* Kendi anladığı ile cümlelerde anlatılanı birebir kontrol etmek.

36- *Başka cümlelerle anlatma:* Böylece anlayıp-anlamadığını kontrol etmek

37- *Zihninde canlananları kontrol et:* Metinle uyuşuyorsa anladığını gör.

38- *Not al*: Anladıkların ve yaptığın işleri not al

39- *Karşılıklı öğretim*: Öğrencilerin işbirliği yaparak anlamaları ve birbir düşünme yollarını izlemeleri sağlanır.

40- *Karışık strateji*: Okuma öncesi ve okuma sırasında hangi stratejileri kullandığını bilme ve ne öğrendiğini görme.

41- *SQ4R*: Araştır, soru sor, oku, gözden geçir, tekrar et, hatırla.

VI- Öğretimin Değerlendirilmesi Stratejileri

42- *Gözlem kontrol listesi:* Amaç ve içeriğinin işlerliğinin gözlenmesi ve anlatılmasını kapsar.

43- *Kelime dağarcığının yükselmesi:* Yeni kelimeler kazanma, anlama ve kullanmayı içerir.

44- *Değerlendirmelerini anlatma:* Hatırladıklarını kullanarak, ne anladığını kontrol et.

45- *Okuduğunu-anlama stilinin (şeklinin) değerlendirilmesi*: Okuyucunun metni nasıl anlamlandırdığının değerlendirilmesi.

46- *Kapalı değerlendirme*: Okuduğunu anlama stratejilerini kullanma yeterliliğinin değerlendirilmesi.

47- *Sesli değerlendirme*: Sesli düşünerek kendini değerlendirme.

48- *Süreç soruları*: Bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma yeterliklerinin belirlenmesi.

49- *Soru- cevap ilişkisi*: Soru ve cevap tiplerini belirleme ve performansı ölçme.

50- *Görüşme yapma*: Öğrencilerin birbirlerini nasıl etkilediğini belirleme.

Öğrenciye bilginin anlatılması kadar, bilginin anlaşılması da önemlidir. Bu nedenle okuduğumuzu anlayamadığımız yerlerde okuduğunu-anlama stratejilerine olan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Pearson ve Johnson (1978, akt www.teachercreated.com, 2001)'a göre "*okuduğunu anlama, yeni* ile *bilinen arasında kurulan köprüdür*". Bireylerin en az bilişsel ve bilişsel farkındalık becerileri kadar, kişinin okuduğunu anlamaya ilişkin ilgi ve davranışları da önemlidir. Nyla Benton Smith (akt., www.teachercreated.com, 2001)'a, Bloom'un taksonomisine dayanarak şu anlama basamaklarını belirlemiştir.

1- Kelimesi kelimesine ezber anlama

2- Sonuç çıkarıcı ya da yorumlayıcı anlama

3- Uygulama veya yaratıcı anlama

4- Eleştirici değerlendirici anlama

Beck (1989, akt. www.teachercreated.com,2001) bu basamaklara bağlı olarak kullanılacak stratejileri 3 ana başlıkta incelemiştir:

A- Okuma Öncesi Stratejiler

1- Önbilgilerini ve yaşantılarını harekete geçir.

2- Okumaya karşı ilgi yarat

3- Yeni kelimeleri açıkla

4- Okumanın amacını belirle

B- Aktif Okuma Sırasındaki Stratejiler

I- Aktif Okuma Stratejilerinde Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Kullanılması

1- Tahmin etmek: Okuma basamaklarını ve parçayı tahmin etme.
2- İlgi kurmak: Ön bilgilerinle yeni bilgileri ilişkilendirme.
3- Resimlendirmek: Okuma boyunca anladıklarını zihninde ve/ya kağıtta resimlendirmek
4- Sözle anlatmak: Kendi anladığını kontrol etme.
5- Bunları birlikte kullanmak

II- Aktif Okumada Eleştirel Okuyucu Davranışları

1-Sesli Düşünme: Readance, Bean ve Baldwin (1989, akt. www.teachercreated.com, 2001)'in geliştirdiği bu teknikte; öğrenci ya da öğretmen sesli olarak parçayı okur ve sesli olarak anlatır, tartışır. Bu şekilde öğrenci daha belirgin veya daha net bilgilere ulaşır.

2-Karşılıklı Öğretim: Öğrenci ve öğretmenin karşılıklı olarak tahmin etme, sonuç çıkarma, soru sorma ve özetleme becerilerini kullanmasını içerir (Palincsar,1986'da tanımladı).

C- Okuma Sonrası Stratejiler

I- Günlük Yanıt Defteri Tutmak: Edwards (1992, akt. www.teachercreated.com, 2001) okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme ile ilgili olarak bireysel tez-antitez kontrol mekanizması olarak çalışan bu metodu geliştirdi:

1- Öğrenci anladığı bilgileri not etmek için bir kayıt defteri tutar.
2- Bu defter, öğrencilerin bilgileri yorumlaması analiz etmesi ve problem çözmesine yardım eder. Öğretmen ise böylece; öğrencilerin sorularını anlar, onun düşünme şeklini anlar ve onu yönlendirebilir.
3- Öğrenciler okuma boyunca, bilişsel farkındalık becerilerini kullanarak kayıt tutar. Okuduğu parça ile ilgili tamamlayıcı sorular sorar, bunları yanıt defterine yazar. Örneğin;
   - Parçada işlenen esas problem nedir?
   - Parçadaki şu olay olduğunda sen ne düşündün? Ne yapardın? vb.
4- Öğrencilerin içinde bulunduğu ana kadar, ne öğrendiğini izlemesi ve bilgilere ulaşması sağlanır. Öğrencinin kendi düşünme sürecini kendisinin izlemesi sağlanır. Kendine soru sorma, yanıtını bulma ve zıttını düşünme becerileri kazandırılır.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

II- Özet Yazmak: Öğrencinin anladıklarını kendi cümleleriyle öz bir şekilde yazılı olarak anlatmasını içerir. Burada öğrencinin bilginin organize oluş şeklini bilmesi, gereksiz bilgileri elemeye karara vermesi ve ana fikri belirlemesi önemlidir. Bunların yapılması ise okuduğunu anlamayı gerektirir.

Tüm bu stratejik adımların öğretilmesinde; model alma, örnek ve rehber olma, uygulama ve adım adım davranış haline getirme önemli rol oynar.

http://npin.org (2001) okuma öncesi, aktif okuma ve okuma sonrası kullanılan stratejilerin dayandığı teorik yapıya değinmiştir.

Tablo 5: Okuduğunu Anlamada Teorik Yapılar ve Stratejiler

DURUM	TEORİK YAPI	STRATEJİLER
Okuma Öncesi	Şema teorisi	• Gözden geçir • Şemalandır • Okumanın amacını belirle • Bu konuda ne biliyorum? • Bu konuda ne bilmek istiyorum?
Aktif Okuma	-Şemanın okuduğunu anlamaya etkisi -Bilişsel farkındalık	• Parçanın anlamını zihninde yapılandır. • Anlayıp-anlamadığını değerlendir. • Uygun okuduğunu anlama stratejisini kullan. • Anladım mı? • Eğer anlamadıysam ne yapabilirim? • Bilmek istediğim şeyi buldum ve öğrendim mi?
Okuma Sonrası	Yansıtıcı Düşünme	• Tekrar gözden geçir. • Okuma öncesi, sırası ve sonrası adımları ve ne anlayıp-anlamadığımı gözden geçir. • Ne öğrendim (aklımda ne kaldı)? • Öğrendiklerini kullan.

Kaynak: http://npin.org, (2001)

Burada okuma öncesi, aktif okuma ve okuma sonrası adımlar; bilişsel farkındalığın planlama, planı uygulama – düzenleme ve değerlendirme basamakları ile eşleşmektedir. Nicola ve Tanya (1998, akt. http://www.dominicancollage.edu, 2001) bu stratejileri tek başına uygulamanın yeterli olmadığını; öğretmenin öğrencileri motive

etmesi, okuma aracının öğrenci seviyesine uygun olması ve eğlendirici olmasının da önemli olduğunu belirtmiştir. Yani bilişsel farkındalığın kişinin kendini kontrol boyutu ile ilgili motivasyon, dikkat ve olumlu tutum geliştirme, okuduğunu anlamada ön yeterlikler olarak önümüze çıkmaktadır.

Sema Yapma (Schemata Theory) **Nedir?**

Yaşantıları ve hatırlanan bilgileri yapılandırma ya da organize etmedir. Burada bu bilgilerle birlikte, duygular-düşünce ve hisler de belirtilir. Örneğin birisi ne zaman "sınav"dan bahsetse, sınavla ilgili yaşantıları ve duygularını hatırlar. Dolayısıyla sınav kavramı, o kişi için kişiye özel ayrı bir anlam içermektedir. Burada sınav kavramı; ses, bilgi ve duygularla birlikte anlamlandırılmaktadır.

Şema teorisinin mantığı; bilgisayardaki dosyaların oluşturulması ve kullanılması ile benzemektedir. Bilgi, tecrübe, ilgi ve becerilerin ilişkilendirilerek şemalandırılması ve bunların bir dosya şeklinde belleğe kaydedilmesidir. Çevremizdeki ve kafamızdaki şeylerin kategorize edilmesi ve yeni bilgilerin bu kategorilerle birlikte şemalandırılmasıdır. Böylece kafamızdaki şema büyür ve bilgilerin anlaşılması kolaylaşır. Birey yeni bilgilerini öğrendikçe, eski bilgilerini (şemaları) yeniden düzenler ve gereksiz olanları atar. Bireyin okumadan önce kafasındaki bu şemayı gözden geçirmesi ve okuma sırasında tekrar düzenlemesi söz konusudur. Şemalandırma; önbilgi, motivasyon ve ilgi alanı kadar okumaya etki eden bilişsel faktörlerdendir (http://npin.org,2001).

Rings (1993, akt., htpp://www.mcli.dist.maricopa.edu, 2001) okuduğunu anlamada yeni paradigmalar adlı makalesinde 12 basamaklı bir strateji önermiştir.

Okuma Öncesi:

- Okuma parçasını gözden geçir.
- Parça hakkındaki ön bilgilerini hatırla
- Okumanın amacını belirle
- İçeriğin yapısını ve bilgilerin organize oluş şeklini belirle
- Konu hakkında sorular sor

Okuma Sırasında:

- Okurken anlayıp-anlamadığını izle ve kontrol et

Okuma Sonrası:

- Anladıklarını kendi sözcüklerinle anlat ve özetle

- Yazarın konu hakkındaki önbilgilerini ve eğilimlerini gör
- Bu eğilim ya da önyargılarla ilgili başka bilgileri hatırla ya da oku
- Yazarın fikirlerinin geçerliğini değerlendir.
- Aklında kalan net bilgileri yaz
- Arkadaşlarınla bu fikirler üzerinde tatış

Rings burada daha çok anlama ve yargılamaya ilişkin, fikir yazılarını değerlendirmeye yönelik üst düzey stratejileri belirlemiştir. Ortaöğretim ve üniversitelerde rahatlıkla kullanılabilir.

http://www.sasked.gov (2001) okuduğunu anlamaya ilişkin 8 basamaklı bir strateji geliştirmiştir. Bunlar;

- Amacını belirle
- Stratejilerini belirle
- Okuma materyallerinin amacına uygunluğunu kontrol et
- Parça ve amaç ile ilgili eski bilgilerini kontrol et
- Parçanın içeriğini tahmin et (başlık ve diğer ipuçlarından yararlan)
- İlk okuyuşta tahminlerinin doğruluğunu kontrol et
- İkinci okuyuşta da ihtiyacınız olan yeni bilgileri ve detayları belirle
- Okumadan sonra yeni bilgileri örneklendir ve özetle.

Bu adımlardan; ilk beşi okuma öncesi adımları, diğer ikisi okuma sırasındaki adımları en son adım ise okuma sonrasını kapsamaktadır. Okuma öncesi içeriğin farkına varma, eski bilgi ve/ya tecrübelerle ilişkilendirme ve tahmin etme önemlidir. Sınıfta yapılan tahminlerde beyin fırtınası tekniği kullanılabilir. Bunun dikkati toplama, yaratıcılık, kendini ifade, eski bilgi ve tecrübelerin belirlenmesi gibi pek çok yarar vardır.

İlk okuma sırasında öğrenci yaptığı tahminin doğruluğunu görür. Ayrıntılara çok dikkat etmez. İçeriği görür. İkinci okumada; ayrıntılar belirlenir. Parçanın amacı belirlenir, ipuçları belirlenir (Örneğin; fotoğraf, benzetme, grafik, tablo, başlık, alt başlıklar, kelimeler, italik ve kalın kelimeler vb.), önemli ve ilginç bölümler belirlenir ve detayları tanımlanır. Parçanın akışı belirlenir ve anlaşılmaya çalışılır. Gerekirse sözlük, dilbilgisi veya yardımcı kitap kullanılabilir. Kubaşık öğrenme teknikleri kullanılarak küçük gruplar arasında birlikte bütünlüğün bulunması sağlanabilir. http:///www.geocities.com (2001)' göre okuma sırasında *zorunlu, en iyi, bazı, ilk, sadece, her bir, toplam, herkes, daima, hepsi, hiç kimse vb* kelimeler anlamamıza

yardım eden ipuçları görevini görür. Bu nedenle bu kelimelerin neyi nitelediğine dikkat edilerek okunmalıdır.

Okuma sonrası anlaşılan içerik, anlatılır, ana fikir bulunur, yapılan etkinliklere değinilir. Gerekirse daha çok bilgi için tekrar parçaya dönülür. Öğrenilenlerle bireysel yaşantılar ilişkilendirilir.

http://home.t-online.de (2001) okuduğunu anlamaya ilişkin bir strateji belirlemiş ve öğrencilerin okuduğunu anlamada göstermeleri gereken davranışları belirlemiştir:

Okuma Öncesi:

- Başlığını okurum
- Ne hakkında olduğunu anlamaya çalışırım
- Dururum ve şunları düşünürüm
  - İçeriğin konusu ne
  - Bu konu hakkında ne biliyorum
  - Sonuçta ne elde edeceğim

Aktif Okuma Sırası:

- İçeriği okurum
- Parça içerisinde eski bilgilerin ilişkilerini ve beklentilerimin varlığını belirlerim.
- Tekrar okurum
- Detayları belirlerim
- Anlayamadığım paragraflarla cümlelerin ilişkisini kurarak, ne demek istediğini (satır arası) anlamaya çalışırım
- Kelimelerin buradaki anlamını belirlerim
- Önemsiz şeyleri yok sayarım
- Önemli şeylerin de altını çizerim

Okuma Sonrası

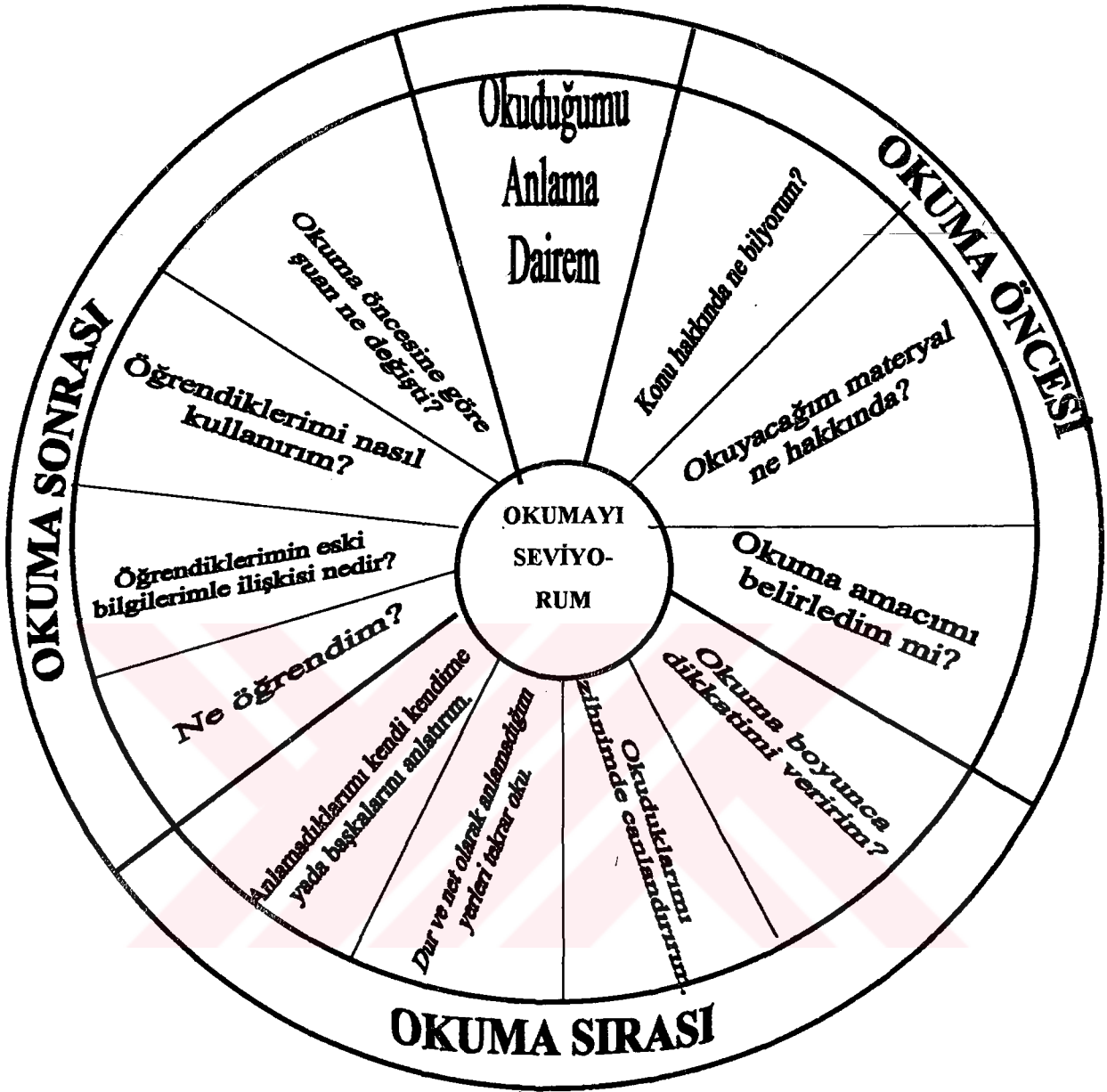
- Anafikri belirlerim
- Ara fikirleri (alt sonuçları) belirlerim
- Önemli ve ilginç şeyleri belirler, anlar, hakkında ne bildiğimi düşünür ve arkadaşlarıma anlatırım
- Arkadaşıma anlatırken yardımcı olması için önemli şeyleri bir kağıda not alırım
- Arkadaşıma ne anladığımı anlatırım
- Bunlarda da sonuç çıkarırım, anlatır ve özetlerim
- Bu stratejiyi her okumada kullanırım.

http://www.wilearns.com (2001)'de Wisconsin Üniversitesinde 6 basamaklı bir okuduğunu anlama stratejisi kullanıldığını belirtmektedir.

- İlgi kurma (eski ve yeni bilgilerle)
- Soru sorma (amacı belirlemek ve içeriği anlamak için)
- Hayalinde canlandırma (anladığını zihninde resimlendirme)
- Sonuç çıkarma (parçanın ana fikrini bulma)
- Önemini anlama (öğrencileri yaşamda kullanma)
- Sentez yapma (bilgileri organize etme ve eskilerle birleştirme)

Manning ve Payne (1996,s183), öğretmen Krista Aaron tarafından geliştirilerek uygulanan okuduğunu anlama ve okumayı sevmeyi sağlayan bilişsel farkındalık adımlarının çeşitli yöntem ve tekniklerle rahatlıkla uygulanabileceğini belirtmiş ve örneklendirmiştir. Bu stratejik yaklaşım Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8: Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama ve Okumayı Sevme Dairesi



Kaynak: Manning ve Payne, 1996, s113

Bu strateji, incelenen diğer stratejilere paralel olarak okuduğunu anlamada kullanılan bilişsel farkındalık adımlarını okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası boyutları içinde incelemektedir. Okuma öncesinde; eski bilgilerim neler, metnin konusu ne ve amacım ne sorularını yanıtlayan öğrenci okumaya hazır hale getirilmektedir. Okuma sırasında ise; öğrencinin dikkatini vermesi, metni zihninde canlandırması ve kendini değerlendirme adımları işlemektedir. Okuma sonrası ise; öğrenci öğrendiğinin farkında oluyor, eski bilgileriyle ilişkilendiriyor, onu yaşamında nasıl kullanabileceğini düşünerek güncelliyor ve kendisindeki gelişmelerin farkına varabiliyor.

Aslında tüm bu adımların özüne bakıldığında bilişsel farkındalığın; kendini kontrol, motivasyon, dikkat, tutum, değerlendirme, planlama ve tekrar düzenleme adımlarının işletildiği kolaylıkla görülebilir.

http://www.nagh.org, (2001) ve Fields (2001,akt.;http://fls.cll.wayne.edu, 2001)'e göre iyi okuyucular şu *bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerini* kullanırlar:

Tablo 6: İyi Okuyucuların Okuduğunu Anlama *Bilişsel Farkındalık Stratejileri*

Okuma Öncesi	• İçeriğin ne hakkında olduğunu biliyor muyum? • İçerik hakkında ön bilgilerim nelerdir? Hatırlarım. • Okuma hızını içeriğin zorluğuna göre ayarlarım. • Okumamın amacını belirlerim?
Okuma Boyunca	• Okuduğumu anlıyor muyum? • Devamında ne anlatılıyor olabilir? • Parçayı uygun hızda (zorluğuna göre) okuyor muyum? • Yeterli önbilgilere sahip miyim? • Daha iyi anlayabilmek için neler yapabilirim?
Okuma Sonrası	• Okumam ne kadar başarılı oldu? • Tekrar başa dönüp özel ve önemli bölümleri belirledim mi? • Stratejim amacıma uygun muydu?

Kaynak: http://www.nagh.org, (2001)

http://muskingum.edu (2001)'e göre okuduğunu anlama stratejilerinin çoğu öğrenciler tarafından geliştirilip kullanılmaktadır. Bazıları ise öğretmenler tarafından geliştirilmiştir. Yani öğretmenin öğretmesinden çok öğrencinin öğrenme yolunun belirlenmesi ve ona göre hareket etme önemli görülmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesinde birden çok faktör belirleyici olmaktadır. Örneğin ilgi merkezli, motivasyon ve dikkat merkezli, kelime-cümle ya da cümleler arasındaki ilişkiyi kurma ve bütünleştirme merkezli stratejiler.

I- Çeşitli Bağımsız Stratejiler

- Kitap üzerine not alma
- Konu belirlemede grup çalışması
- Okumada çalışma grupları

- İşbirlikli çalışma ve bilgilerin grafikle gösterimi
- Sürekli iletişim ve fikir üretme
- Tartışma yapabilecek aktif okuyucular oluşturma
- Parça dışı örneklendirerek anlamayı sağlama
- Yabancı dil testlerinde okuduğunu anlama
- Fen bilimlerinde okuduğunu anlama
- Okuma boyunca dikkatli olma
- Özet yazma
- Genel yetenek stratejileri
- Okuma hızını geliştirici strateji
- Okuma paçasını geliştirme stratejisi
- Okuduğunu teypten dinleme
- Standart testlere hazırlık stratejileri

Bu stratejiler bizim kuramsal çerçeveyi anlamamız için fikir oluşturmaktadır. Çoğu Türkçe dersindeki okuduğunu anlama boyutu ile ilgili değildir.

II- İlgi ve Dikkat ile İlgili Stratejiler

- İlgi yaratma stratejisi
- Odaklanma stratejisi
- Motivasyon (işi yapacağına olan inancı geliştirme) stratejisi

III- Kelime İle İlgili Stratejiler

- Bilinmeyen kelimelere yaklaşım geliştirme
- İçeriği önceden tahmin etme
- Kelime kökleri ve eklerini belirleme
- Zıt anlamlı, eş anlamlı ve benzer kelimeleri belirleme
- LINCS Stratejisi
- DISSECT Stratejisi
- CSSD Stratejisi
- Kelime oyunu
- Grafik yapma (Kelimeyi şekillendirme) ve grup çalışması
- Örneklendirilmiş dil yaklaşımı
- Kelime öğretiminde yapılacaklar ve yapılmayacaklar

IV- Organizasyon Stratejileri

- Kitap içeriğini organize etmek
- Göz gezdirme ve özü anlama (skimming)
- Okuduğunu anlama haritası yapma
- Dolaylı anlatımları anlama (MIT)
- SQ3R Stratejisi
- PQ4R Stratejisi
- RAP Stratejisi
- SNIPS Stratejisi
- PARTS Dikkatle okuma stratejisi
- REAG stratejisi
- Çok geçişli strateji
- PRSR Stratejisi
- PROR Stratejisi
- Rehber Yönergeler
- Anlam oluşturmada örnekleme
- KWL Stratejisi
- Direkt Okuma Etkinliği (DRA)
- Direkt okuma ve düşünme etkinliği (DRTA)
- Yıldız haritası / Hikaye haritasın oluşturma
- Bilgi toplama

http://muskingum.edu (2001) bu stratejilerden örnek bir okuduğunu anlama stratejisi geliştirmiştir:

- Parçayı oku,
- Anlayamadığın cümle ya da paragrafı parçanın tümünden çıkarmaya çalış,
- Bilinmeyen kelimeleri yuvarlak içine al,
- Okuduktan sonra, ne aklında kaldığını belirlemeye çalış,
- Hatırladıklarının ne kadar doğru ve ne kadar tam olduğunu belirle,
- Hatırladığın bu bilgilerden ana fikri bulmaya çalış,
- İlgini çeken yerleri ve bu konudaki önbilgilerini göz önünde bulundur,
- Okuduktan sonra ilgili soruları yanıtla. Bu sorular kitabın/ konunun kendisinden, öğretmenden ya da bizzat öğrencinin kendisinden gelebilir.

2.8.4. Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Birlikte Değerlendirilmesi

Okuduğunu anlama stratejileri birlikte değerlendirildiğinde bu stratejilerin genel olarak "*okumadan önceki stratejiler*", "*okuma sırasında kullanılan stratejiler*" ve "*okuma sonrası kullanılan stratejiler*" olmak üzere üç ana bölümde değerlendirilmesi; ders planının yapılması ve öğrencilere kazandırılması açısından daha kullanışlı görülmektedir. Dolayısıyla bu kadar çok, bu kadar çeşitli ve bu kadar kullanışlı stratejilerin bu boyutlara göre yeniden oluşturulmasına gereksinim vardır. Bunu

yaparken okuduğunu anlama süreçleri, okuduğunu anlama becerileri, öğrenci seviyesi, dersin amaçları, zaman, araç-gereçler, ön bilgiler, dersin işlenişi ve okuduğunu anlamanın değerlendirmesi boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Buna ek olarak öğrencilerin gelişim özellikleri, stratejinin sınıf ortamında kullanılabilirliği, kuramsal alt yapı, içerik, farklı etkinlik- yöntem ve tekniklerle kullanılabilirlik dikkate alınmıştır. Sonuçta Tablo 1'de gösterilen strateji geliştirme yolu, Tablo 2 ve buraya kadar incelenen stratejiler araştırmanın bağımsız değişkeni olan bilişsel farkındalık stratejileri ile tekrar değerlendirilmeye tabii tutularak; öz ve işlevsel bir ***"bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi"*** elde edilmiştir. Dolayısıyla geliştirilen BFOA stratejisine dayanılarak ders planları, deneysel uygulama ve ölçme araçları geliştirilmiştir. Aşağıda geliştirilen "BFOA Stratejisi", "Kelime- Cümle- Paragraf Anlama Stratejisi" ve bu stratejilerin alt basamakları verilmiştir.

Tablo 7: Geliştirilen BFOA Stratejisi ve Stratejinin Bilişsel Farkındalık ve Okuduğunu Anlama İçindeki Yeri

BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİ			Numarası	OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ	
-Kişinin **Kendisi** hakkındaki bilgisi ve kendini kontrolü	-Kişinin **İçerik** hakkındaki bilgisi ve içeriği kontrol	-Kişinin **Süreç** hakkındaki bilgisi ve süreci kontrolü		**STRATEJİ ADIMLARI**	**ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI**
				OKUMA ÖNCESİNDE KULLANILAN ADIMLAR	
X	X		1	Önbilgilerini ve ön yaşantılarını harekete geçir (hatırla)	Bu konuda ne biliyorum? Hatırlar ve hayalimde canlandırırım. Aklımda kalan ana noktaları not alırım.
X	X	X	2	Okumanın amacını belirle	Bu konuda ne bilmek istiyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim.
	X		3	Metni gözden geçir, içeriğini tahmin et	Metni gözden geçirir ve neden bahsettiğini tahmin etmeye çalışırım
		X	4	Öğrenme stratejini belirle	Okuma sırası ve okuma sonrasında "İzleyeceğim Adımları" tasarlarım. Tek tek defterime yazarım.
X	X	X	5	Yeni kelimeleri belirle. Kelime- Cümle- Paragraf Anlama Stratejilerini Kullan	Metni hızlıca tararım. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine alırım. Kelime anlama stratejilerini kullanırım.
				OKUMA SIRASINDA KULLANILAN ADIMLAR	
X	X		6	Oku ve tahminini kontrol et	Metni bir defa okurum. 3. adımda yaptığım tahminlerin ne kadar isabetli olduğunu Venn şeması yaparak kontrol ederim.
X	X		7	Önbilgilerinle ilişkilendir	1. Adımda hatırladığım (ve) not aldığım bu konudaki eski bilgilerim ile metindeki bilgileri karşılaştırırım. Böylece kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında olurum.
	X	X	8	Parçanın içeriğini zihninde yapılandır	Metinde olup- bitenleri zihnimde yapılandırır ve içerik haritası çıkarırım.
X	X	X	9	Tekrar oku. Bu sırada;- Dikkatini ver, - Önemli ve ilginç şeylerin altını çiz, -detayları belirle, -not al, -Kelimelerin buradaki anlamını anla, -Kelime-cümle- paragraf stratejilerini kullan, -Satır aralarını anlamaya çalış	Tekrar Okurum. Tekrar okurken; -Tüm dikkatimi metne verir ve odaklaşırım, -Önemli ve ilginç şeylerin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım, -kelimelerin buradaki anlamını anlarım – Gerekirse Kelime-cümle- paragraf stratejilerini kullanırım vb.
X	X	X	10	Anlayıp – anlamadığını sürekli izle ve kontrol et	Metni anladım mı? Anladıklarımı eşimle dramatize ederim.
		X	11	Anlamadığında ne yapacağını planla	Anlamadığımda ne yapacağımı planlarım. Aşağıdaki yollardan ilgili olanlarını kullanırım. –İkinci adımdan itibaren tekrar edebilirim, -Eşimle okur ve tartışırım, -Anlamadığım kelime ya da cümleyi yok sayar ya da yerine başkasını koyarım, -Kelime- Cümle-Paragraf Anlama Stratejisini kullanırım, -Metne. Öğretmene ve kendime sorular sorarım vb.
X	X	X	12	Amacına ulaşıp- ulaşmadığını kontrol et	1. Adımda belirlediğim amacıma ulaştım mı?
X	X		13	Anahtar kelimeleri çıkar	Anahtar kelimeleri çıkarır ve not alırım.
X	X			**OKUMA SONRASINDA KULLANACAĞIM ADIMLAR**	
	X		14	Anladıklarını kendi sözcüklerinle anlat / Sesli düşün	Sesli düşünürüm. Yani anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım.
X	X		15	Anladıklarını önem sırasına diz	8. adımdaki içerik haritasını kullanarak; anladıklarımı önem sırasına göre not alırım.
X	X		16	Anladıklarını özetle ve yaz	8 ve 15. adımdan yararlanarak; anladıklarımı kendi sözcüklerimle defterime özetlerim.
	X		17	Anafikri belirle	Metnin anafikrini bulurum 14. maddedeki anahtar kelimelerden ve 16. adımdan yararlanarak).
X		X	18	Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası siratejik adımlarını tekrar gözden geçir	Okurken izlediğim adımların (4. maddede yazıp işaretlediğim) etkililiğini değerlendiririm.
X	X	X	19	Kubaşık öğrenme yap	Tekrar eşleşirim. Böylece düşünme yolları ile neler öğrendiğimi arkadaşıma anlatırım.

Kaynaklar: Bu stratejinin geliştirilmesinde Bölüm II'deki tüm kaynaklardan yararlanılmıştır.

Geliştirilen bu stratejinin alt stratejisi olarak kullanılan "Kelime- Cümle ve Paragraf Anlama Stratejisi" Tablo 40 ve Ek X'da verilmiştir.

2.9. Okuduğunu Anlama Becerileri

Okuduğunu anlama becerileri; okuduğunu anlama süreçlerinin içinde yer alan okuduğunu anlama stratejileri ile birlikte ve bu stratejilerin alt basamaklarını kullanmamızı sağlayan temel becerilerdir. Bu stratejilerin her birinde bu becerilere gereksinim vardır. Beck (1989, akt., http://www.teachercreated.com, 2001) ve Collins-Cheek & Cheek (1984, ss321-325) Bloom'un (6), Sanders'in (7) ve Barett'in (5) basamaklı bilişsel taksonomilerini ezber, uygulama ve eleştirel değerlendirme olarak üç boyutta toplamış ve bu boyutlarda okuduğunu anlama becerilerini en geniş şekliyle tanımlamışlardır.

Tablo 8: Okuduğunu Anlama Becerileri

EZBER BECERİLERİ	TANIMLAYICI ÖRNEK TEKNİKLER
• **Kelime, cümle, madde ve örnekleri anlama**	- Öğrenciye resim ve kelimeleri vererek bunları eşleştirmesini isteyin. - Kitap, dergi ya da gazeteden öğrencinin bilmediği kelimeleri sırala. Sonra üzerini şeritle kapattığın bu kelimeleri aç. Anlamlarını sözlükten buldurarak, not aldır. Bu sözcükleri sınıfa as.
• **Ana fikri tanımlama**	- Okurken paragraftaki ana fikri kırmızı kalemle yuvarlak içine aldır. - Ortak olarak yuvarlak içine alınan cümleyi ana fikir olarak belirle.
• **Detayları hatırlama**	- Öğrencilere verdiğiniz paragrafla ilgili olarak kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl gibi sorular sor ve yeşil kalemle işarettir. - Gazete makalenin başlığı ile ilgili detayları belirlemek.
• **Birbirini takip eden olayları sırala**	- Öğrencilere kısa bir hikaye vererek, birbirini takip eden olayları içeren bir parça verin. Sonra onu bir yerden itibaren kesin ve onların parçayı kendi fikirleri ile yeniden oluşturmalarını (hikaye yazmalarını) isteyin. Bu çok eğlenceli bir etkinliktir.
• **Neden-Sonuç İlişkisinin Seçilmesi**	- Öğrencilere verdiğiniz kısa parçada neden-sonuç ilişkisini sorun. Örneğin; "bisikletin tekerinin çıkmasına ne neden oldu?" veya "öğretmen neden kızdı?" vb. - Parçadan sonra tüm neden-sonuç ilişkileri listelenerek gerçek hayatla ilişkilendirilir.
• **Zıtlık ve Karşılaştırmaların Belirlenmesi**	- Parçadan iki veya daha fazla fikir seçerek bunların birbirleriyle olan benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesi. Örneğin; hikayede köpek ve ayıyı karşılaştırmak. - Öğrencilere ikişer cümle vererek cümleleri eşleştirmeleri ve karşılaştırmaları istenebilir.
• **Karakterlerinin özellikleri ve hareketlerinin tanımlanması**	- Parçada belirli karakterler seçilerek, öğrencilere bu karakterlere ait olan alışkanlıklar, davranışlar ve hareketler sorulabilir. - Öğrencilere meşhur bir adamın hikayesini okutup, daha sonra onun meşhur olma özelliklerini listelettirebilirsiniz.

Tablo 8 devamı

• **Kurum ya da kelime kısaltmalarının ve sembollerinin açıklanması**	- Öğrencilere parçada geçen NATO, AB, TBMM gibi kısaltmaları sorarak, defterlerine anlamlarını yazdır. - vb., vs., age. Benzer kısaltmalardan bir liste yap. Anlamlarını sözlükten bularak, diğer parçalarda kullandır.
• **Yönergeye uyma**	- Öğrencilere yazılı bir dizi yönerge vererek, bir resim çizmelerini sağlayın. - Öğrencilere bir oyunun kurallarını sorarak o kuralları belirleyip oyun oynatmak.
• **Bilgileri sınıflandırma**	- Öğrencilere bir dizi kelime içeren liste vererek, bu listeyi başlığa göre gruplandırmaları istenebilir. - Öğrencilere birkaç hikayeden birkaç cümle çıkararak, bu cümlelerin hangi hikayeye ait olduğunun buldurulması.
UYGULAMA BECERİLERİ	
• **Sonucu tahmin etme**	- Öğrencilere parçayı oku. Belli yerlerde durarak bundan sonra neler olacağını tahmin ettir. - Komik bir resim/resimler dizisi göstererek, kestiğiniz son kısmın nasıl biteceğini tahmin ettirin.
• **Karakter özelliklerini yapma**	- Parçayı okuduktan sonra, farklı karakterleri belirleyerek, onlar hakkında tahlil yaptırılabilir. Böylece öğrencilerin karakterler hakkındaki düşünceleri anlaşılır. - Öğrencilere kuklalar ya da resimler göstererek, onların karakterleri hakkında bilgi vermeleri istenir. Daha sonra öğretmen bu kuklaların hikayesini anlatır.
• **Sonucu çıkarma (belirleme)**	- Öğrencilere parçanın başındaki birkaç cümle verilerek; (okuma başlangıcında) bu bilgilere göre sonucu tahmin etmesi istenir. - Parça okunduktan sonra çıkan sonuç belirlenir ve neden böyle çıktığına ilişkin olarak öğrenciler soru sorar.
• **Genelleme yapma**	- Öğrencilerin okunan parçada birbirine benzeyen kişi, yer, olay vb. bulmaları sağlanır. Kimin-kime benzediği ve niçin öyle düşündüğü açıklanır. Sizin çevrenizde de bu olabilir mi? Neden? - Parça okunduktan sonra, öğrencilere bu olayların nerede ve ne zaman geçtiğine ilişkin genelleme yapmaları istenir. Gerekçeleri (yer, kişi vb.) sıralanır.
• **İlişkileri kavramak**	- Öğrencilere birbiriyle ilişkili iki fikir ya da kelime verilerek; bu fikirler arasındaki ilişkiyi vermeleri istenebilir. Örneğin küçük kız-parti-annenin davranışı vb. - Okuduğunuz parçadaki kişilere ilişkin problemler yazarak o kişilerin bu problemleri çözme farklılıklarını buldurunuz. Kişilerle davranış şekilleri arasında ilişki kurdurun.
• **Açık olmayan (ima edilen) neden-sonuç ilişkisini anlamak**	- Öğrencilere birçok nedeni içeren bir parça verin ve sonuçlarını tahmin ettirin. Örneğin; "şehirde, sokaklarda köpeklerin gezmesi yasaktır. Fakat küçük Ayşe köpeğini pencerenin önüne bağlamıştır." Olası sonuçları nelerdir.? Niçin bu sonuçlar olabilir? - Sonuçları vererek nedenini buldurabilirsiniz. Örneğin; "bir evin yanması, bir geminin batması, fen lisesini kazanması, bisiklete binme vb"şeyler neyin sonucudur? Daha önceden ne olmuştur?
• **Açık olmayan (ima edilen) ana fikrin bulunması**	- Öğrencilere ana fikrin yazılı olmadığı bir parça vererek, o ana fikri bulmalarını sağlayın. - Parçanın başlığını söylemeden okuyun ve parçaya bir başlık bulmalarını isteyin.

Tablo 8 devamı

• **Mecazi anlamı çıkarmak**	- Parçadan çıkardığınız deyimin mecazi anlamını anlatan bir broşür hazırlatın. - Tahtaya birkaç deyim yazarak, bunların teker teker altı çizilerek, altına öğrencilerin mecazi anlamla ilgili görüşleri yazılır ve tartışılır.
• **Anlam oluşturmada büyük harf ve noktalama işaretlerini kullanma**	- Öğrencilere noktalama işareti olmayan ve büyük harfle başlamayan bir cümle verin. Okutun ne anladıklarını sorun. Sonra bu işaretleri koyarak okutun. Anlamanın ne kadar kolaylaştığını gösterin. - Birbiriyle aynı olan fakat noktalama işareti farklı yerde olan iki cümlenin anlam farkını göster. Örneğin, "Oku(,) babam gibi eşek olma. Oku baban gibi (,) eşek olma."
• **Duygusal tepkileri ve ruh halini anlamak**	- Parça okunduktan sonra öğrencilere yazarın; bu parçayı hangi ruh haliyle yazdığını buldurun. Bu ruh halinin hangi cümlelerde açıkça görüldüğünü buldurun. - Bir şiir okuyarak bu şiirin öğrencilerde hangi duyguları oluşturduğunu sorun. Ve ortak duyguları belirleyerek yazarın duygusal tepkilerini ya da ruh halini belirleyin.
• **Şahısları ve yerine kullanılan zamirleri anlamak ve açıklamak**	- Öğrencilere zamir ve şahısların bulunduğu bir paragraf verin. Ve onlara hangi zamirin hangi şahsı nitelediğini buldurun ve nedenini açıklatın. - Öğrencilere zamirleri silinmiş bir paragraf verin. Ve öğrencilerin şahıs ve cümleye uygun olarak zamirleri yerleştirmelerini isteyin.
• **Yazarın amacını ve bakış açısını anlamak**	- Öğrencilerin bir gazetenin başmakalesini okutarak yazarın bakış açısı hakkında karar vermelerini sağlayın. - Parçayı okuduktan sonra öğrencilere; yazarın bu yazıyı niçin yazdığını ve neler hissettiğini buldurun.
• **Dikkat çeken işaret kelimelerden anlam çıkarmak**	- Cümledeki ilk, son, özetle, bu yüzden, çünkü, fakat, henüz vb. kelimelerin altlarını çizdir. Bu kelimelerin neye işaret ettiğini ya da neye dikkat çektiğini buldur. - Geçen paragraftaki dikkat çeken kelimelerin bulunması ya da boşluklara uygun kelimelerin konulmasına ilişkin bir oyun oynayabilirsiniz.
• **Soyut kelimeleri anlamak**	- Öğrencilerinize somut olmayan olay ve nesneleri anlatan tüm kelimeleri yuvarlak içine almalarını isteyin. Sonra bu kelimeleri tahtaya yazarak tek tek tartışın. Fikirleri altına yazın. - Özgürlük, aşk, demokrasi vb. soyut kelimeleri yazarak onları öğrencilerin nasıl tanımlandığını ve fikir birliğinin ne kadar olduğunu tahtaya yazın.
• **Bilgilerin özetlenmesi**	- Öğrencilerinizle okuduğunuz bir parçanın özetini arkadaşlarına telgrafla gönderileceğini söyleyin. Fakat her bir kelime 15 bin TL. Bu nedenle en az kelime ile parçayı anlatmalarını, fakat tamamlanmış olması gerektiğini belirtin. - Öğrencilere gazeteden okudukları bu makalenin altına anahtar kelimeleri yazarak bunu sınıfta özetlemelerini isteyin.
• **Sıralamanın farkında olma**	- Öğrencilere konu ile ilgili birçok çeşitli araştırma sonucu (ya da bilgi) verin. Bunları (düzgün) sıraya dizmesini isteyin (Ali hastaneye, okula, eve, yemeğe gitti vb.) - Tarihi bir parçayı okuyarak, öğrenciden olan olayları sıraya dizmesini isteyebilirsiniz.
• **Anlamı kavramada ipuçlarını kullanma**	- Cümledeki anlamı kavrayabilmek için kelimelerin zıt anlamı, eş anlamı ve karşılaştırılmasını yap. - Birçok anlamı olan kelimeleri cümlelerde farklı farklı kullan. Ve

Tablo 8 devamı

	öğrencilere aynı olanlarını ya da farklı olanı buldur.
• **Bilgileri sentezleme**	- Tüm bilgilerden özetle bir cümle yazın. - Özetle ilgili ek bilgiler vererek, yeni bir fikir oluşturmalarını isteyin.
ELEŞTİREL DEĞERLENDİRME BECERİLERİ	
• **Yararlı ve yararsız bilgileri belirle**	- Öğrencilere kendisine ait olmayan cümleleri içeren bir paragraf verin. Ve onlardan ilgisiz bilgileri bularak işaretlemelerini isteyin. - Öğrencilere organize olmamış birbiri ile ilgili olan bilgileri sıralayın. Onlardan bir paragraf yapmalarını isteyin ve ilgisiz cümleyi bulmalarını sağlayın.
• **Propagandaları anlama ve açıklama**	- Öğrencilere çeşitli grupların propagandalarından örnekler gösterin/ okuyun. Neden propaganda olduğunu tartışın. - Öğrencilere gerçekte olan ya da propaganda olan cümleleri içeren parçaları okut ve onları fark etmelerini sağla. Ve onlara hangi farklılıkların olduğunu sor.
• **Önyargıları fark etme**	- Dünyadan bir ülke, ülkemizden bir kişi, olay ya da şehir, çevremiz hatta bireylere ait önyargıları içeren bir parça veriniz. Onlara buradaki önyargıları buldurarak, yanındaki arkadaşı ile tartışınız. - Öğrencilere bir gazete ya da derginin editörü olduklarını varsayarak bir yazıdaki önyargıları buldurun. - Dergi ya da gazetelerin önyargılarını buldurun.
• **Parçanın yeterliğinin belirlenmesi**	- Öğrenciye bir konu vererek, o konu ile ilgili 4 kaynak kitap veriniz. Sonra en çok hangisinden yararlandığını sorun. Niçin? - Bir dizi soru verin ve o soruların yanıtlarını en çok hangi kaynakta bulduğunu belirtin. Böylece kitabın yeterliğini tartışın.
• **Yazarın güvenirliğinin anlaşılması**	- Yazarın konu hakkındaki bilgi yeterliğini ve yazının kalitesini değerlendirin. - Öğrencilere kitap isimlerini ve yazar isimlerini içeren iki liste veriniz. Ve onlara en uygun yazar ve kitap ismini eşleştirin.
• **Gerçekleri ve fikirleri fark etme**	- Öğrencilere gerçek olay ve bilgileri ayrıca fikirleri içeren karışık bir liste verin. Onlara bunlardan hangisinin fikir olduğunu sorun ve niçin fikir olduğunu açıklattırın. - Parçadan seçtiğiniz birkaç kısa olayı okuyunuz. Bunlardan hangisinin gerçekten olabileceği, hangisinin ise fikir olduğunu bildiriniz.
• **Gerçek ve gerçek olmayan bilgileri ayırmak**	- Öğrencilere bir dizi fikir listesi verin. Öğrencilere bunlardan bazılarının gerçek olduğunu söyleyin ve onlara gerçeği buldurun. Nedenini anlatın. - Öğrencilere bir pasajı okurken; onlardan gerçek olmayan ya da olmamış yerlerde ayağa kalkmalarını ya da el çırpmalarını isteyin.
• **Safsata fikir ve bilgileri anlamak**	- Öğrencilere çelişkili ve safsata fikirleri içeren bir parça verin. Onlara çelişkili ve safsata olan bilgi ya da fikirlerin altını çizmelerini söyleyin. Sonra açıklayın.

Kaynak: Collins-Cheek ve Cheek (1984, ss321-325)

2.10. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi

Ölçme araçlarının oluşturulmasında genel olarak 16 çeşit strateji kullanılmaktadır. Kesselman-Turkel & Peterson (1981), Chickering & Schlossberg (1995) ve Lunenfeld & Lunenfeld (1992) akt., http://muskingum.edu (2001)' e göre test

stratejileri ve okuduğunu anlama testlerinde kullanılan soru stratejileri aşağıda verilmiştir.

2.10.1. Test Stratejileri

1- Test öncesi sınav hazırlığı: Gerekirse öğrencilere öntest yapılabilir.
2- Test öncesi sınıfın hazırlığı: Ortam hazırlanır, yönergeler bildirilir.
3- Genel stratejiler
   a) İlgili bilgilerin tümünü hatırda tutmaya çalışmak yerine, yeri geldikçe onları seç ve kullan.
   b) Yönergeyi iyi oku. Küçük bir anlaşmazlık tüm yanıtların yanlış olmasına neden olabilir. Yönergedeki anahtar kelimeleri belirle (*aynı, en çok, farklı, tümü, sadece vb.*).
   c) Testin tümünü hızlı bir şekilde gözden geçir.
   d) Yüksek puanlıdan – düşük puanlıya doğru, çok bildiklerinden – az bildiklerine doğru bir plan yap.
   e) Soruları dikkatlice oku.
   f) Yanıttan emin değilsen o soruyu yuvarlak içine al ve tekrar dön.
   g) Yanlış işaretlemelere karşı dikkatli ol. Yönergeye tekrar bak.
   h) Zamanını iyi kullan.
4- Yazılı sınavlar
5- Çok şıklı testler
6- Doğru-yanlış testleri
7- Eşleştirme (karşılaştırma) testleri
8- Boşluk doldurma ve kısa cevaplı testler
9- Kelime testleri (Kelimenin yazılışı, eşanlamlısı, eşseslisi, grameri, eki, kökü vb. soruları içerir.)
10- Sayısal (matematiksel) testler
11- Ev testleri: Bu testlerde öğretmen sınav sorularını öğrencilere verir. Öğrenci tüm kaynaklardan tarama yapar ve öğrendiği diğer bilgilerle birleştirerek bir analiz oluşturur. Daha çok uygulamaya dönük, üst düzey ve kısa sürede ölçülemeyecek davranışları ölçmede kullanılır.
12- Standart testler: ÖSS, LES, KPDS, TOEFL, ÜDS, YLS, KPSS vb.
13- Tanımlama ve açıklama testleri: Yer, kişi, şey ya da kavramı bulma ve açıklamayı içerir.

14- Sözlü testler

15- ***Okuduğunu anlama testleri*** (Aşağıda 2.10.2 'de açıklanmıştır)

16- Test sonrası değerlendirme: Öğrenci performansını ve test alma tekniği ile ilgili becerilerini değerlendirir. Ayrıca sınav sorularını yanıtlar, en kalıcı öğrenmelerden birisi burada oluşur.

2.10.2. Okuduğunu Anlama Testleri

Okuduğunu anlama testlerinde yukarıda belirtilen diğer test stratejilerinin tümü kullanılabilir. Okuduğunu anlama testleri okul öncesi, okul boyunca ve profesyonel programlarda sık sık kullanılabilir. Ayrıca okuduğunu anlama diğer test stratejilerinin de temelinde vardır. Bu testlerde popüler kültürden fen bilimlerine, siyasete kadar yüzlerce alanda paragraflar kullanılabilir. Her pasajı kendinden sonra birkaç soru takip eder. Bu sorular çeşitli formlarda olabilir. Okuduğunu anlama testlerinde performansı geliştirici 3 strateji kullanılabilir:

a) Tipik Sorular Stratejisi
b) Pasajdan Önce Soruları Okuma Stratejisi
c) Okuma Becerisini Geliştirime Stratejisi

a) Tipik Sorular Stratejisi: Bu stratejiyi okuduğunu anlama testlerinde kullanılan en geniş becerileri kapsar. Bu sorular paragrafın tümünü, bir kısmını, bir kelimesini, bir cümlesini ya da bir söz öbeğini (ibare, deyim vb.) yoklayabilir.

- Tüm Parçayı Yoklayan Sorular: Bu sorular genellikle başlığın kapsamını (doğruluğunu), ana fikri, yazarın belirtmek istediklerini, ana noktaları ve içeriği yoklarlar. 10 tipi vardır:

SORU TİPİ	ÖRNEK CÜMLE YAZIMI
• Ana nokta: Parça size neyi anlatmaya çalışıyor?	Parça esas olarak ..... 'i anlatmaktadır.
• Yazarın esas amacı: Yazarın bu parçayı yazarken esas amacı ne olabilir?	Yazarın esas amacı; ..... .
• Yazarın tutumu veya ruh hali: Yazarın dili veya tutumu nedir?	Yazarın .....'e karşı ..... tutumu içinde olduğu görülmektedir.
• Yazarın ya da parçanın dayandığı varsayım: Parçada direkt verilmeyen fakat yazarın dayandığı varsayım nedir?	Aşağıdakilerden hangisi yazarın dayandığı varsayımdır?
• Yazar ya da parçanın dolaylı olarak ima ettiği şey: Yazar ya da parça neyi ifade etmektedir?	Yazar şu anda şunu ima etmektedir.

• Ana fikrin bulunması: Parçadan çıkarabileceğin ana fikir nedir?	-Yazar bu parçada şu soruların yanıtını vermiş. -Yazara göre parçanın ana fikri .....'dir.
• Parçanın Özeti: -Birkaç kelime ile parçayı nasıl anlatırsın? -Başka hangi başlık kullanılabilirdi?	-Aşağıdaki başlıklardan hangisi parçayı en iyi anlatır. -Aşağıdaki başlıklardan hangisi parçaya en uygun olanıdır?
• Parçanın içeriği: Parça gerçekten ne hakkındadır?	-Aşağıdakilerden hangisi parçanın içeriğini en iyi tanımlar?
• Sonuç çıkarma: Tam olarak parçadan hangi sonucu çıkarabilirsiniz?	-Pasajdan çıkan sonuç; .....
• Yazarla hemfikir olduğunuz yerler: Yazarla hemfikir olduğunuz yerler nelerdir?	-Şu ..... durumlarda yazarın hemfikir olduğunu düşünüyorum.

- Parçanın Bir Bölümünü Yoklayan Sorular: Bu sorular; ipucu kelimeler, avantajlar, dezavantajlar, benzerlikler, farklılıklar, zıtlıklar, karşılaştırmalar, önem sırası, öncelik vb. parça içindeki özel bölümleri karşılayan yanıtları gerektirir. Bu sorular genellikle sonuç çıkarma, uygulama ve şaklı olan anlamı bulma sorularıdır. 7 şekilde olabilir:

SORU TİPİ	ÖRNEK CÜMLE YAZIMI
• Sonuç Çıkarma: Parçadaki ikinci bölümden (ya da paragraftan) hangi sonucu çıkarabiliriz?	-İkinci paragraf ..... teorisinin temellerine ait .....sonucunu çıkarmaktadır.
• Uygulama: Bu paragraftaki bilgileri başka hangi alanlarda kullanabilirsiniz?	-Yazar aşağıdaki sorulardan hangisinin yanıtını vermiştir?
• Önceki ya da Sonraki Paragraf: Paragraftan önceki ya da sonraki paragrafın uygunluğu hakkında ne düşünüyorsun?	-Bir sonraki paragraf , bu paragrafa bağımlı olarak ..... konularını tartışmaktadır. -Önceki ve sonraki paragraflar arasında ..... yönleri açısından uygunluk var / yok.
• Belirtilen fikir: Bu paragrafa ait fikri belirleyebilir misin?	Paragrafta, terörizmin nedenleri tartışılmaktadır.
• Saklı Anlamı Bulma: Paragraftaki bu bölüm aslında neyi ima etmektedir?	Yazar 7-8. Satırlarda; terörizmin etki-tepki biçiminde olduğunu ima etmektedir.
• Ruh Durumu ya da Ton: Paragrafın ... bölümündeki ruh hali nedir?	Bu bölümden çıkan sonuca göre, yazarın tonu çok üzüntülü ve şaşkındı.

- Parçanın Kelimesini, Cümlesini, Söz Öbeğini ya da Bir Kısmını Yoklayan Sorular:Test soruları, genelde bu tür detaylarla ilgilidir. Bu sorular kelime, cümle, ibare vb. sözcüklerin mantıklı kullanımı ve doğru kullanımı ile ilgilidir. 2 tipi vardır:

SORU TİPİ	ÖRNEK CÜMLE YAZIMI
• Mantıklı Kullanım: Niçin ..... kelime, ibare, cümle, söz öbeği ya da cümle burada kullanılmıştır?	Burada yazar .....'i açıklayabilmek için Newton'un yasalarından bahsetmiştir.
• Sözcüklerin Anlamının Doğru Kullanımı: Kelime/ sözcük öbeği/ cümle vb. paragraftaki anlamı nedir?	Sözcük büyük ihtimalle bir önceki cümlede kullanıldığı şeklini desteklemektedir. Zenginlik kavramını yazar (satır 35'de) ..... anlamı ile kullanmaktadır.

b) Parçadan Önce Soruları Okuma Stratejisi: Sınavlarda öğrencilerin sık sık kullanılabilen bir tekniktir. Bazı araştırıcılar parçadan önce ilgili soruları okumanın, amaçlı okuma ve soruların yanıtını bulmada yarar sağlayacağını belirtmektedirler. Fakat burada zamanı iyi kullanmak gerekmektedir. Sadece yanıtı arayan bir okumada; yazarın tutumları, ima edilen şey, genel tema anlaşılmayabilir. Bu nedenle sorulardan sonra tüm pasajı da tam okumalı, yanıtla ilgili yerleri işaretlemelidir.

c) Okuma Becerisini Geliştirme Stratejisi: Okuduğunu anlama testlerini başarmanın en iyi yolu, çok pratik yapmaktır. Burada uygun standart testlerin bulunması önemlidir. Dergi haberleri, gazete hikayeleri, politik yazılar ya da yazı yazma bu becerileri geliştirmek için kullanabilir.

Öğretmen ya da araştırıcı standart okuduğunu anlama testi hazırlarken performansı belirleyen bu stratejilerden faydalanabilir.

2.11. VII. Sınıf Öğrencilerinin (12-15 Yaş) Gelişim Özellikleri

2.11.1. Zihinsel Gelişim

Piaget'e göre bu yaşlar bireyde soyut düşünme becerisinin başladığı, kavram oluşturabildiği, hipotez geliştirdiği ve sistematik olarak hipotezleri test edebildiği "soyut işlemler dönemi" dir. Soyut düşünen birey;

- gerçek ile olası arasındaki ilişkiyi değerlendirebilir,
- bilgileri bağdaştırabilir,
- öneri getirici düşünebilir,
- tümdengelimi kullanabilir.

Bu yaşlarda mizah, espiri ve kendine özgü prensipler gelişir.Mecazi sözler, insanlık, hürriyet, din gibi toplum ve insanları ilgilendiren problemler ergende oluşur (Aydın, 1997, ss39-40). Bu yaşlarda bireyler karmaşık sorunları sistemli olarak çözebilirler (Gander ve Gardiner,1998, s317).Yetişkinlik yıllarını zihinsel olarak hazırlık dönemi

olan bu yaşta öğrenciler tartışmayı severler, mantık oyunları ile uğraşmaktan zevk alırlar. Sosyal ve kişisel konulara ilgi duyarlar (Erden ve Akman, 1996, ss59-62).

Bu çağda bireyler giderek birbirlerini daha iyi anlayabilirler.Başkalarının görüş açılarına göre düşünebilirler.Olaylar olmadan sonuçlarını kestirebilirler.Harekete geçmeden bir şeyi düşünüp-tartabilirler.Bu bireyi zihinsel bir tartışmaya yöneltir. Buna "içselleşmiş konuşma ya da düşünme" denilebilir. Örneğin birey "şunlar şunlar olursa, (önceden görülmeyen) şu sonuç ortaya çıkar" diyebilir (Yavuzer, 1993, ss282-284).

11-12 yaşından itibaren bireylerde imgeleme, içsel konuşma ve hareket, kavramsal düşünme, sözel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiği gözlenir.İmgeleme, düşünürken varlıkların resimlerini zihnimizde canlandırma işidir. Bu fotoğrafsı ya da mantıksal olabilir. İçsel konuşma; düşünürken sessiz konuşmadır.Yani zihnin kendi kendisi ile konuşması, düşünsel adımlar atması, sonuçlarını yordaması gibi faaliyetleri kapsar. Dilimizdeki kelimelerin çoğu sınıflandırılmış kelimelerdir. Bu kelimelere kavram denir. Cisimlerin ortak ya da genel özelliğini temsil eder. Politika, ekonomi, felsefe, öğrenme, insan, kırmızı, üçgen, öfke, atom vb..Üçgeni söylerken aynı zamanda şeklini düşünme ya da kırmızı derken aynı anda onu düşünme ise sözel düşünme becerisidir. Bu yaşlarda çeşitli düşünme becerileri kazanan bireyler problem çözme becerilerini de edinirler. Güdülenme, kurulum, işleme taklıma, muhakeme, mantıksal ya da mantıksız düşünmeye başlarlar (Morgan, 1991, ss144-156).

Bu yaşlarda zihinsel gelişimin yanında zeka da süratle gelişir (Fidan ve Erden, 1996, ss162). Kendi kendini eleştirebilir. Mantıksal işlemlerle bireysel ilkelerini tanımlarlar (Ülgen, 1995, s19). Kendileri için karmaşık ve anlaşılmaz olan satranç oyunu bu yaşlardan itibaren anlamlı gelir. Daha önceleri odanın bir köşesinden diğer köşesine çizdiği bir yolla gideceğini söyleyen birey, bu yaşlardan sonra sonsuz yol olduğunu öğrenir.Başkalarının perspektifinden olaylara bakabilir.Solda olan bir nesnenin, diğer taraftan bakıldığında sağda olacağı bu dönemde anlaşılır (Bacanlı, 2000, ss70-71).

Ahlaksal gelişimin de başladığı bu dönemde Kohlberg'in belirttiği ceza, bireysellik, iyi çocuk olma yönelimi, yasa ve düzene uyma, toplumla sözleşme yönelimi, evrensel ahlak ilkeleri ve kutsallıktan kaynaklanan ahlak ilkeleri oluşur ve gelişir (Cüceloğlu, 1991, ss352-354). Sroufe, Cooper ve DeHart (1996, ss415-416) soyut işlemler dönemine geçen bu yaştaki öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini edindikleri ve kendi kendilerine bu becerileri geliştirdiklerini belirtmektedir.Ayrıca

bilişsel farkındalık becerilerinin bu yaşlardan itibaren aktif olarak öğretilmesinin uygun olacağını belirtmişlerdir.

2.11.2. Duyuşsal Gelişim

Bu dönemde bireyler ergenliğe ilk adımlarını atmaya başladıkları için; fırtına ve stres dönemi görülebilir. Suç oranları zirveye çıkabilir. Vandalizm (kamu mallarına zarara verme) bazı okullarda sorun olabilir (Bacanlı, 2000, ss112-113). Bilişsel olarak soyut işlemler dönemine geçmiş (11 yaş ve üstü) olan birey duyuşsal olarak da Kohlberg'in "gelenek sonrası" dönemine (14 yaş ve üstü) geçerler. Kanun ve düzenlere uyumlu iyi çocuk eğiliminden, sosyal anlaşma ve yasalara uyma eğilimi gösteren, evrensel ahlak ilkelerini benimseyen bireyler olmaya başlarlar (Erden, Akman, 1996, ss109-114, Selçuk, 1994, ss82-86; Sroufe, Cooper, DeHart, 1996, ss531-537). Piaget'in ahlak gelişim kuramına göre ise; bu yaşlarda ahlaki özerklik dönemine giren bireyin akran grupları artar. Kurallar hakkındaki fikirleri ve ahlak ilkeleri değişmeye başlar. Kuralların insanlar tarafından konulduğunu ve değiştirilebileceği bilincine ulaşır. Ceza artık kuralların ihlal edilmesiyle otomatik olarak uygulanması gereken bir durum değildir. Kuralların ihlal edilme nedenleri de önemlidir (Senemoğlu, 2001, ss68-70).

Bu yaşlarda istenilmeyen davranışların kaynağı genellikle duygulardır. Birey bir başarısızlığına bakarak ya da başkaları ile karşılaştırma yaparak aşağılık duygusuna kapılabilir. İşlerin ters gitmesi, güdüleri doyuramama veya başından geçen kötü bir olay bireyi huysuz yapabilir. Bu davranışlar genelde geçicidir. Saplantı, takıntı, yılgı, sinirlilik, aşırı duygusallık, duygusal hamlık, kabadayılık ve psikosomatik davranışlar bu çağda görülebilir (Başaran, 1994, ss110-115).

Birçok araştırıcı bu dönemde yüksek bir duygusallık görüldüğü noktasında birleşmektedirler. Bu evre "gence hiçbir şey anlatamadığımız için anlatma çabasının yoğun olarak sürdürüldüğü bir dönem" şeklinde açıklanabilir. Bireyin duygusal dünyasında bazı çelişkiler dikkat çeker. Yalnızlıktan duyulan hazzın yanı sıra bir gruba katılma özlemi, yetişkini hor görme ama ona dayanma, endişe ve umutsuzluğa karşın geleceğe coşkuyla yöneliş, bu evrenin çelişkili duyguları arasında sayılabilir. Ergenin duygusal tepkilerini etkileyen başlıca faktörler sağlık durumu, zeka düzeyi, cinsiyeti, okul başarısı ve sosyal kabul düzeyidir (Yavuzer, 1994, ss282-290). Bu nedenle bu dönem, tutumların oluşmasında "kritik dönem" olarak adlandırılır. Bu dönemde tutumların oluşmasında üç ana etken rol oynar: Akran etkisi, kitle iletişim araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitim (Morgan, 1991, ss375-376). Birey Tüm bu

uyarıcılarla kendini özleştirerek, yavaş yavaş kişiliğini oluşturur. Bilgiler ve tutumlar arasındaki çelişki azaldıkça bireyin kişiliği belirginleşmeye başlar (Cüceloğlu, 1991, ss359-361).

2.11.3. Fiziksel Gelişim

Çoğu kızlar bu dönemin başında (12-15 yaş) gelişim patlamalarını tamamlarlar. Bununla beraber; bir erkeğin gelişim patlaması genellikle 8. veya 9. sınıftan önce tamamlanmaz. Bazı erkekler 1 yılda 8cm boy ve 12kg ağırlık kazanabilirler. Bu dönemde tüm kızlarda ve birçok erkekte erinliğe ulaşılır. Bu yaşlarda ergen sakarlıkları görülür. Görünüş önemlidir. Bu yaş dönemi genellikle sağlıklı olarak belirtilse de, birçok öğrencinin yeme ve uyuma alışkanlıkları zayıftır (Bacanlı, 2000, s112).

Bu dönemde cinsiyet salgı bezleri aktif hale gelerek, cinsiyet hormonu üretmeye başlar ve bundan vücudun hemen hemen tüm organları etkilenir. Ortalama olarak kızlar erkeklerden 1,5-2 yaş önce buluğa ererler ve ergenlik dönemleri aşağı yukarı 6 yıl sürer. Kızlar 11 yaş civarında buluğa girerken, erkekler 13 yaş civarında buluğa girerler. Kızların boy uzaması ve ağırlık artması 11 yaş dolayında kendini gösterir. Bu 15 yaşa doğru yavaşlar. Göğüsler büyür. Erkeklerde yumurtalar ve penisin gelişimi 12-13 yaşlarında başlar; ortalama olarak boy sıçraması 14-15 yaşlarında görülür. Önce eler ve ayaklar büyür, sonra kollar ve bacaklar, daha sonra da beden gelişir. Bu gelişimde kızlarda yağ dokusu, erkeklerde kas dokusu fazlalaşır. Erkeklerin akciğer ve kalbi kızlara göre daha büyük olduğundan, kuvvet ve hız bakımından daha etkindirler. İskelet sistemindeki hızlı değişme ergenin vücut koordinasyonlarında acemilik çekmesine neden olur. Yemek tabağını düşürür, çayı devirir vb. davranışlar gözlenir. Bu durum, zihin-kas koordinasyonu geliştiğinde düzelir (Senemoğlu, 2001, ss35-36; Yavuzer, 1993, ss277-280; Cüceloğlu, 1991, ss345-346).

13-14 yaşında başlayıp 17 yaşına kadar devam eden ergenliğin, ilk döneminde daha çok iç organlar büyür. Büyüme hızı tüm organlarda farklı olduğu için vücuda orantısız bir görünüm ortaya çıkar. Ayaklar, burun, ağız, çene, yüz uzaması ve bacak uzunluğu en fazla göze çarpanlarıdır. Baş çevresinde %5'lik bir genişleme olur. Erkeklerde ergenlik gecikmesi, kızlardan daha sık olmaktadır. Bu döneme erken girenlerde aşırı güven ve saldırganlık, geç girenlerde ise güvensizlik ve kıskançlık görülebilir (Selçuk, 1994, ss34-39; Başaran, 1994, ss51-53).

Bu dönemde, çevre tarafından kabul görmek ve dış görünüş önemlidir. Bu nedenle ergen kendini popüler kabul ettiği bir örneğe benzetmeye çalışır. Bu durum

ergenlik sonunda sona erer ve daha eleştirel düşünmeye başlarlar. Kızlarda fiziksel olarak çekici olma, erkeklerde atletik vücuda sahip olma ile olumlu benlik arasında ilişki görülür.Aslında bu bireyin dış görünümden çok, içsel algılama niteliğinden kaynaklanır. Ergenler alay edilme ve reddedilme korkusu yaşarlar (Erden ve Akman, 1996, ss41-45).

Genel olarak erkelerde; ses değişikliği, cinsel organlarda büyüme ve kıllanma, sakal ve bıyığın çıkması, koltuk altında kıllanma ve büyüme hızının doruk noktaya ulaşması görülür. Kızlarda ise; boy artışı, kalçaların gelişimi, göğüslerde büyüme, cinsel organda kıllanma ve adet görme görülür. Bu dönemi stresli yapan; bireyin başa çıkma becerilerini henüz geliştirmemiş olmasıdır. Tüm bu değişiklikler aynı zamanda; kalıtsal, çevresel ve bireysel farklılıklardan etkilenerek, her bireyde farklılıklar gösterebilir (Aydın, 1997, ss151-155).

2.11.4. Sosyal Gelişim

Bu dönemde anne-babalar; bireyin uzun vadeli planlarını etkileyebilir. Ergenler ise en çok arkadaş grubunun etkisinde kalır. Kızlar arkadaşlık konusunda, erkeklerden daha fazla kaygı yaşarlar. Aile ile olan iletişimin kuvveti ve türü ise en önemli etmenlerden birisi olarak görülmektedir (Cüceloğlu, 1991, s359-361; Bacanlı, 2000, s114).

Erden ve Akman (1996, ss82-88)'e göre; "*kimliğe karşı kimlik bocalaması*" devresi de denilen bu çağda birey çevresi tarafından kimi zaman "çocuk", kimi zaman "yetişkin" olarak nitelendirilir. Bu nedenle ergen bu çağda kimlik karmaşasına girer. Bunun şiddeti bireyden bireye değişir. Birey ergenlik döneminden çoğu kez kimliğini kazanmış olarak çıkar. Bireyin kimlik bocalamasına yol açan 3 ana etmen vardır:

1-Düşünce sistemindeki değişiklikler: Soyut işlemler dönemine giren birey, problemin birçok çözüm yolu olduğunu görür. Analiz,sentez, transfer, genelleme gibi üst düzey bilişsel işlemleri yapar. Ben merkezcilik yeniden ortaya çıkar. Bu dönemde birey kendini çok eleştirir. Bu nedenle de herkes tarafından eleştirildiğini sanır. Sanki herkesin dikkati onun üzerindedir, herkes onun görünüşüne çok önem vermektedir. Birey bir yandan çevresindekilerin kendileri hakkındaki düşüncelerine çok önem verirken, bir yandan da kendisini "herkesten daha akıllı" olarak görür. Anne-baba ve öğretmenin eleştiri ve yargılamaları, bireyin "kendisini anlamadıklarına" olan inancı pekiştirerek onlardan uzaklaştırır. Güvendiği, sevdiği ve kendisini yargılamadığı bir yetişkin bulursa ona benzemek ister.

2- Cinsiyet rollerindeki değişiklikler: Ergenlik döneminde fiziksel olarak erkek ve dişi özelliklerinin belirginleşmesi bireyde cinsiyet rollerini ortaya çıkarır. Bu roller toplum ve aile tarafından benimsenmelidir. Cinsiyete bağlı olarak geliştirilen kalıp yargılar erkeklerde; soğukkanlılık, sertlik, bağımsızlık, hırslı olmak, geniş ilgi alanı olması, gerçekçilik, atılganlık, kendine güven, saldırganlık, etrafına hükmetmek, üstünlük duygusuna sahip olmayı ve katı olmayı gerektirir. Bayanlarda ise; duygusal, sadakatli, yumuşak, fedakar, şefkatli ,konuşkan, aileye düşkün, boyun eğen, titiz ve sıcak kanlı olmayı gerektirir. Burada ergenlere kalıp yargılardan etkilenmeden, kendi ilgi ve yeteneklerine uygun davranış özelliklerini benimsemelerine yardımcı olunmalıdır.

3- Meslek seçimine yönelme: Ergenin temel problemlerinden birisi "ben kimim, nasıl biri olmalıyım, işim ne olmalı?" sorularıdır. Günümüzde gençlerin bir mesleğe yönelirken yaşadıkları bocalama, geçmişe oranla daha çok artmış görünmektedir. Bunun en temel nedeni ise; işsizlik, statü ve gelir düzeyidir. Burada okul-aile işbirliği, öğretmen tutumu, psikolojik destek ve rehberlik anahtar rolü oynar.

Bu dönemde ergen; toplumda kimlik arayışı, vurdum duymazlık ve amaçsızlık görülebilir.Anne-baba ile çatışma artar. Bağımsızlık istemi görülür. Anne ile olan iletişim, babadan daha çoktur. Arkadaşlık ilişkileri ön plana çıkar. Anne-baba ve arkadaş ilişkileri yalnızlık duygusunun belirleyicisidir (Selçuk, 1994, ss59-62).

Ergenin sosyal çevresi ile olan ilişkisi; devamlılık ve birlik-beraberlik, yakın ilişkiler ve geniş sosyal çevre ile ilişkileri devam ettirme boyutları açısından ele alınabilir. Ergenin düşünce yapısındaki değişiklikler, idealizm, ben merkezcilik, okul durumu, arkadaşlık ilişkileri ve bağımsızlık arzusu ebeveyn ile olan ilişkileri etkiler. Ergende idealizm yüklü düşünce yapısı ile birlikte "nasıl olmalıdır?" sorusu ile ebeveyn ve çevre irdelenir. "İyilik ve sevgi nedir?" sorularının yanıtı aranır. Bu sağlıksız ailelerde ergenin evden uzaklaşmasına neden olabilir. Saldırgan olma veya pasif kişiliğe yönelme olur. Ailenin otoriter tutumu; bireyin sonraki yaşantısında; özerk ve bağımsız iş yapabilme becerisini engelleyebilir. Bireyin çevresine "bağımlı" olmasından çok "bağlı" olması önem taşımaktadır (Aydın, 1997, ss164-173).

Çocukluk çağının aksine; bu çağda sıra dışılığın ve yakın arkadaşlığın olduğu, küçük kümelerin sayısı çoğalır. Bir kümeye girme ve bir kümeden çıkarılma ergenin davranışlarını yeniden örüntülemesi bakımından önem taşır. Arkadaş seçimine büyüklerin karışmasını istemezler. Arkadaşlarının kötü olduğuna ilişkin büyüklerin

sözlerine içerler ve karşı koyarlar. Ergenin yaşı ilerledikçe arkadaş sayısı azalır, ama arkadaşlık süresi artar (Başaran, 1994, ss136-139).

Dil anlayışı ve sözcük seçimi yetişkinlere çok yaklaşır. Karşı cinse olan düşmanca duyguların, yerini ilgi alır. Özdeşleşme, sorumluluk ve özerklik arasında dengesizleşen genç; bireysel ve toplumsal sorunlarla karşılaşır. Ergen 12-15 yaş dolaylarını olumsuz bir evre olarak tamamlar 16-21 yaş arasında ise olumluluk dönemi yaşanır (Yavuzer,1993, ss290-294).

B- LİTERATÜR TARAMASI

Araştırmanın her aşamasında sürekli literatür taraması yapılarak ulaşılan tüm yayınlar incelenmiştir. Gelişmiş ülkelerde; bilişsel farkındalık ile ilgili araştırmalar 25 yıla yakın zamandır yapılırken, ülkemizde bu alandaki araştırmaların en eskisi 12 yıl öncesinde yapılmıştır. Aşağıda bilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama ile ilgili olarak yapılmış araştırmalara özetle değinilmiştir.

2.12. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bilişsel farkındalık ile ilgili olarak ülkemizde yapılmış ilk araştırmalardan biri Yüzbaşıoğlu (1991) tarafından yapılmıştır. Bilkent Üniversitesi İngilizce yabancı dil hazırlık öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada; bu öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin inançları ve bilişsel farkındalık stratejileri kullanma durumları kararlaştırılmıştır. Yüzbaşıoğlu bu araştırmasında Bilişsel farkındalığı basit olarak dört boyutta incelemiştir. Bunlar öğrenme bilgisi, planlama, kendini kontrol ve değerlendirmedir. Öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını ölçmek için; açık uçlu "kendini izleme ve kontrol formu (9 madde)" ve açık uçlu "görüşme (13 soru)" yapılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme ile ilgili inançlarını ölçmek için ise "yabancı dil öğrenimi ile ilgili öğrenci inançları anketi (40 soru)" kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlarda; bilişsel farkındalık düzeyi düşük olan öğrencilerin dış kontrol ve yönetilmeye bağımlı oldukları, kendi kendilerine yeni öğrenme yolları bulamadıkları, yeni dil öğrenmeye ilişkin inançlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık bilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin; kendi kendilerine yeni öğrenme yolları geliştirdikleri, iç kontrole daha çok sahip oldukları, plan yaptıkları ve kendilerini değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Diken (1993) tarafından İngiliz dili birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir tez çalışmasında; öğrencilerin okuma süreçlerinde bilişsel farkındalık becerilerini kullanma şekilleri incelenmiştir. Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olma, okuma sürecine yaklaşım biçimi, strateji kullanma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki belirlenmiştir.Araştırma verilerinin toplanmasında; sesli düşünme protokolü, kendini değerlendirme ve görüşme formu kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlarda; iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre bilişsel farkındalık becerilerini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bu öğrencilerin ne öğrendiklerinin farkında oldukları ve okuma boyunca bunu kontrol ettikleri

belirlenmiştir. Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin sadece nicelik olarak değil, okuduğunu anlama, anladığını kontrol ve kendini değerlendirme gibi nitel açılardan da geliştikleri gözlenmiştir. Bu öğrencilerin anlayıp-anlamadıklarını kontrol ettikleri, plan yaptıkları, eski bilgileriyle ilişki kurdukları, bilgileri organize ettikleri ve daha iyi hatırladıkları belirlenmiştir. Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmayan zayıf okuyucu olan öğrencilerde ise; bu davranışlar belirgin olarak gözlenememiş ve bu öğrencilerin bu davranışları kullanamadıkları saptanmıştır.

Yıldırım (1993) tarafından yapılan tez çalışmasında "okuduğunu anlamanın öğretilmesi" ile ilgili boyutlar ortaya konulmaya çalışılmış ve okuduğunu anlamanın geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Ne okuyorum?, niçin okuyorum?, nasıl okumalıyım? Sorularının yanıtlarını bulmanın önemini vurgulayan Yıldırım; gözden geçirme , inceden inceye tarama, yoğun okuma ve kapsamlı okuma tekniklerine değinmiştir. Deyimler, uzun cümleler, mecazlar, teknik kavramlar, eşsesliler, eşanlamlılar, kalıplar, noktalama işaretleri ve metin planını anlayamamanın; okuduğunu anlamada karşılaşabilecek güçlükler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okuduğunu anlamanın geliştirilmesi için; yerinde soru sorma ve çeşitli kaynakları (dergi, gazete, kitap vb.) okumanın önemi vurgulanmıştır. Yıldırım bu araştırmasını İngilizce dil öğrencileri üzerinde yaptığı için bu bulgular, Türkçe öğretimi için uyarlanmalıdır.

Özbilgin (1993) tarafından yine Bilkent Üniversitesinde İngiliz dili eğitimi bölümünde yapılan deneysel bir araştırmada "öğrencilere bilişsel farkındalık stratejisi öğretmenin, akademik dinlemeye etkisi" araştırılmıştır. Bu araştırmada iki sorunun yanıtı aranmıştır:

1- Bilişsel farkındalık stratejilerinden olan; kendi kendine soru sorma- (geleneksel) özet çıkarma ya da ders notlarını gözden geçirmeye göre daha etkili olmakta mıdır?
2- Kendine soru sorma (bilişsel farkındalık) stratejini kullanan öğrenciler, bu stratejiyi farklı durum ya da derslerde de kullanıyorlar mı?

Veriler; dersin video ve ses kayıtları, görüşme, kendini değerlendirme ve akademik dinleme yöntemleri ile elde edilmiştir. Öntest-sontest ve kalıcılık testi sonuçlarına göre;

1- Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan deney grubu kontrol grubundan daha başarılı olmuştur.
2- Deney ve kontrol grupları arasında bu stratejileri farklı durumlarda kullanma ile ilgili olarak, anlamlı fark çıkmamıştır.

Dolayısıyla birinci denence doğrulanmış, ikinci denence doğrulanmamıştır. Sonuç olarak bilişsel farkındalık stratejisi kullanmanın; öğrencilerin akademik dinleme başarılarını artırdığı ortaya konulmuştur.

ODTÜ İngilizce hazırlık öğrencilerine bilişsel farkındalık stratejisi öğretmenin akademik okuma başarısına etkisini inceleyen Tunçman (1994); okuduğunu anlamada anlam haritası çıkarmanın- geleneksel yöntem olan gözden geçirme, tarama ve kelimeyi tahmin etmenin kullanıldığı kontrol grubuna göre; öğrenci başarısını artırıp-artırmadığını test etmiştir. Kullanılan okuduğunu anlama başarı testinde öğrencilere; ne, niçin, nasıl gibi sorular sorulmuş ve içerik haritası yaptırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık (anlam haritası çıkarma ve soru sorma) stratejileri, geleneksel eğitimin yapıldığı kontrol grubuna göre anlamlı farklılık oluşturmuş ve öğrenci başarısını kontrol grubuna göre yaklaşık iki kat artırmıştır. Ayrıca öğrencilerin dil kullanımı, içeriği anlamlandırma, anlama ve öğrenci motivasyonunun da arttığı saptanmıştır.

Akdur (1996) "yardımlaşarak bilgisayar ortamında ve kağıt üzerinde kavram haritası hazırlamanın, fizik başarısı, derse ve kavram haritalamaya yönelik tutumları ve bilişsel farkındalık becerileri üzerindeki etkisi" adlı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Deney grubu yardımlaşarak bilgisayar üzerinde kavram haritası oluşturmuş, kontrol grubu ise yardımlaşarak kağıt üzerinde kavram haritası oluşturmuştur. Öğrenciler öncelikle üç hafta kavram haritası yapma konusunda eğitilmişlerdir. Araştırmada "fizik başarı testi", "fizik tutum ölçeği", "kavram haritalarına yönelik düşünme ölçeği", "kavram haritalamaya yönelik tutum ölçeği" ve "fizik konularını anlama ölçeği" kullanılmıştır.

Elde edilen bulgularda; bilgisayarda yardımlaşarak kavram haritası hazırlayan öğrencilerin fizik başarıları, ders tutumları ve kavram haritalamaya yönelik tutumları-kağıt üzerinde yardımlaşarak kavram haritası hazırlayan öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Her iki grup da kendi bilgilerini doğru bir şekilde değerlendirmişlerdir. Her iki gruptaki öğrenciler kavram haritalamanın, bilişsel farkındalıklarını geliştirdiğini belirtirken; deney grubunun görüşleri daha olumlu çıkmıştır (ancak gruplar arasında fark anlamlı değildir). Deney grubunda kavram haritası hazırlamanın öğrenciye yardımcı olduğuna ilişkin görüşleri, kontrol grubundan anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Tüm bunlar bir bilişsel farkındalık stratejisi olan; kavram haritası yapmanın, başarı ve tutum üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Harp Akademisinde yapılan bir araştırmada (Güzel, 1996), öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları kültürel farklılıkların okuduklarını anlamalarına etkisi ve buna karşın öğrencilerin kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Bunun için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikler düzenlenmiştir. *Okuma öncesinde*; "İçerik ne hakkında?, hangi türde yazılmış?, metinde hangi bilgileri bulmayı umuyorsun?, başlıktan ne anlıyorsun*, metin yazarı kimdir?, ne amaçla yazılmış? vb. gibi sorular sormalarını sağlamıştır. *Okuma sırasında*; "bilmediğim kelimeleri bulma, günlük hayatla ilişkilendirme, kültürler arası farkı karşılaştırma, yazarın amacını anlamaya ilişkin sorular ve *okuma sonrasında da;* hangi stratejiyi izledim?, bu strateji metni ve kültürel farklılığı anlamama yaradı mı? gibi stratejik sorular sorulmuştur. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada öğrencilerin bu strateji adımlarını kullanıp kullanmadıklarını ölçmek için; öğretmen ve öğrencilere anket uygulanmıştır.

Elde edilen bulgularda; okuma stratejileri geliştirmenin öğrenci başarısını artırdığı ortaya konulmuştur. Metindeki kültürel farklılıklarının öğrencilerin dil öğrenimine ilgilerini artırdığı ve öğretmenlerin sınıfta farklı etkinliklerde bulunmalarına neden olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğrenciler farklı kültürü böyle metin aralarında değil, sistematik bir ders olarak öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak metinlerdeki kültürel farklılıklar önceden anlatılmalı ve öğrenciler bilgilendirilmelidir sonucuna varılmıştır.

Gümüş (1997) tarafından Hacettepe Üniversitesinde yapılan doktora tez çalışmasında "öğrenmeyi öğretmenin (bilişsel farkındalık) öğrenci erişisi, kalıcılık ve akademik benliğine etkisi" araştırılmıştır. Üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Dersinde alt ve üst SED'li ailelerden gelen öğrencilerin; temel soruları sorma ve kılavuzlu soruları sormanın kullanıldığı deney grupları ile- geleneksel grupların erişi, kalıcılık ve akademik benlikleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla 3 alt SED'den 3 üst SED'den sınıf belirlenmiştir. Alt ve üst SED'e sahip I. gruba (iki sınıf; 1.'si alt, 2. 'si üst SED'den) geleneksel, II. gruba temel soru kökleri (deney 1 grubu), III. gruba da kılavuzlu sorularla ders öğretimi (deney 2 grubu) yapılmıştır. Araştırmada "Cattel uluslararası kültürden arınık zeka testi", "Okuduğunu anlama testi", "Akademik benlik kavramı ölçeği", "Düzey belirleme testi" ve "SED" ölçekleri kullanılmıştır. Gümüş'ün "kılavuzlu sorular ya da yürütücü biliş stratejileri" olarak adlandırdığı bilişsel farkındalık stratejileri üç adımda 11 alt basamakla öğretilmiştir. Planlama, uygulamayı gözleme/yönlendirme ve değerlendirmeyi içeren bu adımlar; bizim araştırmamızda geliştirilen "BFOA stratejisi" ile de çoğunlukla örtüşmektedir. Sonuçlar bilişsel

farkındalığın ülkemiz şartlarında ve ilköğretim düzeyinde uygulanabilirliği ile ilgili ilk orijinal bulguları ortaya koymuştur. Çünkü ilköğretimde yeni geliştirilmiş özgün bir strateji kullanılmış ve çok boyutlu olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularında;

- Bilişsel farkındalık stratejisinin uygulandığı deney grubunun üst SED sınıfları, kontrol grubunun alt SED sınıflarına göre bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde anlamlı fark oluşturmuştur.
- Bilişsel farkındalık (kılavuzlu sorular yöntemi) deney grubunda kontrol grubuna göre öğrencilerin akademik benliğini artırmıştır.
- Alt SED'deki deney ve kontrol grupları arasında; bilişsel farkındalığın (kılavuzlu sorular) kullanıldığı deney grubunun öğrenme düzeyi diğer gruplara göre anlamlı olarak farklılaşmıştır.
- Grupların kalıcılık puanları arasında anlamlı fark yoktur. Bunun nedeni, bellek destekleyici stratejilerin bu yaş grubunda (3. sınıf) kullanılamamasından kaynaklanmış olabilir.
- Bilişsel farkındalık (kılavuzlu sorular) öğretiminin kullanıldığı sınıflarda akademik benlik düzeyi artmıştır.
- SED ayrımı olmaksızın temel soru kökleri öğretiminin-geleneksel öğretime göre, bilişsel farkındalık öğretiminin de –temel soru kökleri öğretimine göre daha yüksek sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir.

İngilizce yabancı dil1. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamada kullandıkları kontrol ve bilişsel farkındalık mekanizmaları ile ilgili tez çalışması yapan Çelik (1997); öğrencilerin okuduklarını anlamada hangi yolları denediklerini ve bilişsel farkındalık stratejisi kullanma durumlarını belirlemek üzere iki ölçme aracı kullanmıştır. "Sesli düşünme formu" ve "görüşme"nin yapıldığı araştırma, betimseldir. Elde edilen sonuçlarda bu öğrencilerin okuduklarını anlamada değişik stratejiler geliştirdikleri belirlenmiştir. Bunlar metnin yapısından yararlanma, dil yapısından yararlanma ve ipucu- çıkarma gibi stratejilerdir. Buna karşın planlama, kontrol ve değerlendirme stratejilerini içeren bilişsel farkındalık becerilerini öğrencilerin okuduğunu anlamada kullanmadıkları saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine yeteri kadar sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Güleryüz (1999) "okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi arasındaki ilişkiyi" araştırmıştır. Okumanın boyutlarına, türlerine ve sürecine yer veren Güleryüz, okuma

ile anlama ilişkisine de değinmiştir. Beşinci sınıflarda yapılan bu betimsel araştırmada; okuduğunu anlama ile ilgili 50 soru, sözcük bilgisi ile ilgili 30 soruyu içeren başarı testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olduğu (%56), öğrencilerin en başarısız oldukları anlama öğelerinin ana fikir ve anahtar sözcük bulma olduğu, sözcük düzeyi bilgisinin de (%53) düşük olduğu ve bu düzeyin alt SED öğrencilerinde daha da düştüğü (%31) ortaya konulmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi düzeyi arasında yüksek bir ilişki (r=.95) vardır. Öğrencilerin sözcük bilgileri metni anlamalarını yüksek düzeyde etkilemektedir.

Aral (1999) tarafından yapılan "tahmin etme ve bilişsel farkındalık bilgisi" adlı tez çalışmasında; öğrencilerin metinlerde kelime anlamını tahmin ederken kullandıkları stratejileri, bu stratejileri nasıl kullandıkları ve tüm bunları yaparken bilişsel farkındalıklarının olup-olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bulguların elde edilmesinde; sesli düşünme metodu (TAP- talk aloud protocol), retrospektif (geçmiş tarama) metodu (RS) ve görüşme metodu kullanılmıştır. Strateji kullanımını belirlemek için; sesli düşünme ve retrospektif metodundan yararlanılmıştır. Katılımcılardan iki ayrı okuma metnindeki bilinmeyen kelimeleri tahmin etmeleri (sesli düşünme ile) istenmiş, sonra tahminler gözden geçirilmiş (retrospektif metodu) ve tüm bunları yaparken; öğrencilerin düşündüklerinin ve yaptıklarının bilincinde olup-olmadıkları (görüşme) sorgulanmıştır. Elde edilen bulgularda; iki grup arasında tahmin etme ve strateji kullanma boyutlarında önemli bir fark çıkmamıştır. Yani öğrencilerde bilişsel farkındalık becerilerinin yetersiz olması; öğrencilerin yeteri kadar tahmin edememe ve strateji geliştirememelerine neden olmuştur

Demir-Gülşen (2000) tarafından "olasılık ve matematik başarısını bilişsel, bilişsel farkındalık ve duyuşsal değişkenlerle açıklayıcı bir model çalışması" yapılmıştır. Araştırmada ilköğretim 8., ortaöğretim 10. ve üniversite 3. sınıf öğrencilerinin bilişsel, bilişsel farkındalık ve duyuşsal özelliklerinin; onların matematik ve olasılık konusundaki başarısına etkisi incelenmiştir. Bu etkinin araştırılması için "Yapısal denklem modellemesi" yöntemi geliştirilmiştir. Araştırmada; olasılık başarı testi, zihinsel öğrenme becerileri zeka testi (SOI-LA), bilişsel farkındalık becerileri envanteri, öğretmen gözüyle okul başarı motivasyon ölçeği, matematik kaygısı ölçeği ve genellendirilmiş özyetki beklentisine ilişkin toplam 6 ölçme aracı kullanılmıştır. Yapılan model çalışması sonuçlarına göre;

- Matematik başarısının açıklanmasında; bilişsel farkındalık becerileri anlamlı bir şekilde rol oynamıştır. Duyusal özelliklerden ise sadece motivasyon anlamlı rol oynamıştır.
- Olasılık başarısının açıklanmasında; bilişsel ve bilişsel farkındalık becerileri anlamlı etkiye sahip olurken, duyuşsal özellikler anlamlılık yaratmamıştır.
- Sınıflar arasında öz yetki dışında, diğer değişkenler açısından anlamlı fark çıkmamıştır. Buna karşın 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık becerileri dışında diğer tüm değişkenler açısından, diğer öğrencilerden farklı oldukları belirlenmiştir.

Küçük-Özcan (2000) tarafından "bilişsel farkındalık becerilerinin 6. sınıf öğrencilerine öğretilmesi" ile ilgili olarak yapılan tez çalışmasında; bilişsel farkındalık becerilerinin 6. sınıf öğrencilerine öğretilmesi ve bunun matematik başarısı, bilişsel farkındalık becerileri ve matematik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Deneysel olarak yapılan araştırmada "kesirler başarı testi", "matematik tutum ölçeği" ve "bilişsel farkındalık becerileri ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacı ayrıca bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesinde öğrenci ve öğretmen uygulama rehberi geliştirilmiştir. Elde edilen sonuçlarda bilişsel farkındalık becerilerinin matematik başarısı ve matematik tutumları üzerinde belirgin bir fark yarattığı gözlenmiştir.

Güral (2000) yabancı dil öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinin kazandırılmasının rolü ile ilgili bir araştırma yapılmıştır.Öğrencilere bilişsel stratejilerden; tekrar, sesli okuma, cümleleri ilişkilendirme, araştırma, not alma, tümdengelim, özet çıkarma, vurgulama, altını çizme, tarama, anafikir bulma, deyim bulma, çeviri yapma, ilişkilendirme, ipucu bulma, ayrıntılama, atlama, sunma, zihinde resimlendirme, okumayı izleme ve farklı anlatma kullanılmıştır. Bilişsel farkındalık stratejisi olarak ise; ne bildiğini belirleme, dikkatini verme, kendini yönetme, organize etme, amaç belirleme, planlama, uygulama, anlayıp-anlamadığını izleme, problemi bulma ve kendini değerlendirme adımları izlenmiştir. Veri toplanmasında öğretmen anketi, öğrenci anketi ve final sınav sonuçları kullanılmıştır. Anketlerde bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili 7 ana başlık altında 60 madde yoklanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin anket yanıtları karşılaştırılarak bu stratejileri uygulama düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerden etkin okuyucu olan ve zayıf okuyucu olan öğrenciler arasında fark aranmıştır. Elde edilen bulgularda; öğrencilerin sahip oldukları bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan; iyi okuyucuların bu stratejileri kısmen kullandıkları, zayıf

okuyucuların ise bu stratejileri çok az kullandıkları ve aralarında anlamlı fark çıkmadığı ortaya çıkmıştır.

2.12.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Ülkemizde yapılan araştırmalar toplu olarak değerlendirildiğinde; bilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalar gelişmiş ülkelerden yaklaşık 20 yıl sonra başlamıştır. Bunda yurt dışında yetişmiş bilim adamlarının ve internetin etkisi çok olmuştur. Ülkemizde bu alanda 14 tez çalışması yapılmıştır (halen süren araştırmalar da vardır). Bunlarda 13'ü yüksek lisans, 1 tanesi de doktora düzeyindedir (bu tezlerin 2 tanesi Türkçe, diğerleri İngilizce tezlerdir). Tezlerin büyük bir çoğunluğu İngilizce yabancı dil öğretimi hakkında yapılmıştır. Ancak son yıllarda matematik, fizik, hayat bilgisi alanlarında da çalışılmıştır.

Tüm bu bulgular bilişsel farkındalığın kuramsal yapısını, okuduğunu anlama ile ilişkisini, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel etkilerini, ülkemizdeki uygulanabilirliğini, öğrenme- öğretme sürecine etkilerini belirlemede ve olası sonuçlarını ortaya koymada etkili olmuştur.

2.13. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalar çok miktarda olduğu için; yapılan litaretür taraması bulguları ana başlıklar altında aşağıda incelenmiştir. Ancak bir başlık altında incelenen bir araştırma aynı zamanda farklı başlıklarla da direk ilgili olabilmektedir. Kategorileştirmede birinci derecede ilgi alanı göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle araştırmaların bir bütün olarak değerlendirilmesi daha yararlı olacaktır.

2.13.1.Bilişsel Farkındalık İle İlgili Genel Araştırmalar

Alexander ve Schwanenflugel (1996, ss305-325) başarısı yüksek ve düşük olan öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesi hakkında yapılmış araştırmaları değerlendiren çalışmalarında, yapılan araştırmaları şu üç başlıkta kategorileştirmişlerdir:

1- Zihinsel aktivite için bilişsel farkındalık görüş açısı kazandırma
2- Genel bilişsel farkındalık bilgisi kazanma
3- Bireysel bilişsel farkındalık becerilerinin kullanımı

Araştırmacılar bu kategoriler altında inceledikleri verilerden elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

- Başarılı öğrenciler bilişsel farkındalık becerilerini kullanarak daha kısa sürede sonuca ulaşmaktadırlar.
- Başarılı öğrenciler genel bilişsel farkındalık becerilerini genelde ilköğretim yıllarında kazanmaktadırlar.
- Başarılı ve başarısız öğrencilerin bilişsel farkındalık görüş açısı kazanma yolları arasında bir benzerlik yoktur. Başarılı olan öğrenciler daha çok iç merkezli, başarısız öğrenciler ise dış desteklidir.
- Bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılması, kişinin diğer düşünme becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır. Bu yüzden özellikle araştırmacılara, ekonomistlere ve öğrencilere bilişsel farkındalık becerilerini kazandırılmalı ve geliştirilmelidir.

Beck, McKeown, Sandora, Kucan ve Worthy (1996, ss385-414) 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ve sanat bilgisi derslerinde yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin derste sadece plan hakkında bilgi verip, zaman zaman kısa ve etkili açıklamalar yapmasını sağladılar. Öğretmen derste gerekli olan tüm materyalleri getirip, kendisi rehberlik yaptı. Bir yarıyıl süren bu çalışmada öğrencilerin konuşma, birlikte çalışma, düşünme, soru sorma ve değerlendirme yeterliklerinin arttığı ve yapılan planla uyum gösterdikleri bulunmuştur. Tüm bu beceriler aynı zamanda öğrencinin bilişsel farkındalık becerilerinin de gelişmesine neden olmuştur.

Joseph (2003, ss109-113) İngiltere Oakland Üniversitesinde "Eğitim Programları ve Öğretim Metodları" dersinde bilişsel farkındalık becerilerini uygulayarak denemiştir. Bu araştırmada "dinle, açıkla, teşvik et, ne yaptığını (yaptıklarını) açıkla, nasıl yapacağını planla, yaptıklarının farkında ol, araçları kullan, uygula ve olup-bitenleri zihninde canlandır" bilişsel farkındalık strateji adımlarını kullanmıştır. Uygulama sonunda bilişsel farkındalığın; dikkatleri artırdığı, üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, kendi kendine aktif öğrenmeyi sağladığı, öğrendiği bilgileri diğer bilgileriyle ilişkilendirdiği ve bu bilgileri bireysel yaşamında da kullandığı gözlenmiştir. Joseph bu yolun; yansıtıcı düşünme, hayat boyu öğrenme ve kendini keşfetmenin yolu olduğunu belirtmektedir.

2.13.2.Bilişsel Farkındalığın Kuramsal Temeli ile İlgili Araştırmalar

Bilişsel farkındalığın teorik temellerini araştıran Borkowski (1996, ss391-402), bilişsel farkındalığın temelinde bilişsel farkındalık stratejileri-taktikleri, uygulama, kendini yargılama becerileri, kendini yönetme becerileri ve bireysel motivasyon gibi

kavramların bulunduğunu ortaya koymuş; bunu temel kuram ve bilgilerle destekleyerek bilişsel farkındalığa önemli bir temel geliştirmiştir.

Bosacki (2000, ss709-717) zihinsel (ve sosyal) gelişim teorisinin (theory of mind) bireysel gelişme gücünün, ergenlik öncesi öğrencilerin cinsiyet ve dil gelişimi ile ilişkisinin araştırıldığı doktora tezinde, 64 kız ve 64 erkek öğrenci ile 9 ay boyunca periyodik olarak görüşme yapmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin kendi düşünmesini tanıması, zihinsel ve sosyal gelişimi incelenmiştir. Elde edilen bulgularda bu teorinin uygulandığı öğrencilerin kendini anlama, bilişsel farkındalık içinde olma ve genel kelime bilgisinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca kızların kelime gelişiminin erkeklerden daha iyi olduğu belirlenirken, sosyal becerilerin gelişimiyle bilişsel farkındalık becerileri arasında bir anlamlılık bulunmamıştır.

Flavell (2000, ss15-23) survey modelinde yaptığı betimsel çalışmasında "çocukların zihin dünyalarındaki bilgi gelişimi" ni; teorik gelişim, araştırma bulguları ve yeni gelişmelerle birlikte değerlendirmiştir. Zihinsel gelişim teorisini (theory of mind) esas olarak merkeze alan Flavell; çocuklarda oluşan yanlış inançlar, gerçeğin ortaya çıkması ve bakış açısı kazanmaya çeşitli açılardan bakmıştır. Teorik gelişim açısından; teorilerin ortaya çıkışı, niteliği, olgunlaşması, uygulanması ve bilgi üretimi açısından değerlendirmiştir. Çocuğun gelişimi ve önceden getirdiklerinin yanında; istekleri, amaçları, duyguları, algıları, dikkati, rolü, bilgisi, inançları, zihinsel yapısı, düşünmesi ve farkındalığının önemli olduğunu belirtmiştir. Gelecekte yapılacak açıklamalarda; zihinsel dünyada anlamanın nasıl gerçekleştiğinin ortaya konulması gerektiğini, bunun yaşla ilgisinin uygulamada önemli olduğunu, sözel olmayan ölçme araçlarının kullanılabileceğini, kültürler arası değişimin ortaya konulabileceğini, hayattaki uygulama kolaylıklarının araştırılmasının; inanç ve tutumlara etkisinin, sosyal hayatta kullanımını ve beyinle ilgisinin ortaya konulmasının önemine değinmiştir.

Flevell'in ilk olarak ortaya attığı bilişsel farkındalık ile ilgili ilk makalesini analiz eden Gombert (1993, ss571-580) bilişsel farkındalığın dil bilimsel farkındalığı (metalanguage), faydacı sonuç elde etme farkındalığı (metapragmatics) ve içeriğin farkında olma (metatext) gibi üst düzey farkındalık becerileri (meta-ability) içinde kullanılabileceğini belirtmektedir. Gombert *ilk olarak* bu ayrımın, geliştirilen kavramların her birinin içinde yeniden yapılandırılmasını ve yeni bir alanın ortaya çıkmasını gerektirdiğini belirtmektedir. Örneğin dil farkındalığı içinde bellek destekleyici (metamnemonic) aktiviteler ve dikkat artırıcı (meta-attentional) aktiviteleri ve farkındalıklarını gerektirmektedir. *İkinci olarak*; dil farkındalığının, faydacılık

farkındalığıyla ilgili olduğunu belirtmektedir. Bunun alt yapısının da yaşantılar (davranışlar) ve duyguların bilincinde olma, olacağını belirtmiştir. *Üçüncü olarak* dil farkındalığı içinde bu becerileri kontrolü uygulamak için de; yazma ve ses bilgisi (metaphonological knowledge) farkındalığının gerektiğini belirtmiştir. Sonuç olarak; dilbilimsel farkındalık içinde bilişsel farkındalığın çok geniş alanda etkili olabileceği, dil kullanımında kendini kontrol (meta-control) ve etkinliklerini kontrol (meta-activity) ile otomatik dil farkındalığı gelişebileceği öne sürülmüştür.

Flavell (1999,ss21-45) öğrencilerin zihinsel gelişimi hakkında bilgi edinmek amacıyla yaptığı bir çalışmada; sınıfta zihinsel gelişim kuramının (theory of mind), bilginin elde edilmesi, amaç belirleme ve bilinçli hareket etme gibi an becerileri geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca bu becerilerin yanında öğrencilerin zihinsel anlayışlarının, dikkatlerinin, arzularının, duygularının, gayretlerinin, inançlarının, bilgilerinin ve düşünme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Bu kuram bilişsel farkındalık becerilerini çoğunlukla içermesi nedeniyle, bu gelişmeler bilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesi olarak değerlendirilmektedir.

Henderson ve Landesman (1990, ss195-202) İngiltere'de bir yüksek okulda video ve kamera ile öğrencilerde ders öncesi matematiksel kavram oluşturma çalışması yaptılar. Araştırmacılar bu gereçleri hazırlarken sosyal bilinç teorisi (cognitive social learning theory), Neo-Vygotskian'ın sosyo-kültürel teorisi (neo-Vygotskian sociocultural theory) ve bilişsel farkındalık- kendini kontrol verilerinden (research on self-regulation and metacognition) yararlanarak yeni bir öğrenme şekli belirlediler. Bu modelle yapılan eğitimde öğrencilerin matematiksel kavram oluşma becerilerinde bir başarı elde ettikleri görülmüştür.

Bilişsel farkındalığı; düşünme hakkında düşünme, kişinin anlayıp anlamadığının farkında olması, kendini sağlam bir şekilde değerlendirmesi ve başarıyı artırma yolu olarak niteleyen Hall ve Myers (1998, ss8-13); problem çözme, öğrenmenin farkında olma, kişinin kendini ve öğrenmesini değerlendirme becerilerini bilişsel farkındalık ile sağladığını, yaptıkları nitel bir araştırmayla ortaya koymuşlardır. Tüm bu bulguları ve önceki verileri birlikte değerlendiren araştırmacılar bilişsel farkındalığa farklı bir bakış açısı getirmişlerdir. Gardner'ın 1983 yılında geliştirdiği "çoklu zeka kuramında" en az yedi boyut ortaya konulmuştur. Bunlardan sosyal ya da kişiler arası zeka (interpersonal intelligence); kişinin başkalarını anlama ve onlar iletişim becerilerini kapsamaktadır. Hall ve Myers ise bunun yanında sekizinci boyut olarak bilişsel farkındalığı "öze dönük zeka" (intrapersonal intelligence)'yı; kişinin kendi motivasyon, davranış, düşünce ve

öğrenmelerinin farkında olma yolu olarak tanımlamaktadır. Bilişsel farkındalığın; bilinçli öğrenme, kendini değerlendirme ve öğrenme başarısını artırdığını söyleyen araştırmacılar; çoklu zeka kuramına bir boyut olarak bilişsel farkındalığın eklenmesi gerektiğini belirtmektedirler.

2.13.3. Biliş (Cognition) ve Bilişsel Farkındalık (Metacognition) ile İlgili Araştırmalar

Reder (1996, ss383-390) kuramsal olarak bilişsel farkındalık üzerindeki araştırmaları toplu olarak değerlendirmiştir. Bu değerlendirmede bilişsel (cognitive) süreçler ve bilişsel farkındalık (metacognitive) süreçleri arasındaki farkı belirlemeye çalışmıştır. Bilişsel süreçler 'öğrenmenin' nasıl oluştuğuna ilişkin insan beynindeki algılar ve dış etkileri incelerken; bilişsel farkındalık 'öğrenmeyi öğrenmenin' (cognition about cognition) nasıl olacağına ilişkin yolları inceler. Bilişsel öğrenme süreçlerinin sadece insanın kafasında içsel olarak oluştuğunu belirten Reder; bilişsel farkındalık süreçlerinin ise sadece içsel (bireyin öğrenmesi hakkında bilgisi ve kendi öğrenmesini kontrol) değil, aynı zamanda dışsal (bireyin sürecin hakkında bilgisi ve süreci kontrol) biliş ve farkındalığı kapsadığını belirtmiştir. Bu yönüyle bilişsel farkındalık süreçleri, bilişsel süreçlerle büyük oranda ilişkili görünmekte ve bilişsel süreçlere yardımcı olmaktadır.

Öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejileri kullanılarak; bağımsız, etkili ve amaçlı öğrenme becerilerini belirten Vaidya (1999,ss186-190), bilişsel (cognitive) stratejilerinin sadece öğrenmenin oluşumunu ve yollarını bize gösterirken; bilişsel farkındalık (metacognitive) stratejilerinin aynı zamanda öğrenmeyi öğrenme becerilerini bireye kazandırdığını belirtmiştir. Bu nedenle ders içinde öğretmeninin; bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerini birlikte öğretmesinin yararlı olacağını belirtmiştir. Bilişsel farkındalık becerilerini elde eden öğrencilerin kendini planlama, değerlendirme ve düzenleme becerilerine sahip olduğunu belirten Vaidya; bu becerileri öğrene öğrencilerin, etkili ders çalışma, anlama, bilgileri ilişkilendirme, düşünme yollarını geliştirme ve kontrol etme, bir amaç doğrultusunda etkili ve bağımsız öğrenme yeterliklerinin geliştiğini belirlemiştir.

Tobias ve Everson (2000, ss167-174); "Biliş ve bilişsel farkındalık" adlı çalışmalarında bu iki kavram arasındaki farkı ortaya koymuşlardır. Bilişsel farkındalığın; kişinin ne öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, öğrenirken hangi adımları attığının; bunları yaparken de kendini kontrol (değerlendirme), kendini izleme gibi

davranışları gerektirdiğini belirtmişlerdir. Bu farkındalığın okuduğunu anlamada ve belleği yapılandırmada kullanımının çok etkin olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğrenmede kullanılan bilişsel farkındalığın; bilişsel stratejilerden farklı ve daha etkin olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca bilişsel farkındalığın eğitimde kullanımında çok geç kalındığını belirtmektedirler.

2.13.4. Kendini Kontrol (Self-Regulation) ve Bilişsel Farkındalık ile İlgili Araştırmalar

Reder (1996, ss383-390) kendini kontrol (self-regulation) insanın içsel davranışlarındaki düzenleme ve kendini kontrol süreçlerini kapsarken; bilişsel farkındalığın (metacognition) insanın hem kendini hem de süreci kontrole yönelik becerileri kapsadığını belirtmiştir. Bu yönüyle bilişsel farkındalık becerileri, kendini kontrol süreçlerini de kapsamaktadır.

Öğrenirken kendini kontrol etme (self-regulation) üzerinde bilişsel farkındalıklarının bireysel etkisine ilişkin yaptığı bir çalışmada Winne (1996, ss327-352); bilişsel farkındalık becerilerinin ve kendini kontrolün 5 bilişsel öğe üzerine kurulu olduğunu belirtmiştir.

1- Alan bilgisi (ilgi alanı)
2- Taktik ve strateji bilgisi
3- Taktik ve stratejileri kullanma performansı
4- Taktik ve stratejileri düzenleme / kontrol
5- Bunları yaşam tarzı haline getirme

Winne literatür çalışmasında; kendini kontrolün, bilişsel farkındalıkdan daha karmaşık ve zor olduğunu belirtir. Çünkü kendini kontrolde bireysellik, motivasyon, dikkat ve geliştirilmesi önemliyken; bilişsel farkındalıkta beceri ve stratejilerinin kullanımı önemli görülmektedir. Kendini kontrol daha çok içsel davranış geliştirmeyi ön plana alır. Bu nedenle kendini kontrolün, bilişsel farkındalık ile birlikte öğretilmesinin verimi artıracağını belirtmektedir.

Zimmerman (1995, ss217-221) ise bireyde sosyal bilinç oluşturmada, kendini kontrol becerilerinin, bilişsel farkındalık becerilerinden daha kompleks olduğunu belirtmektedir. Aslında bilişsel farkındalık becerileri içerisinde kendini kontrol etme becerileri de vardır. Fakat bu becerileri oluşturmak; yapacağı şeye inanma, motivasyon, kendine güven ve stratejik davranış geliştirme gibi alt becerileri edinmeye bağlıdır. Zimmerman bilişsel farkındalığın kendini kontrol (motivasyon, dikkat ve tutum) ile

ilgili olan kısmının önemine değinerek bu öğelerin, sürecin bilgisi ve kontrolüne ait planlama, düzenleme ve değerlendirme gibi basamaklar için ön şart olduğuna dikkat çekmiştir.

Flavell, Flavell ve Green (2001, ss430-432) "Çocukların duygu ve düşünceleri arasındaki bağlantının gelişimi ve anlaşılması" adlı nitel araştırmalarında iki tamamlayıcı alt çalışma yapmışlardır. Elde edilen sonuçlarda; çocukların his ve düşüncelerini anlamanın, duygularını anlamaktan daha zor olduğu belirlenmiştir. 8 yaşındaki çocukların ve ergenlerin birbirleriyle benzerlik gösterdiği, 5 yaşındaki çocuklardaki ani duygu değişikliklerinin düşünce gelişimiyle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak duygu ve düşünceler arasında bir paralellik gözlenmiştir. Örneğin mutlu olan birisi aynı zamanda mutlu edici şeyler düşünmekte, üzgün olan birisi ise aynı zamanda üzüntü yaratan şeyler düşünmektedir.Bu bulgular çocukların; duygu, düşünce ve bilinçlerinin farkında olduklarını, ayrıca çok zayıf da olsa iç gözlemi kullandıklarını göstermektedir.

Kuhn (2000,ss178-181) "bilişsel farkındalığın gelişimi" adlı çalışmasında; bilişsel farkındalığın 1979 yılında Flavell ile birlikte ortaya çıkışından günümüze değin olan gelişmeleri değerlendirmiş ve gelecekte yapılacak araştırmalar hakkında önerilerde bulunmuştur. Bilişsel farkındalığın teorik ve pratik temellerinin oluştuğunu belirten Kuhn, bilginin ve öğrenmenin kontrolünde bilişsel farkındalığın stratejik bir rol oynadığını belirtmiştir. Bunu yanında bireyin bilişsel farkındalık ile; inançlarını ve nasıl öğrendiğini kontrol edebildiğini, strateji geliştirebildiğini ve amaçlara ulaşmada kolaylaştırıcı rol oynadığını belirtmiştir. Bu becerilerin çocuklarda ve gençlerde kazandırılabileceğini, kendini düzenleme ve kontrol becerilerinin gelişeceğini, soru sormanın ve başarının gelişeceğini, bireysel ve zihinsel gelişimi şekillendirdiğini vurgulamıştır.

Jacopson (1998, ss579-590) "öğretmenlerin öğrenmeyi geliştirmelerinde kendini kontrol ve bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımı" adlı çalışmasında J. Dewey'den başlayarak günümüze değin bilişsel öğrenmenin gelişim aşamalarını analiz etmiştir. Daha sonra tüm bu akış sonunda bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrenme ve öğrenmeyi öğrenmede en etkin yol olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında bu stratejileri kullanmalarının; öğretmen- öğrenci iletişimini artırdığını, içeriğin daha etkin öğretildiğini, bu becerilerin günlük hayatta kullanıldığını, kendi kendine öğrenmenin gerçekleştiğini, soru sorma, zihnini kullanma, önbilgi edinme, bireysel deneyim kazanma ve öğrenip- öğrenmediğini kontrol etmede etkili olduğunu

belirtmiştir. Jacopson böylelikle eğitim sisteminin mutlaka bilişsel farkındalık ile yeniden yapılandırılmasının gereğini ortaya koymuştur.

2..13.5. Başarı ve Bilişsel Farkındalık ile İlgili Araştırmalar

Abromitis (1993, ss28-30) bilişsel farkındalık öğretim stratejilerinin, ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişmesindeki etkisini araştırmıştır. KWL (bil, iste, öğren), SQ3R (araştır, soru sor, oku, tekrar et, yeniden gözden geçir), zihinsel betimleme (mental imagery strategy), önceden tahmin ya da tepki vermeye rehberlik (anticipation/reaction guides strategy), kelimeleri tahmin etme (vocabulary predictions strategy) stratejilerinin öğrencilerin okuma başarısını artırdığını belirlemiştir.

Gurb (1994, ss574-583) İsrail'de yaptığı deneysel bir projede ergenlerin kavrama güçlerini maksimum düzeye çıkarmanın bilişsel farkındalık ile olası olduğunu ortaya koymuştur. Bu proje öğrencilerin yarı bağımsız (öğretmen kontrolünde olan) öğrenme becerilerini, motivasyonunu ve akademik başarılarını olumlu olarak etkilemiştir. Bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilerin bilgi edinme, bilgileri transfer etme, gördüklerini anlamlandırma ve yazma becerilerini geliştirirken; eksik ya da yanlış bilgileri de telafi edici bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Stewart ve Landine (1995, ss16-19) bilişsel farkındalık stratejilerinin ders çalışma becerileri üzerindeki etkisine yönelik yaptığı tez çalışmasında; bilişsel farkındalık becerilerinin öğrenilmesi ve öğretilmesine ilişkin bir model geliştirmiş ve uygulamıştır. Bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesine ilişkin model şu üç adımdan oluşmaktadır:

1- *Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini öğrenmesi:*Bu beceriler öğrencilere gösterilir ve öğrenmeleri sağlanır. Bu davranış değişikliği için şu üç alt öğeden yararlanılır;
   - *a-* Bireysel faktörler (öğrencinin bilişsel becerileri, önbilgileri vb.)
   - *b-* Çevresel (veya durumsal)faktörler (dersin içeriği, aile, sosyal ve kültürel faktörler vb.)
   - *c-* Teknik veya taktikler (öğrencinin bireysel olarak geliştirdiği faktörler ve bilişsel farkındalık tekniklerinin öğrenilmesi)

2- *Bilişsel farkındalık ders süreci içinde kullanımı*: Öğrencilerin içeriği nasıl öğrendiklerine ilişkin adımlar bir süreç içinde tek tek yazılır ve gelişimi görülür. Burada öğrencinin yeterlikleri ve yetenekleri (nöropsikolojiye benzer olarak kafasındaki her şey) ortaya çıkar ve geliştirilir. Burada öğrenciler öğrendikleri

bilişsel farkındalık tekniklerini uygular, materyallerden yararlanır, çeşitli yöntem-strateji ve teknik kullanabilir. Önemli, olan öğrencinin dikkat, tutum ve motivasyonudur.

3- *Sonucun belirlenmesi*: Sonuç iki boyutta belirlenmektedir:

a- Öğrenilen strateji ve tekniklerin derste kullanım oranı (başarısındaki yükselme)

b- Ders ve stratejinin uygunluğu

Harrison (1991) ve Biggs (1985)'den etkilenen Stewart ve Landine ders çalışma becerilerinin öğretilmesinde bilişsel farkındalık becerilerini şu 6 basamakla kazandırmıştır:

1- Motivasyon:

- Öğreneceğim şeyi niçin öğreniyorum?
- Amacım nedir, ne işe yarayacak?
- Bu amaçları net olarak anladım mı?

2- Kendini Kontrol:

- Bu bilgileri elde etmem için neler yapmam gerekiyor?
- Diğer derslerde benzer konular rastlamış mıydı?
- Bu konuda bilmediğim şeyler nelerdir ?
- Hangi aktiviteleri yaparsam başarabilirim?
- Daha önceden böyle bir yaşantı içinde iken;
  - aktiviteye başlamadan önce neleri düşündüm?
  - aktiviteyi yaparken neler düşünüp- yaptım?
  - aktivite bittiğinde neleri düşündüm?

3- Mevcut Durumun Belirlenmesi:

- Amaçlara ulaşırken karşıma hangi engeller çıkabilir?
- Bu engelleri nasıl aşabilirim?
- Daha önceden buna benzer engellerle karşılaştım mı?
- Amaçlara zamanında ulaşabilmek için yeterli zamanım var mı?

4- Taktik ya da Tekniklerin Belirlenmesi:

- Amacıma ulaşmak için gerekli olan metot ne teknikleri anladım mı?
- Amacıma ulaşmak için gerekli adımları belli bir düzenle belirledim mi?
- Kullanabileceğimiz başka alternatif metot var mı? (SQ4R veya KWL vb.)

5- Stratejilerin Düzenlenmesi:

- Seçtiğim metodun zayıf ve güçlü yönleri nelerdir?

- Bu metot hangi şartlarda daha etkili olur?
- Bu metot amacıma ulaşmada ne kadar yararlı oldu?

6-Başarının Değerlendirilmesi:

- Ulaştığım başarı düzeyinin özellikleri nelerdir?
- Ulaştığım başarı düzeyinin eksik ve güzel yönleri nelerdir?

Stewart ve Landine bu bilişsel farkındalık öğrenme ve öğretme modelinin, akademik başarıyı artırdığını belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendine güven, derse ilgi, öğrenme hızı, kendi düşünme sürecini kontrol etme, strateji kullanma, kendini kontrol becerilerini etkili kullanma yeterliklerini geliştirdiğini belirlemiştir.

Romainville (1994, ss359-367) "bilişsel farkındalığın üniversite öğrencilerinin performanslarına etkisi ve bilişsel stratejilerle ilişkisi" konulu nitel araştırmasında 3 noktayı açıklamayı hedeflemiştir. Bunlar; -bilişsel farkındalık stratejilerinin, bilişsel farkındalık becerilerinin inşasındaki etkisini belirlemek, -bilişsel farkındalık becerilerini kullanma şekillerini analiz etmek, ve -bilişsel becerilerle bilişsel farkındalık becerileri arasındaki pozitif ilişkiyi belirlemektir. Araştırmacı 30 soruluk görüşme formundan elde edilen bulguları 65 kategoride incelemiştir. Elde edilen bulgularda; bilişsel farkındalık ve öğrenci performansları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Başarılı öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kullandıkları ve aynı zamanda bilişsel stratejileri de kullandıkları belirlenmiştir. Üst düzey başarılı öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerini kendi programlarına adapte ettikleri belirlenirken, bu becerileri davranış haline getirmeyenlerin başarılarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmayanların, kendilerini ve diğer stratejiklerini değerlendiremedikleri de ortaya çıkmıştır.

"Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik performansları ve bilişsel farkındalık" adlı çalışmalarında Taraban, Rynearson ve Kerr (2000, ss116-123); öğrenciler okuduklarını anlamada hangi stratejileri kullanıyorlar ve bu stratejiler akademik performanslarını yükseltiyor mu? sorularının yanıtını aramışlardır. Araştırmacılar bu amaçla 5'li likert modelinde 35 maddelik bir "Bilişsel Farkındalık Performans Ölçeği" ve not artalaması (GPA- Grade Point Avarege) ve Texas Akademik Beceri Programını (TASP- Texas Academic Skills Program) kullanmışlardır. İki farklı derste öntest- sontest modeli ile elde edilen bulgularda; bilişsel farkındalık stratejisi kullanımı akademik başarıyı anlamlı bir şekilde artırmıştır. Bunun yanında yine bilişsel farkındalık kullanımı ile sınıf performansı (başarısı) arasında da anlamlı fark çıkmıştır.

Yani öğrenciler bilişsel farkındalık becerilerini kullandıklarında akademik başarıları artmıştır.

2.13.6. Öğrenme ve Bilişsel Farkındalık ile İlgili Araştırmalar

Blakey ve Spence (1990, ss11-13) 'geleceği düşünme' adlı makalelerinde bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilere öğretildiğinde, öğrenme düzeyinin arttığını belirtmektedirler. Ayrıca bilişsel farkındalık becerilerinin hayatımızda karşılaştığımız problemlerin çözümünde önemli rol oynadığını ve bilişsel farkındalığın problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesi için altı basamaklı bir strateji öneren araştırmacılar, 21. yy.da bilişsel farkındalık becerilerinin artık bir hayat tarzı haline gelmesi gerektiğine değinmişlerdir. Böylece hayat boyu karşılaşılan problemleri çözme ve iyi birer düşünme becerisine sahip olmanın sağlanacağını belirtmektedirler.

Bonds ve Bonds (1992, ss56-59) bilişsel farkındalığı, bağımsız olarak öğrenebilmenin yolu olarak nitelemektedirler. Bilişsel farkındalığın; ne bildiğini kontrol etme, ne öğreneceğini belirleme, kendini değerlendirme ve kişinin düşünmesini izlemesi gibi boyutları olduğunu belirten araştırmacılar, bilişsel farkındalığı iki basit davranış üzerine temellendirmektedirler. *Birincisi*; kişinin öğrenme yollarını zihninde oluşturması, yani nasıl öğreneceğinin yolunu bilmesi. *İkincisi;* öğreneceği şeyin içeriğini/ yapısını bilmesi. Böylece kişi kendisine gerekli olan materyal ve metodu belirleyebilir. Bu iki davranışı edinen bireylerin; kontrol etme, planlama, seçme ve izleme, kendi kendine soru sorma, iç gözlem ve düşünme yolunu izleme gibi bilişsel farkındalık becerilerini gösterebileceğini belirtmektedirler.

Bonds ve Bonds ayrıca bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesi ve öğrenilmesine ilişkin stratejileri en açık ortaya koyan araştırmacılardandır. Bu çalışmalarında değindikleri stratejilere bölüm 2.4.1.'de değinilmiştir.

"Bilişsel farkındalık ve bilinç" hakkında Metcalfe ve Shimamura (1995, ss93-156 ve ss253-276)'nın "öğrenmeyi öğrenmenin yolu; bilişsel farkındalık" adlı kitabındaki bölümlerini değerlendiren Kobes (1997, ss93-102); bilişsel farkındalık ve öğrenme ile ilgili teorik bir yaklaşım üzerinde durmaktadır. Üst düzey düşünme ve (HOT, Higher Order Thinking) diye adlandırdığı bu teorik yaklaşımın; öğrenmeye ilişkin çoklu bir yaklaşım, bilinç (farkındalık, şuur), zihinsel etkinlikler ve kavramları öğrenmede deneysel bir yaklaşım tarzı getirdiğini belirtmektedir. Kobes hem felsefi hem psikolojik açıdan çok önemli olan bilişsel farkındalığın bu çok boyutluluğunun

sınırlılıkları ve kuramsal yapısının daha geniş olarak belirlenmesinin gereğini vurgulamıştır.

Palincsar ve Klenk (1992, ss211-229) öğrenme yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmek için bilişsel farkındalık becerilerinden yararlanmışlardır. Elde edilen bulgularda bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilere kazandırılması ile; işbirliği, bilgiye ulaşma, okuma-anlama ve yazma becerilerinde gelişmeler meydana gelmiştir.

Swanson, Carson ve SachesLee (1996, ss370-391) ve Swanson (2001, ss331-348) öğrenme geriliği olan öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olduklarında heceleme, okuma ve matematik derslerindeki akademik başarılarının arttığını belirlemişlerdir.

New York, Brooklyn'de tüm anneler çocuklarına "Bugün okulda ne öğrendiniz?" diye sorarken, bir anne "Bugün okulda iyi bir soru sordun mu?" diye sorarmış. Bu annenin çocuğu daha sonra Fizik Nobel Ödülünü almış. Soru sormanın önemine değinmek için bu hikayecik örneğiyle makalesine başlayan Ciardiello (1998, ss210-220) alternatif bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmıştır. Araştırmacı bunun için; bir grupta öğrencilere her gün öğrendikleri ile ilgili soru yazmaları istemiş ve diğer gruptan istememiştir. Aynı zamanda kendisi her iki grupta da gözlem yapmıştır. Öğrencilerin sordukları soruları; ezber temelli, yakınsak, ıraksak ve değerlendirme soruları kategorilerinde taksonomik olarak incelemiştir. Soru soran sınıfta öğretmen yönlendirmesi (teach quest) yerine, öğrencilerin kendine sorular sorarak kendi kendilerini yönlendirdikleri (request) ve değerlendirdikleri görülmüştür. Böylece 20. yy.daki popüler fikir olan "*İyi öğrenmenin temeli soru sorma sanatından geçer*" yerine, 21. yy.da da "*Nasıl soru soracağını bilmek, nasıl öğreneceğini/ öğreteceğini bilmenin yoludur*" fikri gelişmiştir. Tüm öğrencilerde nasıl düşüneceğini bilme, başarı, düşünme becerileri, soru sorma becerileri, iletişim becerileri ve soru sorma becerileri gelişmiştir.

2.13.7. Zeka ve Bilişsel Farkındalık ile İlgili Araştırmalar

Fletcher-Flinn ve Snelson (1997, ss20-28)'ın yaptığı okuma, sosyal biliş farkındalığı ve dil gelişim becerileri arasındaki ilişkiyi geliştirmeye yönelik olarak yaptığı deneysel çalışmada; yaşları ortalama 4.5 olan okul öncesi 48 öğrenciye (WIPPSI) Wescher ilkokul ve okul öncesi zeka testi uyguladılar. Bu test kelime testi, yazma testi, şiir (uyum) testi, heceleme (parçalara ayırma) ve ders dışı davranışları

belirlemeye yönelik testlerin birleşiminden oluşmakta idi. Bir yıl sonra bu testin ilkokullar için geliştirilmiş versiyonu olan Burt okuma testi ve şaşırtıcı heceleme testi uyguladılar (retest). Sonuçta okul öncesi öğrencilerin genel yetenekleri ile farkındalık becerileri arasında sıkı bir korelasyon bulunurken; parçalara ayırma ve birleştirme arasında hemen hemen hiçbir korelasyon çıkmamıştır. Bir yıl sonra birinci dönem sonuna kadar bilişsel farkındalık uygulaması yapılmış ve elde edilen sonuçlarda okuma - heceleme ve yazma hızı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar bize bilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesinin genel yetenek ve bilişsel zeka gelişimi ile doğrudan ilgili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bütüncül dil gelişiminin, heceli dil gelişiminden daha fazla okuma ve zamanı iyi kullanma becerilerini etkilediğini ortaya koymuştur.

Alexander ve Schwanenflugel (1996, ss305-325) yaptıkları çalışmalarında zeka ve bilişsel farkındalık ilişkisi ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Bireysel bilişsel farkındalık becerilerinin kullanımı bireylerin zihinsel gelişim derecesi ile doğru orantılıdır. Yani zekası yüksek olan öğrencilerin bireysel bilişsel farkındalık becerileri kendiliğinden gelişmektedir.
- Bilişsel farkındalık becerilerinin kazanılması ile zeka gelişimi arasında bir ilişki vardır. bilişsel farkındalık becerileri kazanan normal bir öğrenci, bilişsel farkındalık becerileri gelişmemiş yüksek zekalı bir öğrenci kadar başarılı olabilmektedir.

Manning ve Glasner (1996, ss217-224) "üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişsel farkındalık açısından kendini izleme ve öğrenme" adlı çalışmasında SRLP (self-regulated learning pedagogy) adlı bilişsel farkındalık yaklaşımı ile beş basamaklı bir stratejiyi öğrencilerde uygulamıştır. Bu adımlar; soru sor (ask), olası yolları kendine söyle/ planla (tell), uygula/ dene (try), sonucu kontrol et (check) ve kendini pekiştir/ tebrik et (cheer) idi. Bu adımları çeşitli oyun ve etkinliklerle deneyen araştırmacılar; bilişsel farkındalık stratejilerinin zihinsel süreçleri geliştirdiğini belirlemişlerdir. Elde edilen bulgularda; tanımlama, odaklanma, sonuna kadar sürdürme, düşünme yolu geliştirme, düzeltme, pekiştirme, problem çözme, motivasyon ve performanslarının arttığı ortaya çıkmıştır.

2.13.8. Yaş ve Bilişsel Farkındalık ile İlgili Araştırmalar

Lee ve Chen (1996, ss361-375) ilköğretim okullarında okuyan 9, 11 ve 13 yaşlarındaki çocukların basit yürüme (motor) becerilerini geliştirmede bilişsel farkındalık becerilerini gösterme performanslarını incelemiştir. Elde edilen bulgularda

bu üç yaş grubunun bilişsel farkındalık becerilerini öğrenme ve kullanma yeterliklerini karşılaştırmıştır. Buna göre öğrencilerin yaşı ilerledikçe bilişsel farkındalık becerilerini anlama ve etkili kullanma becerilerin de doğru orantılı olarak arttığı bulunmuştur. Burada 11-13 yaş grubu arasındaki öğrencilere ait bulguların birbirine daha yakın olduğu görülmüştür.

Flavell, Green ve Flavell (2000, ss97-112) "Çocukların düşünmelerinde farkındalığın gelişimi" adlı araştırmalarında; 5 ve 8 yaşındaki çocuklarda ve ergenlerde birbirini tamamlayıcı 2 çalışma yapmışlardır.

Birinci çalışmada; 2 uygulamacı aynı grupta aynı uygulamayı yapmışlardır. Çocuklara düşünmeyi gerektirici sorular sormaları öğretilmiştir. Araştırmacı bir kavramı gizli olarak yazar, sonra öğrencilerden o kavram ile ilgili çeşitli sorular sormalarını ister. İpucu verir. 5 kez yanılma payları vardır. Bu uygulamayı iki uygulamacı her yaş grubunda 1'er defa ayrı ayrı yaptılar. Düşünsel sorulara verilen doğru yanıtların yaşlara göre dağılımı yapılmıştır. Bu sorular; benzerlik ve farklılıklar, düşünme yollarını hatırlama, süreklilik, davranışları zihinde canlandırma ve zihinsel kelimeleri (kavramları) içerecek şekilde planlanmıştı. Elde edilen sonuçlarda; yaş ilerledikçe ve çalışma sayısı arttıkça öğrencilerin benzerlik ve farklılıkları belirleme, düşünme yollarını hatırlama, zihninde canlandırma ve zihinsel kelimeleri kullanma düzeyleri artmıştır.Ayrıca bu düşünme yollarının (farkındalığın) öğrenilebilir olduğu ortaya çıkmıştır. Düşünsel olmayan sorulara verilen doğru yanıtlar içinde planlanan soruların yaşlara göre dağılımı aynı yöntemle yapılmıştır. Bu sorular; bazen düşünme ve açıklama, zihinsel etkinlikleri bazen yaptığını açıklama, zihinsel strateji kullanma düzeyi, zor olduğunu belirtme ve niçin zor olduğu hakkında genel açıklama yapma idi. Elde edilen sonuçlarda; bireylerdeki düşünsel olmayan bu davranışların farkında olmadan ve düşünmeden otomatik olarak yapılmaktadır.

İkinci çalışmada ise; yine 5 ve 8 yaş grubu ve ergenlerden oluşan öğrenciler içinden seçilen 20 kişilik beyaz ve Asyalı grupla aynı uygulama yapılmıştır. Ve aynı sonuçlar biraz daha yüksek verilerle tekrar edilmiştir.

Bu uygulamalı iki araştırma sonunda; bu yaş gruplarında iç gözlem becerilerinin yaşla orantılı olarak geliştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu öğrenci ve yetişkinlerin içsel düşünceleri ve süregelen davranışlarda farkındalıklarının düşük olduğu görülmüştür. Bu kişilerin düşünme yollarının farkındalıklarının sonradan öğrenebilir oldukları da ortaya konmuştur. Yine yaşlara göre düşünmeden hareketlerde otomatikleşmenin de arttığı ortaya konmuştur.

İki Japon araştırıcı olan Takahashi ve Overton (1996, ss81-91) yaşlı olan Japonlarda bilişsel farkındalık stratejilerinin, sosyal faktörlerin ve öğrenmeyi anlamlandırmanın, düşünme becerilerine etkisine ilişkin yaptığı çalışmada; ortalama 71 yaşında olan 46 Japon'a ve ortaklama 19.6 olan 58 Japon'u bu açılardan değerlendirdiler. Bu yaşalar arasında sosyal faktörlerle düşünme becerilerini sahip olma arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; gençlerin öğrenmeyi anlamlandırma yeterliklerinin yüksek olduğu belirlendi. Bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmada ise genç ve yaşlılar arasında bir fark bulunmadı. Bu araştırma bize bilişsel farkındalık becerilerini (yetişkinlerde ve gençlerde) her yaşta kazandırabileceğini göstermektedir.

Alexander ve Schwanenflugel (1996, ss305-325) başarılı öğrencilerin genel bilişsel farkındalık becerilerini genelde ilköğretim yıllarında kazandıklarını belirlemişlerdir.

Öğrencilerin öğrenmelerinin farkında olmamalarının ya da öğrendikleri şeylerin bilincinde (farkında) olmalarının nasıl geliştiğini tüm boyutları ile belirleyen Flavell, Green, Flavell ve Lin(1999, ss396-412); birbiriyle bağlantılı ve birbirini tamamlayan 4 araştırma tasarlamış ve gerçekleştirmişlerdir.

Birinci çalışmada; 5, 7, 8 yaşındaki çocuklarda ve ergenlerde birincil farkındalık etkinlikleri (primary- consciousness activities) olan; görme, işitme, dinleme, dikkat etme, düşünme, rol yapma ve varlıkları hissetmenin gelişimi ortaya konulmuştur. Böylece yaşlara göre bireylerin zihinsel aktivitelerini ve davranışlarını kullanmada bilinçli (farkında) davranıp- davranmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçta; yaş büyüdükçe birincil farkındalık aktivitelerinin kullanımındaki bilinç düzeyi artmaktadır. 5 yaşındaki çocuklarda bu davranışların sadece görme ile ilgili etkinliği anlamlı çıkarken, ergenlerde tüm birincil davranışlarda farkındalık (anlamlı çıkmıştır) belirlenmiştir.

İkinci çalışmada; 6, 8, 10 yaşındaki çocukların ve ergen öğrencilerin birincil farkındalık etkinlikleri ile yansıtıcı farkındalık etkinlikleri (reflective consciousness activities) arasındaki fark belirlenmek istenmiştir. Bireyin davranışlarında düşünerek ve bilinçli (farkında olarak) hareket etmesi olarak tanımlanan yansıtıcı farkındalık etkinlikleri; kişinin kendi içsel davranışlarının yanında, dış uyarıcılarının da farkında olmasını gerektirmektedir. Bu araştırmada bireylerin yansıtıcı farkındalık düzeyleri geliştikçe; olay ve öğrenmelere olumlu ve olumsuz sorular sorarak, yargılama ve kontrol etkinliklerini kullanma düzeyleri tanımlanmıştır. Ulaşılan sonuçlarda; 6 yaşındaki çocuklarda görsel ayırt edicilik anlamlı farklılık oluştururken, 8 yaşındaki

çocuklarda dikkat etme, yapma, görsel ayırt edicilik ve uyuşukluğu hissetme düzeylerinde farklılık çıkmıştır. 10 yaşında ise; görme, deneme, yapma, işitme, düşünme gibi birincil ve kontrol etkinliklerinin yanında, uyuşukluğu hissetme, yapma, işitme ve düşünmeye ait yansıtıcı farkındalık düzeylerinde de artış gözlenmiştir.

Üçüncü çalışmada; öğrencilerin zihinsel ve fiziksel davranışlarını bilinçli ve amaçlı (farkında) olarak yapıp-yapmadıkları test edilmiştir. Kontrol etkinlikleri denilen bu etkinlikler; birincil farkındalık aktivitelerinden daha üst düzey farkındalık gerektirmekte ve yansıtıcı farkındalık aktivitelerinin kullanımı için ön beceri olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada 1. ve 2. denemede elde edilen puanların gerçekten bir farkındalık sonucu mu yoksa bir tutturma sonucu mu oluştuğu; kontrol etkinlikleri ile sınanmıştır. Elde edilen bulgularda; kendini kontrol davranışlarının öğrencilerde diğer birincil ve yansıtıcı farkındalık düzeylerine göre daha az edinildiği (%50) ortaya çıkmıştır.

Dördüncü çalışmada ise; 5, 8 yaş çocuklarda ve ergenlerde etkiyi hissetme, düşünme ve hatırlama düzeyleri üzerinde yoğunlaşılmıştır. Burada iki şey amaçlanmıştır; 1.si; bilinçli tepki ve hatırlama, 2.si; anlama ve anlamlandırma (bilinç, farkındalık) düzeyini belirleme. Bu amaçla uyuyan bireylerin burunlarına dokunulmuş (tik atılmış) ve tepkiler videoya alınmıştır. Elde dilen sonuçlarda 5 yaşındaki bireyler sadece dokunmayı hissetmiş ve diğer tepkilerde bulunmamıştır. 8 yaşındaki bireyler dokunmayı hem hissetmiş hem de hatırlamıştır. Ergenler ise dokunmayı hem hissetmiş, hem de hatırlamış, hem de düşünmüşler ve böylece bir davranış bilinci (farkındalığı) oluşturmuşlardır.

Bu deneysel çalışmalar şu sonuçları göstermektedir;

1- Eğitim düzeyi arttıkça farkındalık düzeyi de artmaktadır.
2- Yaş ergenliğe doğru büyüdükçe, farkındalık düzeyi de artmaktadır.
3- Yaş ve eğitimle birlikte, farkındalık düzeyi artmaktadır.
4- Farkındalık insanın iç dünyasında ve dış uyarıcılara karşı olabilir.
5- Birincil farkındalıkdan, yansıtıcı farkındalığa doğru kontrol etkinlikleri artış göstermektedir.
6- 5 ve 6 yaş, 7, 8, 10 yaş ve ergenler arasında tipik benzerlikler vardır.
7- Bireyler olayları, düşündükleri şeylerden daha çok hatırlamaktadırlar.
8- Yaş ilerledikçe bağımsız hareket etme ve anlama becerisi; farkındalıkla birlikte gelişmektedir.
9- Bireylerde farkındalık (bilinç) düzeyi yavaş yavaş gelişmektedir.

10- Farkındalık düzeyi azaldıkça, olay ya da etkilerin davranışlarımızı yöneltme düzeyi artmaktadır.

11- Tüm bu farkındalık (bilinç) ile ilgili bulgular; zihinsel gelişim teorisini (theory of mind) destekleyici ve geliştirici bulgulardır.

2.13.9. Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık ile İlgili Araştırmalar

Bonds ve Bonds (1992, ss56-59) bilişsel farkındalığın okuma ve anlama üzerindeki etkisine ilişkin yaptıkları araştırmada; bilişsel farkındalık becerilerini kazanmış olan okuyucuların okurken stratejik bir yol seçtiklerini, okumaları boyunca bir anlam bütünlüğü ve ana fikri belirleme gibi davranışları gösterdiklerini belirlemişlerdir. Bu kişilerin okuma becerileri geliştikçe, kazandıkları bilişsel farkındalık becerilerini otomatik olarak kullanmaya başladıkları belirlenmiştir. Buna karşın bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmayan kişilerin zayıf okuyucular oldukları, okuduklarını bir bütün olarak algılama, okurken strateji kullanma, diğerleriyle ilişkilendirme gibi becerilerden yoksun olduklarını ve anlamada güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır. Bu fark ise bireylerin sahip olduğu bilişsel farkındalık becerilerinden kaynaklanmaktadır.

Hall ve Bowmann (1999, ss99-107) bir ilköğretimde toplam 60 kişi üzerinde yaptığı karşılaştırmalı bir araştırmada 9 yaşındaki öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin okuma ve anlama üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlama ve öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanma becerisi kazandırdığını belirlemişlerdir. Gruplar arasında fark çıkmazken, bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenen öğretmenlerin de mesleki performanslarının da arttığı gözlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin (öğretmenin yönlendirmesiyle) genelde pasif okuma yoluyla öğrendiklerini belirten Maitland (2001, ss26-32); üniversite öğrencilerinin okuma laboratuarlarında bilişsel farkındalık becerilerini kullanarak etkili okuma ve anlama becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. Bu becerileri kazanan öğrencilerin aktif öğrenme, kendini yönlendirme, bağımsız öğrenme ve bunun sonucunda başarılarında artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Swiderek (1996, ss418-419) ortaöğretim yabancı dil dersinde bilişsel farkındalık becerilerinin; kelimeyi öğrenme ve içeriği anlamada etkili olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmasında tartışma ve karikatürün genelde yanlış kullanıldığını belirten Swiderek, ortamın bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirlemiştir.

Tice (1991, ss27-28) 6. sınıflarda bilişsel farkındalık becerilerinin okuma, okuduğunu anlama ve yazma yeterliliklerini artırdığını belirlemiştir. Bilişsel farkındalık becerilerini elde eden öğrencilerin; bu becerilere bağlı olarak dinleme, karşılaştırma, tersini düşünme, problem çözme ve elde ettiği bilgiyi yazılı olarak raporlaştırma becerilerinin arttığını belirlemiştir.

Okumayı öğrenme kadar, okuduğu anlama ve öğrenmeyi öğrenmenin de önemli olduğunu belirten Underwood (1997, ss77-80); bu çerçevede "ne bildiğimizi biliyor muyuz ve etkili okuyabiliyor muyuz" sorularının yanıtını betimlemiştir. Araştırmacı genel literatür taraması bulgularına dayanarak bilişsel farkındalık becerilerinin etkili, okuma, okuduğu anlama ve düşünme becerilerini geliştirdiğini genel bir yargı olarak ortaya koymuştur.

Weir (1998, ss458-467) orta okul öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama yeterliklerinin geliştirilmesinde bilişsel farkındalık becerilerinin etkisine ilişkin yaptığı araştırmada çeşitli bilişsel farkındalık stratejilerini (bu stratejilere bilişsel farkındalık stratejileri konusunda değinilmiştir) kullandı. Elde edilen sonuçlarda; öğrencilerin amaçlı okumayı öğrendikleri, belli bir düşünsel sistematik geliştirerek yaptığı etkinlikleri belli bir planla yaptıkları, okuduklarını anladıkları, etkili soru sordukları, performanslarının (çabasının) arttığı ve okuma hızının arttığı belirlenmiştir.

Muñiz–Swicegood (1994, ss83-97) "Üçüncü sınıf iki dilli öğrencilerin okuma performanslarının artmasında, bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin öğretiminin etkisi" adlı çalışmasında, deneysel uygulamayı nitel bulgularla desteklemiştir. Araştırmacı ikinci dili İspanyolca olan deney grubunda bilişsel farkındalık okuma stratejilerini kullanmıştır. İspanyolca okuma performanslarını ölçmek için La Prueba Spanish Reading Test ve İngilizce performansları için ise Iowa Test of Basic Skills English Reading testini kullanmıştır. Bunun yanında The Burke Reading Interview görüşme formu ile de bilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili nitel verileri elde etmiştir. Elde edilen bulgularda; bilişsel farkındalık stratejilerini kullanan deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubuna göre okuma başarılarının arttığı belirlenmiştir. Ayrıca gruplarla yapılan son görüşmelerde deney grubundaki gelişme açıkça ortaya konulmuştur.

Katims ve Harris (1997, ss116-124) "Ortaöğretim öğrencilerinin okuduklarını anlamalarının geliştirilmesi" adlı araştırmada, kontrol gruplu deneysel bir uygulama yapmışlardır. Bu uygulamada araştırmacılar öğretmenin; ipucunu buldur, yaptır ve gözden geçir adlı 3 basamağı kullanmasını, öğrencilerin ise RAP (Reading Ability

Paraphrasing strategy) adı verilen; paragrafi oku, kendi kendine (anafikir ve detaylar hakkında) soru sor, kendi cümlelerinde anafikri ve detayları ortaya koy şeklindeki 3 basamaklı stratejiyi kullanmalarını sağlamışlardır. Elde edilen bulgularda bu strateji ile deney grubunda öntest-sontest başarısı arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Deney grubunda öğrencilerin okuduklarını anlama performansları öntestlere göre %17 artarken, kontrol grubunda bu oran %3.5 oranında kalmıştır. Buna paralel olarak, deney grubundaki öğrencilerin öğrenme zorluğu çekme problemleri de azalmıştır.

2.13.10. Kubaşık Öğrenme- Matematik ve Bilişsel Farkındalık ile İlgili Araştırmalar

İsrail'de 7. sınıf (12-14 yaş arası) 174 öğrenci üzerinde (Maverech, 1999, ss195-205) yapılan bir araştırmada "bilişsel farkındalık becerileri ve kubaşık öğrenme yönteminin matematik problemlerini çözmeye etkisi" araştırılmıştır. 3 Ayrı grupta yapılan çalışmada; *birinci gruba* bilişsel farkındalık becerileri (bilişsel farkındalık stratejileriyle birlikte) ve kubaşık öğrenme yöntemi uygulanmış, *ikinci gruba*; yine kubaşık öğrenme yöntemi, *üçüncü gruba* ise hiçbir şey uygulanmamıştır. Bu araştırma sonunda iki önemli sonuç ortaya çıkmıştır:

1- a. Kubaşık öğrenme, öğrencilerin matematik başarılarını yükseltmede tek başına yeterli etkiyi sağlayamamıştır.

   b. Bilişsel farkındalık becerileri, kubaşık öğrenme yöntemi ile kullanıldığında diğer iki gruba göre matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır.

2- a. Öğretmenin bilişsel farkındalık ve kubaşık öğrenmenin uygulandığı gruptaki performansı, diğer gruplara göre fazla olmuştur.

   b. Kubaşık öğrenme yöntemi ve öğretme stratejilerinin kullanıldığı gruptaki öğretmen performansı karşılaştırıldığında sadece kubaşık öğrenmenin uygulandığı gruptan yüksek çıkmıştır.

Mevarech ve Karamaski (1997, ss365-384) heterojen sınıflarda matematik dersinde çok boyutlu öğretim metodunun akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Mevarech ve Karamaski'nin çok boyutlu öğretim metodu adını verdikleri bu yöntem bilişsel farkındalık becerilerini, kubaşık öğrenme yöntemini ve sistematik olarak dönüt sağlama, düzeltme ve zenginleştirmeyi kapsamaktadır. Araştırma sonucunda; heterojen gruplarda matematik dersinde çok boyutlu öğretim metodunun akademik başarıyı artırdığını belirlemişlerdir. Dolayısı ile bilişsel

farkındalık becerileri dönüt ve kubaşık öğrenme ile birlikte kullanıldığında matematik dersinde başarılı olmaktadır.

Carr ve Jessup (1997, ss318-328) ilköğretim birinci sınıf matematik dersi alan öğrencilere sosyal ve bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesinin cinsiyet açısından bir fark yaratıp-yaratmadığına ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Toplam 58 öğrenciye matematik dersinde toplama ve çıkarma işlemleri bireysel ve grup olarak Ekim-Ocak ve Mayıs aylarında yapılmış üç ayrı ölçme ile ilerlemeler belirlenmiştir. Öğrencilerin matematik dersinde bireysel ve grup olarak basit bilişsel farkındalık becerileri belirledikleri ve kullandıkları ortaya çıkmıştır. Tüm öğrencilerin, grup içinde bireysel olarak geliştirdikleri bilişsel farkındalık stratejilerini problem çözmede kullandıkları ve birbirlerinin problem çözme biçimlerinden daha az etkilendikleri görülmüştür. Araştırmada bilişsel farkındalık becerilerinin problem çözmede anlamlı bir etki oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel farkındalık becerilerinin sosyal olarak küme içerisinde ortaya çıkması ve kullanılması ise yıl sonunda sağlanmıştır.

Fortunato ve Hecht (1991, ss38-40) sekizinci sınıf öğrencilerine matematik dersinde bilişsel farkındalık becerilerini kazandırdıklarında, problem çözme becerilerinin geliştiğini ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmaya benzer olarak Goos ve Galbraith (1996, ss229-261) ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde, bilişsel farkındalık stratejilerinin problem çözme ve küçük grup çalışmalarında başarıyı artırdığını bulmuşlardır.

Maqsud (1997, ss387-397) yüksek okul öğrencilerinin matematik ve yabancı dil derslerinde bilişsel farkındalık ve soyut düşünme becerilerinin (non-verbal ability) kullanılmasının akademik başarıya etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada iki farklı yerde iki deney grubuna bu becerileri 30 gün boyunca uygulamıştır. Bu çalışmada Reven's standart geliştirme matriksi (RSPM- The Reven's standart progressive matrices), Swanson bilişsel farkındalık ölçeği (The Swanson's metacognitive questionare) ve matematik başarı testi kullanan Maqsud; bu iki ayrı deney grubuna aynı eğitimi vererek sonuçları karşılaştırmıştır. Ulaşılan bulgularda üç genel sonuç elde edilmiştir.

1- Hem soyut düşünme becerileri hem de bilişsel farkındalık becerileri öğrencilerin akademik başarılarını artırmada anlamlı farklar oluşturmuştur.
2- Yüksek düzeyde bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

3- Bir gruptaki erkek öğrencilerin matematik başarısı kız öğrencilerden yüksek bulunmuştur.

2.13.11. Sosyal Çevre ve Bilişsel Farkındalık İle İlgili Araştırmalar

Kontos (1993, ss43-54) "Çocuk yetişkin iletişimi ve bilişsel farkındalığın orijini" adlı doktora tezinde iki paralel deneysel uygulama ile Wertsch (1979) ve Vygotsky (1978)'nin teorilerinin temeli olan "bilişsel farkındalık becerilerinin gelişiminde sosyal çevrenin etkili olduğu düşüncesi" test edilmiştir. Kontos bunun için belirlediği iki okul öncesi sınıfın *birisinde*; anne-babaların çocuklarına bilişsel farkındalık çevresi oluşturmalarını sağlıyor. Çeşitli sözel direktifler ve problem çözme davranışlarına yardımcı olmalarını sağlıyor. *Diğer grupta* ise; sosyal bir grup olmadan, öğrencilerin kendi kendilerine bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeleri sağlanıyor. Elde edilen sonuçlarda; bilişsel farkındalığın gelişiminde sosyal (dışsal) çevre ile bireysel (içsel) çevre, bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimi ve problem çözme becerilerinin gelişiminde eşit derecede etkili olmuşlardır. Bu bulgu Wertsch ve Vygotskky'nin hipotezini desteklemektedir. Yani bilişsel farkındalık hem dış etki ile hem de iç etki ile kazanılabilir. Çocuk- yetişkin iletişimi kadar, bireysel problem çözme becerilerinin kazandırılması da etkili olmaktadır. Okul öncesi bilişsel farkındalık becerilerinin gelişiminde hem yetişkinler hem de bireysel davranışların her ikisi de etkili olmuştur.

Lock, Babkie ve Provost (2002, ss173-178) bilişsel farkındalık stratejilerini farklı bir kullanım biçiminde denemişlerdir. Akrostiş (Enginer, 2000, s122), yani sözcüklerin ilk harflerinin bir, şifre, kavram ya da cümle verecek şekilde sıralanması yolu ile; bilişsel farkındalık strateji adımlarını dizmek ve onlardan anlamlı bir kelime oluşturarak, o bilişsel farkındalık stratejisini kullanmayı ifade etmektedir. Araştırıcılar günlük yaşam ile ilgili birçok akroştiş stratejisi geliştirerek, bunları ders ve okul etkinliklerinde uygulamışlar ve öğrencilerin bu yolla bilişsel farkındalık becerilerinin geliştiğini belirlemişlerdir.

Yine Mevarech ve Karamaski (1993, ss96-109) bireyde sosyal bilinç oluşturmada logo kullanımı ile ilgili yaptıkları araştırmada; bilişsel farkındalık becerileri ve işbirliği becerilerini kullanmışlardır. Elde edilen sonuçlarda; bilişsel farkındalık ve işbirliği becerilerinin birlikte kullanılmasının sosyal bilinç oluşturmada etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada bilgisayarların bu becerileri

geliştirmede, diğer eğitim teknolojisi araçlarına göre daha etkili olduğu da belirlenmiştir.

Karabenick (1996, ss689-703) bilişsel farkındalığın farklı bir boyutunu ele alarak; bilişsel farkındalığa-sosyal yaşamın etkisini araştıran deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu nedenle bu çalışma içinde, 4 ayrı deney yapmıştır. Bu deneylerin genel amacı öğrencilerin ön öğrenmelerinde soru sormalarını sağlayarak, anlama becerilerinin gelişimini kendilerinin görmesini sağlamaktı. Bulgular öğrenmede öğrencilerin ön soru sormalarının bilişsel farkındalık becerilerini geliştirdiğini, ayrıca bu ön öğrenmelerde öğrencilerin sahip olduğu sosyal şartların ve kendilerini kontrol davranışlarının bilişsel farkındalık becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu belirlemiştir.

2.13.12. Bilişsel Farkındalığın Ölçülmesi ile İlgili Araştırmalar

Allen ve Armour-Thomas (1993, ss203-211) bilişsel farkındalık ile ilgili bir geçerlik çalışması yapmış ve bilişsel farkındalık becerilerinin ölçülmesinde geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış olan ölçeklerin az olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca bilişsel farkındalık becerilerinin ölçümünde mutlaka bu ölçeklerden yararlanılması ya da bizzat uygulama içinde gözlem yapılması gerektiğine değinmiştir.

McLain, Gridley ve McIntosh (1991, ss81-87) 'bilişsel farkındalık, okuduğunu anlama' ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek 20 maddeden ve her madde 3'er şıktan oluşmaktadır. Araştırmada ölçüt geçerliği ve madde havuzu oluşturma konusunda yararlandığımız bu ölçek, bilişsel farkındalık becerilerinin ölçülmesiyle ilgili ilk ölçme araçlarından sayılabilir. Bu ölçeğin geliştirilmesinde; Paris ve Jacobs'un 1984 yılında 1584 öğrenciye uygulayarak geliştirdiği okuduğunu anlama ölçeği (IRA-Index of Reading Awareness) ve Woodcock'un 1987 yılında geliştirdiği okuduğunu anlama ölçeği (WRMT-R, Woodcock Reading Mastery Test-Revised) temel alınmıştır. 20 Maddenin her biri üç alt maddeden oluşmuş ve 0-1-2 şeklinde derecelendirilmiştir. Bilişsel farkındalığın boyutları göz önüne alındığında; motivasyon, dikkat, tutumu içeren kendi hakkında bilgi ve kendi düşüncesini kontrol – değerlendirme, planlama, düzenlemeyi içeren sürecin hakkında bilgi ve düşünme sürecini kontrol boyutlarını içine alan bu ölçeğin Croanbach alpha değeri .81'dir.

1995 yılında Amerika'nın Nebraska eyaletinin Buros kentinde "Bilişsel Farkındalık Becerilerini Ölçülmesi" ile ilgili bir sempozyum yapılmıştır. Bu sempozyuma bilişsel farkındalık ile yakından ilgilenen bilim adamları katılmış ve bilişsel farkındalığın zihinsel süreçler içinde nasıl ölçülebileceği problemine yanıt

aramışlardır. Burada yapılan sunum ve çalışmalar Schraw ve Impara (2000) tarafından "Issues in The Measurament of Metacognition" adıyla yayınlanmıştır. Bu sempozyum bilişsel farkındalık becerilerinin ölçülmesi açısından önemlidir. Özet olarak bu sempozyumda; süreç içerisinde bilişsel farkındalığın motivasyon ve yönetme ilişkisi açısından ölçülmesi (Borkowski, Chan ve Muthukrishna, 2000), kendini kontrol ve bilişsel farkındalığın ölçülmesi (Pintrich, Wolters ve Baxter, 2000), çocuk ve gençlerde bilişsel farkındalığın ölçülmesi (Baker ve Cerro, 2000), bilişsel farkındalığın bilgisayar temelli ölçülmesi (Tobias ve Everson, 2000), gelişen teoriler ve bilişsel süreçler içerisinde bilişsel farkındalın ölçülmesi (Pressley, 2000) adlı çalışmalar sunulmuştur (akt., in Issues in The Measurament of Metacognition, Schraw ve Impara, 2000). Elde edilen sonuçlarda bilişsel farkındalığın bir çok yöntem ve tekniklerle ölçülebileceği, çeşitli kuramsal yaklaşımların birleştirilerek yeniden değerlendirilmesi gerektiği, ders içerisinde de ölçülebileceği, sistematik olarak testlerle ölçülebileceği, sadece bilişsel farkındalık ölçülebileceği gibi- bilişsel farkındalığı farklı alanlardaki kullanımı da olabilir, bilişsel farkındalığın zaman içindeki gelişimine uygun olarak ölçme araçlarının sürekli olması sonucuna varılmıştır. Örnek çalışma ve önemli önerilerin elde edildiği sempozyum bu alanda önemli bir ilk adım olmuştur.

2.13.13. Yurtdışında Yapılan Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Yurt dışında yapılan çalışmalar birlikte değerlendiğinde; bilişsel farkındalık ile ilgili araştırmaların 1978 yılından itibaren Flavell (1979) ile ortaya çıktığı görülür. O zamandan itibaren bilişsel farkındalıkla ilintili olarak birçok farkındalık alanları ve kavramları gelişmiştir. Gelişmiş ülkelerde, bilişsel farkındalık becerilerinin eğitim sistemleri içinde her alanda aktif olarak kullanıldığı görülmektedir. Program geliştirme, öğrenme- öğretme, ifade ve beceri alanları, psikoloji vb. birçok alanda çeşitli strateji- etkinlik- yöntem ve teknik ile kullanıldığı ve birçok alanda çeşitli uygulamalı ve betimsel araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Bu süreç içerisinde bilişsel farkındalığın kuramsal alt yapısı oluşturulmuş, diğer bilgi- bulgu ve uygulamalar içerisindeki yeri belirlenmiştir. Bilişsel farkındalık ile ilgili sayılamayacak kadar çok araştırmalar yapılmış ve halen de yapılmaktadır. Bu araştırmalara genel olarak bakıldığında bilişsel farkındalık becerilerinin; düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrenme hızını ve öğrenme düzeyini artırdığı, aktif öğrenmeyi sağladığı, genel yetenek ve zekayı geliştirdiği, problem çözme becerilerini geliştirdiği, kendine güveni sağladığı, ilgi- dikkat- motivasyon ve tutumları olumlu yönde artırdığı,

tahmin etme gücünü geliştirdiği, okuduğunu anlama başarısını artırdığı, kalıcılık ve hatırlama üzerinde etkin olduğu, planlama ve kendini değerlendirme becerisi kazandırdığı, kendine ve öğrenme sürecine sorular sorarak öğrenmede kendini izleme ve kontrolü sağladığı, bağımsız öğrenmeyi sağladığı, stratejik planlama ve çeşitli düşünme yolları geliştirmeyi sağladığı, akademik başarıyı artırdığı, bilgileri ilişkilendirme- işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirdiği, eleştirel- yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, zeka ile aralarında yüksek ilişki bulunduğu ve bunların yanında birçok bilişsel- duyuşsal ve devinişsel davranış kazandırmada kullanılabileceği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilişsel farkındalığın araştırılmamış birçok diğer boyut ve etkileşim şekillerinin de olabileceği düşünülmektedir.

"Zihnin düşünme dili ve öğrenmeyi öğrenme yolu" olan bilişsel farkındalık düşünme becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi ve ergenlik dönemindeki gelişimi göz önünde bulundurularak, ülkemizde öncü bir rol alması açısından bu araştırma tasarlanmış ve yapılmıştır. Bu araştırma, bilişsel farkındalık ve düşünme becerileri denizi içerisinde bir damladır. Bu nedenle diğer boyutlarda da çeşitli araştırmalar yapılarak ülkemiz eğitim sistemine kazandırılması önem taşımaktadır.

BÖLÜM III
YÖNTEM

Bu bölümde ana başlıklarıyla; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, konu alanı, pilot çalışma, deney ve kontrol grubunda uygulanan Türkçe öğretimi, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde bir çalışmadır. Kerlinger (1986, s369)'e göre eğitim alanında yapılan deneysel çalışmalar, genellikle belirli bir amaç için kullanılan iki veya daha fazla yöntem arasında hangi yöntemin daha iyi sonuçlar verebileceğini belirler. Fraenkel ve Wallen (1993, s8)'e göre deneysel araştırmalar en kesin sonuçları almamızı sağlayan bilimsel bir yöntemdir. Çünkü araştırmacı kurguladığı farklı bir denemeyi gerçekleştirir ve sonra onun etkilerini değerlendirir. Bu çeşit araştırma sonuçları bizi çok net açıklamalara götürür. Akgül (2003, s29)'e göre deneysel çalışmalar; araştırmacının tahmin edici değişkenler üzerinde değişiklik yaparak, etkenin sonuç üzerindeki tesirinin gözlemlendiği araştırmalardır. Başka bir ifadeyle deneysel araştırmalar genellikle bir yöntemin etkililiğinin denendiği çalışmalardır. Kontrol gruplu deneysel çalışmalarda etkinliği araştırılan yöntem, başka bir yöntem ile karşılaştırılır. Christensen (1991, s111,s306)'e göre deneysel desenler neden-sonuç ilişkisini görmemizi, değişkenleri kontrol altında tutmamızı ve değişkenlerin etkilerini sistematik olarak sınamamızı sağlayan etkili yaklaşımlardır. Kontrol gruplu deneysel desenler ise; bağımlı değişken(ler) üzerinde etkili olan bağımsız değişken(ler)i açıklamak için kullanılan etkili bir yöntemdir. Karasar (1994, s88)'a göre deneme modelli araştırmalarda mutlaka bir karşılaştırma vardır; araştırmacının kontrolü altında bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır. Deneysel modelde araştırmacı durumu değiştirebilir, kontrol altına alır ve durumu değiştirmesinin etkisini gözleyebilir. Büyüköztürk (2001, s27) ise öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinin; deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesi ile ilgili olarak araştırmaya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında

yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıkça kullanılan güçlü bir desen olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada; ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarının geleneksel yapıdaki eğitime göre; Türkçe dersine ait öğrenci tutumlarına, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine ilişkin başarılarına ve bunun kalıcılığına olan etkisi sınanmıştır. Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu (2001, s59)'na göre; deneysel bir çalışmada araştırmacı en azından bir bağımsız değişkeni kontrol eder ve bunun bir veya daha çok bağımlı değişken üzerinde etkilerini belirlemeye çalışır. Bu nedenle kontrol, deneysel çalışmalarda temel bir rol oynar. Ancak bu sayede kontrol edilen bağımsız değişkenin etkisini doğru olarak tespit etmek mümkün olur. Burada deney ve kontrol grubunda, Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama başarısı ve bunların kalıcılığı bağımlı değişken iken, bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejileri bağımsız değişkendir. Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejileri dışında, öğrenci tutumu ve okuduğunu anlama başarısına etki eden öğrencilerin; sosyo-ekonomik düzeyleri, gazete-dergi-kitap alma ve okuma sıklığı, öğrenci başarıları ve okul olanakları örneklemde denklenerek kontrol altına alınmıştır. Böylece sadece bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin, okuduğunu anlama başarısı ve Türkçe dersine ilişkin öğrenci tutumlarına etkisi sınanmıştır. Burada bağımsız değişkenlerin (deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığı Türkçe öğretimi ve kontrol grubunda okutulan geleneksel Türkçe öğretimi), bağımlı değişkenler (öğrencilerin bilişsel farkındalıkları, okuduğunu anlama başarıları, Türkçe dersine karşı ilişkin tutumları ve bunların kalıcılığı) üzerinde etkili olup-olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarıları, bilişsel farkındalık düzeyleri ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarını denklemek amacıyla öntest yapılmış, her iki grubun sosyo-ekonomik düzeyi denklenmiş ve her iki grupla da görüşme yapılmıştır. Uygulama sürecinde sadece deney grubuna haftalık izleme testleri uygulanmış, uygulamaya ilişkin öğrenci değerlendirmesi alınmış ve araştırmacı uygulama boyunca araştırma güncesi tutmuştur.

Bu uygulamaların yapıldığı araştırma modelinin simgesel görünümü Tablo 9'da görülmektedir.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Tablo 9: Deneysel Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Deneysel Uygulama Modeli	DENEY GRUBU (G1)	KONTROL GRUBU (G2)
YANSIZ BELİRLEME	R	
	–	Gz
ÖN	O1	O2
ÖLÇMELER	Oa	Ob
	T1	T2
	Gr1	Gr2
DENEYSEL	Y1	–
UYGULAMA	X1	–
	1z	–
	O3	O4
SON	Oc	Od
ÖLÇMELER	T3	T4
	Gr3	Gr4
	D	–
BİR AY ARA VERME	G1	G2
	O5	O6
KALICILIK TESTLERİ	Oe	Of
	T5	T6

DENEYSEL MODELİN UYGULAMA SÜRESİ

Z a m a n

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

G1: Deney Grubu

G2:Kontrol Grubu

Yı: Deney Grubuna BFOA Stratejilerinin Önceden Kazandırılmasına İlişkin Ön çalışma

Xı: Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanıldığı Deneysel İşlem

Gz: Kontrol Grubu BFOA Stratejileri Yapılandırılmış Gözlem Puanları

Gr1- Gr2: BFOA Stratejileri Yapılandırılmış Ön Görüşme Puanları

O1-O2: IOWA Okuduğunu Anlama Öntest Puanları

Oa-Ob: Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Ölçeği (BFOA) Öntest Puanları

Tı-T2: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Öntest Puanları

Gr3- Gr4: BFOA Stratejileri Yapılandırılmış Son Görüşme Puanları

O3-O4: IOWA Okuduğunu Anlama Sontest Puanları

Oc-Od: Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama (BFOA) Ölçeği Sontest Puanları

T3-T4: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Sontest Puanları

D: Deney Grubu öğrencilerin uygulamayı değerlendirmeleri

Iz: İzleme Test Puanları

O5-O6: IOWA Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Puanları

Oe-Of: Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Ölçeği (BFOA) Kalıcılık Testi Puanları

T5-T6: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Kalıcılık Puanları

Buna göre yansız (R) olarak seçilen iki gruba (G1, G2); IOWA okuduğunu-anlama başarı testi (O_1, O2) ve bilişsel farkındalık okuduğunu-anlama ölçeği (Oa, Ob), Türkçe Dersi tutum ölçeği (T1-T2) öntest olarak uygulanmış, ayrıca araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarıyla BFOA stratejilerinin sınıfta uygulanıp-uygulanmadığını belirlemek üzere yapılandırılmış görüşme (Gr1-Gr2) yapılmıştır.

Daha sonra deney grubunun bilişsel farkındalık stratejilerini önceden kazanmasına ilişkin ön çalışma yapılmıştır (uygulamanın ilk haftası (Y_1)). Deney grubuna bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanıldığı deneysel işlem uygulanırken (X_1), kontrol grubuna geleneksel eğitimin yapıldığı eğitim-öğretim yapılmıştır. Deney grubunda uygulamayı bizzat araştırmacı kendisi planlamış ve uygulamış, kontrol grubunda ise normal ders öğretmeni derslerini işlemiştir.

Uygulamadan sonra IOWA okuduğunu-anlama başarı testi (O3, O4), bilişsel farkındalık okuduğunu-anlama ölçeği, Türkçe Tutum Ölçeği (T3-T4), bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi son görüşme uygulaması (Gr3-Gr4) ve deney grubu öğrencilerin uygulamayı değerlendirmeleri (D) ile ilgili ölçme araçları uygulanarak sontest bulguları elde edilmiştir. Ayrıca uygulama süresince deney grubunda izleme testleri (Iz) yapılmıştır.

Bir ay sonra deney ve kontrol gruplarında (G1-G2) IOWA okuduğunu-anlama başarı testi (O5, O6) ve bilişsel farkındalık okuduğunu-anlama ölçeği (Oe, Of) ve Türkçe Dersi tutum ölçeği (T5-T6) uygulanarak kalıcılık test puanları elde edilmiştir. Tüm bu uygulamaların yapıldığı araştırmanın uygulama takvimi aşağıda Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Araştırmanın Uygulama Takvimi (2001-2002 Bahar/2002-2003 Güz Dönemi)

	TARİH	YAPILAN UYGULAMALAR	
1	Ekim-Kasım 2001	**BFOA Ölçek Geliştirme** I. Uygulaması	
2	28 Ocak-8 Şubat 2002	**BFOA Ölçek Geliştirme** II. Uygulaması (Test)	
3	11-22 Mart 2002	**BFOA Ölçek Geliştirme** III. Uygulaması (Tekrar-Test)	
4	11-29 Mart 2002	**Pilot Gözlem** yapılması (3 Hafta)	
5	8 Nisan- 3 mayıs 2002	**PİLOT ÇALIŞMA** (4 Hafta)	
6	30 Eylül- 18 Ekim 2002	**ÖNTESTLERİN** çalışma grubundaki tüm okullara uygulanması (IV. Uygulama)	
7	31 Ekim- 8 Kasım 2002	**Gözlem** yapılması (2 hafta- 8 ders/ Kontrol Grubunda)	
8	04- 05 Kasım 2002	1. HAFTA (Hazırlık Çalışmaları)	**D U**
9	11- 12 Kasım 2002	2. HAFTA	**E Y**
10	18- 19 Kasım 2002	3. HAFTA (İzleme testleri)	**N G**
11	25- 26 kasım 2002	4. HAFTA (İzleme testleri)	**E U**
12	02- 03 Aralık 2002	5. HAFTA (İzleme testleri)	**Y L**
13	09- 10 Aralık 2002	6. HAFTA (İzleme testleri)	**S A**
14	17- 20 Aralık 2002	7. HAFTA (İzleme testleri)	**E M**
15	24- 27 Aralık 2002	8. HAFTA **SONTESTLERİN** Yapılması	**L A**
16	27-31 Ocak 2003	**KALICILIK** Testlerinin Yapılması	

3.2. Çalışma Grubu

3. 2. 1. Okullar

Deneysel uygulama 2002-2003 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma evrenini Hatay-Antakya merkez ilçede bulunan toplam 33 okuldaki 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, bu okullardan yine merkez ilçe sınırları içinde yer alan B.G. İlköğretim Okulu, B.S. İlköğretim Okulu, H. M. İlköğretim Okulu ve HNÖ İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu okulların **örnekleme alınmasının temel nedeni;** kontrol altına alınmak istenen sosyo ekonomik düzeyin, okul başarısının, öğrenci tutumlarının, okul olanaklarının, çevre farklılıklarının; birbirine komşu olan bu 4 okulda en aza indirgeneceğinden ve bu okulların çalışma grubundaki diğer okulların da genel karakteristiklerini yansıtmasıdır.

Deney ve kontrol grubunun iki **ayrı okuldan seçilmesinin nedeni**, deney ve kontrol grubundaki aynı düzey sınıfların aynı derslerde birbirlerinden etkilenmeleri riskini yok etmektedir. Bu şekilde uygulamanın güvenirliği de artırılmıştır.

3.2.2. Sınıf ve Şubeler

Araştırmanın örneklemi, olasılığa dayanmayan bir örneklem yöntemi olan *amaçlı örneklem yöntemlerinden* ***"benzeşik örnekleme"*** yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklem, zengin bilgi alınacağı düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır. Amaçlı örneklemin alt yöntemlerinden biri olan benzeşik örneklemdeki amaç ise; elemanları birbirine benzeyen bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin özelliklere sahip bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek,1999,ss69-71; Balcı,1995,s105; Altınışık ve ark. 2001,s73).

Araştırmada bilişsel farkındalık stratejileri kullanmanın, okuduğunu anlama başarısına, Türkçe dersine ilişkin tutuma ve bunların kalıcılığına olan etkisi belirlenmiştir. Okuduğunu anlama ve tutum bağımlı değişkenine etki eden, bilişsel farkındalık stratejileri bağımsız değişkeninin etkisini belirleyebilmek amacıyla; sosyo-ekonomik düzeyden, okuduğunu anlama başarısından, derse ilişkin tutumlardan, çevre değişkenlerinden, gazete-dergi-kitap alma ve okuma sıklığından ve okul olanaklarından kaynaklanan diğer bağımsız değişkenler denklenerek kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bunu sağlamak amacıyla benzeşik örnekleme yapılmıştır.

Çevre, okul ve öğrenci özellikleri birbirine benzeyen toplam 4 okulda (HM, BG, BS, HNÖ ilköğretim okulları) bulunan 7. sınıf sabahçı-öğlenci şubelerinden; başarısı normal düzeyde olan ve birbirine benzeyen toplam 8 sınıf (idareciler aracılığıyla) tanımlanmıştır. Normal düzeyde olmasını istememizin temel nedeni; en çok bu sınıfların ortak özelliklerinin fazla olabileceği sayıltısıdır. Bu 8 sınıftan amacımıza uygun ve belirlediğimiz ölçütlere en çok uyan (birbirine en çok benzeyen) iki sınıfı (deney ve kontrol grupları) belirlemenin kolay olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla bu 8 sınıfa; IOWA başarı testi, BFOA ölçeği, Türkçe tutum ölçeği ve SED ölçeği uygulanmıştır. Böylece benzeşik örnekleme yoluna gidilerek, birbirine en çok benzeyen iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir (Tablo 11).

7. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin temel nedeni ise; bu dönemde çocukların mantıksal düşünme becerilerinin soyut işlemler dönemine (11/12-15 yaş) girmesi ile

gelişmesidir (Fidan ve Erden, 1996, s168; Erden ve Akman, 1996, s62). Ayrıca yapılan araştırmalar (bknz 2.6.8.) 11-15 yaşları arasında bilişsel farkındalık becerilerini edinmenin daha hızlı ve kalıcı olduğunu belirtmektedir (Lee ve Chen, 1996, ss361-375; Takahashi ve Overton, 1996, ss81-91). Buna ek olarak 7. sınıfların seçilmesinin ikinci bir gerekçesi ise, çok öğretmenli 6. sınıfların tek öğretmeli 5. sınıftan geçiş şaşkınlığının yaşanmaması ve 8. sınıfta orta öğretime hazırlanma telaşının deney çalışmalarını etkilemesini minimum düzeye indirgeme gerekliliğidir.

3.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izinler (Ek XV) alındıktan sonra; bu okullardan yöneticilerin yardımıyla belirlenen 2'şer (birisi sabahçılardan, birisi de öğlencilerden seçilmiştir) normal düzeydeki sınıf seçilerek, toplam 273 öğrenciye ölçme araçları uygulanmıştır. IOWA Okuduğunu Anlama Testi, SED Ölçeği, Türkçe Tutum Ölçeği ve BFOA (bilişsel farkındalık okuduğunu anlama) ölçeğinden oluşan bu testler 2 farklı günde toplam 4 saatte her gruba, bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Yapılan analizde karar verme matriksi kullanılmıştır. Böylece bu dört farklı ölçekten alınan toplam değerlerin aritmetik ortalamaları en düşükten- en yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralama sonucunda bu gruplardan en az değerlere sahip iki sınıf uygulama sınıfı olarak belirlenmiştir.

En az değer alan iki sınıfın seçilmesinin temel nedeni; uygulayacağımız deneysel yöntemin (bilişsel farkındalık stratejilerinin) gruplar üzerinde yaptığı etkiyi daha iyi ölçebilmektir. Bu özelliklere en az sahip olan sınıflardaki gelişmeyi ölçmek şüphesiz, bu özelliklere sahip olan sınıflara göre daha kolay ve belirgin olacaktır. Bu seçimin yapılması ile ilgili işlem Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi İçin Yapılan Ölçmelerin Toplam Aritmetik Ortalama Değerleri ve Sıralanması

OKULLAR	Mevcut (N)	IOWA Testi		SED Ölçeği		TUTUM Ölçeği		BFOA Ölçeği		SIRALAMA TOPLAM
		Topl X	Sıralam	Topl X	Sıralam	Topl X	Sıralam	Topl X	Sıralam	
HM 7A	**28**	**27.64**	**2**	**35.04**	**1**	**124.00**	**6**	**93.32**	**3**	**12 (Kont G)**
HM 7B	28	28.81	3	37.14	3	118.71	3	93.46	4	13
BS 7A	33	32.70	7	45.20	8	117.91	1	92.45	2	18
BS 7D	36	30.06	4	42.20	6	121.94	5	92.38	6	21
HNO 7G	37	32.16	6	39.76	4	118.59	2	97.68	8	20
HNO 7H	35	31.54	5	44.37	7	128.29	7	95.63	5	24
BG 7D	40	33.55	8	41.73	5	130.9	8	95.98	7	28
BG 7E	**36**	**26.94**	**1**	**35.94**	**3**	**119.47**	**4**	**92.39**	**1**	**8 (Deney G)**

Tablo 11'deki okullardan HM İlköğretim Okulu 7A sınıfı "kontrol grubu" olarak, BG İlköğretim Okulu 7C sınıfı ise "deney grubu" olarak alınmıştır. Deney grubunun mevcudunun kontrol grubundan fazla olması ise, kalabalık sınıflarda bu stratejileri kazandırıp- kazandıramamamız açısından ise yeni bir veri olacaktı. Deney grubu sıralamada en düşük seviyede olması, yapacağımız araştırmada uygulamanın etkisinin daha iyi belirlenmesi ve sonuçlarının gerçekçiliği açısından da önemsenmiştir.

3.2.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Kişisel Özellikleri ve Sosyo-Ekonomik Düzeyleri

Deney ve kontrol gruplarının sosyo-ekonomik düzeylerini belirleyen; anne-babanın öğrenim durumu, ailedeki birey sayısı, oturulan evin kime ait olduğu, oturulan evin oda sayısı, evin ısınma düzeni, anne- babanın mesleği ve ailenin ortalama aylık gelirine ilişkin bilgilerin yanında cinsiyet, evde ansiklopedi olup-olmadığı ve gazete-dergi alma sıklığına ilişkin kişisel bilgilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmalarına ait bulgular deney ve kontrol gruplarında karşılaştırmalı olarak aşağıda verilmiştir.

3.2.3.1.1.Cinsiyet

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Kontrol ve Deney Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

CİNSİYET	KONTROL		DENEY	
	f	%	f	%
Kız	14	50	20	55.6
Erkek	14	50	16	44.4
TOPLAM	28	100	36	100

Tablo 12 incelendiğinde kontrol grubunda; %50 'si kız, %50'si erkek olmak üzere toplam 28 öğrenci olduğu görülmektedir. Deney grubunda ise %55.6 kız (f=20), %44.4 oranında ise erkek (f=16) kişi olmak üzere toplam 36 öğrenci vardır. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet dağılımı ideal iken, deney grubunda kız öğrencilerin erkeklerden biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Bu ise ideal dağılımdan ortalama %5'lik bir sapma yapmaktadır. Bu sapmayla birlikte deney grubu dağılımının da (kontrol grubu sınıf mevcudu ve diğer sınıf dağılımlarına göre) normal olduğu söylenebilir.

3.2.3.1.2. Anne-Babanın Öğrenim Durumu

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Babalarının ve Annelerinin Öğrenim Durumları

ÖĞRENİM DURUMU	KONTROL GRUBU				DENEY GRUBU			
	BABA		ANNE		BABA		ANNE	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiçbir okul mezun değil	-	-	1	3.6	-	-	5	13.9
İlkokul	6	21.4	16	57.1	13	36.1	13	36.1
Orta-Lise	18	64.3	10	35.7	14	38.9	14	38.9
Üniver.	3	10.7	1	3.6	9	25	4	11.1
İleri eğitim (YL-Dk)	1	3.6	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	28	100	28	100	36	100	36	100

Tablo 13'e göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin babalarının tümünün belli düzeyde eğitim aldığı görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin

annelerinin %3.6'sı, deney grubundaki öğrencilerin annelerinin ise %13.9'u hiçbir düzeyde eğitim almamışlardır. Kontrol grubunda %21.4 olan ilkokul mezunu olan babaların oranı, deney grubunda %36.1'dir. Bu ise kontrol grubundaki babaların öğrenim düzeyinin deney grubundaki babalara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.Kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin %92.8'inin eğitim düzeyinin ilk- orta ve lise düzeyinde olduğu gözlenirken, deney grubunda bu oran biraz daha düşük (%86.1)dür. Bunun medeni ise, deney grubundaki annelerden hiçbir eğitim almamış olanların oranının (%13.9) yüksek olmasıdır. Kontrol grubundaki babaların çoğunun (%64.3) ortaokul- lise mezunu olduğu gözlenirken, deney grubunda da bu oran %38.9 olarak yine çoğunluğu oluşturmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin anne-babalarının üniversite mezunu olanlarının oranı toplam %14.3 iken, deney grubundaki öğrencilerin anne- babalarının üniversite mezunu olanlarının oranının kontrol grubuna göre daha fazla olduğu (%36.1) görülmektedir. Yüksek lisans ya da doktora duzeyinde eğitim alan; deney ve kontrol grupları içinde, sadece kontrol grubundaki 1 baba (%3.6) vardır.

Deney ve kontrol gruplarındaki anne-babaların öğrenim durumlarına göre dağılımları birlikte incelendiğinde; bu iki grup arasındaki dağılımın birbiriyle doğru orantılı ve paralel olduğu gözlenmektedir.

3.2.3.1.3.Ailedeki Birey Sayısı

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin kendilerin dahil, ailelerindeki birey sayısına göre dağılımı Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin (Kendileri Dahil) Ailelerindeki Birey Sayısı

AİLEDEKİ BİREY SAYISI	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	f	%	f	%
8 ve yukarı	2	7.1	-	-
6-7 kişi	7	2.5	9	25
4-5 kişi	18	64.3	25	69.4
3 kişi	1	3.6	2	5.6
TOPLAM	28	100	36	100

Tablo 14'de kontrol grubundaki öğrencilerin %7.1'inin ailelerindeki birey sayısının 8 kişi ve yukarısı olduğu görülürken , deney grubunda ailesi 8 kişi ve yukarısı olan hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Her iki gruptaki öğrencilerin %25'inin ailesi 6-7

kişiden oluşmaktadır. Ailesi 4-5 kişiden oluşan öğrenci oranı kontrol grubunda %3.6 iken, bu oran deney grubunda %5.6'dır. Gruplardaki öğrencilerin ailelerindeki birey sayıları açısından birbirine paralel olduğu, fakat deney grubundaki öğrencilerin ailedeki birey sayılarının, kontrol grubundan biraz daha fazla olduğu görülmektedir.

3.2.3.1.4.Oturulan Evin Kime Ait Olduğu

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin oturdukları evin kime ait olduğuna ilişkin dağılım Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Oturdukları Evin Aitlik Durumu

OTURULAN EVİN AİTLİK DURUMU	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	f	%	f	%
Kira	8	28.6	12	33.3
Kendimize ait	19	67.9	21	58.3
Lojman	1	3.6	3	8.3
TOPLAM	28	100	36	100

Tablo 15'e göre; her iki grupta da kirada oturan öğrenciler arasında bir paralellik (deney=%33.3, Kontrol=%28.6) görülmektedir. Bu öğrenciler evleri kendilerine ait ya da lojmanda oturanlara göre gruptaki öğrencilerin ortalama olarak 1/3'ini oluşturmaktadır. Bu ise ikamet edilen yerdeki ailelerin çoğunluğunun yerli olması ve bu ilin dışarıya göç vermemesi ile ilişkili olabilir. Kirada oturanların çoğunluğunun da memur çocukları ya da ilçe- köylerden göçüp-gelen ailelerin oluşturduğu gözlenmiştir.Her iki grupta da (kontrol=%67.9, deney=%58.3) ailelerin büyük bir çoğunluğunun evi kendine aittir. Öğrenim düzeyi yüksek olan ve idareci vb. konumda olan ailelerin merkezde ve lojmanda oturdukları bilinmektedir. Bu oran kontrol grubunda %3.6 iken, deney grubunda %8.3'tür. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde oturulan evin aitlik durumu değişkenine göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dağılımının birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

3.2.3.1.5.Oturulan Evin Oda Sayısı

Oturulan evin kime ait olduğunun yanında, oturulan evin oda sayısı da öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini ayırt edici bir değişken olduğu için; bu değişkene ilişkin dağılım tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Evlerindeki (mutfak hariç) Oda Sayısı

OTURULAN EVİN ODA SAYISI	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	f	%	f	%
Tek oda	-	-	1	2.8
Tek Oda ve Salon	-	-	1	2.8
2 Oda ve Salon	6	21.4	9	25
3 Oda ve Salon	13	46.4	21	58.3
4 ve daha fazla oda/sln	9	32.1	4	11.1
TOPLAM	28	100	36	100

Tablo 16 incelendiğinde tek oda ve tek oda-bir salona sahip küçük evi olan öğrenci sadece deney grubunda (%5.6) vardır. Bu oranın deney grubunda olup kirada oturan öğrenci (Tablo 15) oranıyla bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Evleri iki oda- bir salon olan öğrenci oranı kontrol grubunda %21.4 iken, deney grubunda %25 'tir. Üç ve daha fazla oda ya da salona sahip öğrencilerin oranı kontrol grubunda %78.5 iken,m deney grubunda %69.4'dür. Bu ise kontrol grubundaki öğrencilerin evlerinin daha büyük ve bu değişkene göre sosyo-ekonomik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

3.2.3.1.6.Oturulan Evin Isınma Düzeni

Grupların sosyo-ekonomik düzeylerini belirleyici bir değişken olarak incelenen; oturulan evin ısınma düzenine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Oturdukları Evin Isıtma Düzeni

OTURULAN EVİN ISINMA DÜZENİ	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	f	%	f	%
Soba	26	92.9	30	83.3
Kalorifer	1	3.6	3	8.3
Kat Kaloriferi veya klima	1	3.6	3	8.3
TOPLAM	28	100	36	100

Tablo 17'ye göre kontrol grubundaki öğrencilerin %92.9'unu evlerindeki ısınma düzeninin soba olduğu, deney grubundaki öğrencilerde ise bu oranın %83.3 oranında olduğu görülmektedir.Bu bize her iki grupta da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun soba ile ısındığını göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin sadece %7.2'sinin evlerinde kalorifer, kat kaloriferi ya da klima kullandıkları belirlenirken, deney grubunda bu oran kontrol grubunun iki katından (%16.6) fazladır. Bu oran deney

grubundaki öğrencilerin daha çok lojmanda oturmaları (Tablo 15) ve oda sayısının kontrol grubuna göre daha az olması ile ilişkili olabilir.

3.2.3.1.7.Anne-Babanın Mesleği

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin etkin bir belirleyicisi olan anne-babanın mesleğine ilişkin bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Babaların Meslekleri

BABANIN MESLEĞİ	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	f	%	f	%
İşçi	2	7.1	6	16.7
Çiftçi	2	7.1	2	5.6
Memur	9	32.1	13	36.1
Esnaf/ Tüccar	10	35.7	10	27.8
Serbest Meslek	5	17.9	5	13.9
TOPLAM	28	100	36	100

Tablo 18'e ilk bakışta her iki gruptaki öğrencilerin anne-babalarının da tamamen yaşıyor olduğu (kontrol f=28, deney f=36) görülmektedir. Kontrol grubundaki babaların %14.2'sinin işçi veya çiftçi olduğu görülürken, bu oran deney grubunun %22.3'ünü oluşturmaktadır. Babaları memur olan öğrencilerin oranının birbirine yakın (kontrol %32.1, deney %36.1) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %53.6'sının babasının esnaf- tüccar ya da serbest meslek sahibi olduğu görülürken, deney grubunda bu oranın %41.7 olduğu gözlenmektedir.Tüm bu veriler birlikte incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının meslek düzeylerinin, deney grubundan daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Fakat her iki grubun genel dağılımı birbirine paralel ve benzerdir.

Tablo 19: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Annelerinin Meslekleri

ANNENİN MESLEĞİ	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	f	%	f	%
Ev Kadını	27	96.4	29	80.6
İşçi	-	-	1	2.8
Memur	1	3.6	3	8.3
Esnaf/ Tüccar	-	-	4	2.8
Serbest Meslek	-	-	5	5.6
TOPLAM	28	100	36	100

Tablo 19'da deney grubundaki annelerin her meslek grubuna dağıldığı, buna karşın kontrol grubunda sadece iki meslek grubunun olduğu görülmektedir. Bu dağılıma rağmen her iki grupta da annelerin çok büyük bir kısmının ev kadını (kontrol %96.4, deney %80.6) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda sadece 1 anne (%3.6) memur var iken, bu oran deney grubundakilerin %8.3'ünün (3 anne) oluşturmaktadır. Deney grubundaki annelerden sadece 1 tanesi (%2.8) işçi ya da çiftçi mesleğine sahip olurken; bu annelerin %8.4'ünün esnaf- tüccar ya da serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir.Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin farklı mesleklerde dağıldığı ve biraz daha üst düzey mesleklere sahip olduğu görülmektedir. Yani kontrol grubunda babaların meslek düzeyi yükselirken, deney grubunda da annelerin meslek düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

3.2.3.1.8.Ailenin Ortak Aylık Geliri

Deney ve kontrol gruplarının sosyo-ekonomik düzeylerinin etkin bir belirleyicisi olan ailenin ortalama aylık gelirine ilişkin bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20 : Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Ailelerinin Ortalama Aylık Geliri

AİLENİN ORTALAMA AYLIK GELİRİ	KONTROL GRUBU AYLIK GELİR		DENEY GRUBU AYLIK GELİR	
	f	%	f	%
150 Milyondan az	-	-	-	-
151-250 milyon arası	2	7.1	2	5.6
251-350 milyon arası	5	17.9	2	5.6
351-500 milyon arası	12	42.9	13	36.1
501-750 milyon arası	7	25	7	19.4
751mily-1 milyar arası	-	-	4	11.1
1 milyar üstü	2	7.1	8	22.2
TOPLAM	28	100	36	100

Tablo 20'ye göre her iki grupta da aylık 150 milyondan az geliri olan öğrenci bulunmamaktadır. Aylık geliri 150-350 milyon arası olan öğrencilerin oranı kontrol grubunda %25 iken, bu oran deney grubunda %11.2'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin çoğu (%67.9) 351-750 milyon arasında gelire sahipken, bu gelir düzeyine sahip olanlar deney grubunun %54.5'ini oluşturmaktadır. Kontrol grubunda 751 milyon-1 milyar arası gelire sahip aile yoktur. Bir milyar üstünde gelire sahip olan aile oranı ise %7.1'dir. Deney grubunda ise 751 milyon ve üzeri gelire sahip olan aile oranı %33.3'tür.

Deney ve kontrol grubu oranları birlikte değerlendirildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ailelerinin geliri, kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerinden daha fazladır. Ama her iki grupta da ailelerin ortalama geliri 351-500 milyon arasında çoğunluğu teşkil etmektedir.

Deney grubunun aylık gelirinin yüksek olmasının bir nedeni de; deney grubundaki annelerin daha fazla gelir getiren işlerinin olması (deney grubu %8.4 esnaf-tüccar-serbest meslek) olabilir (Tablo 19). Bu fark ailelerin ısınma düzeninde de görülmektedir (Tablo 17). Ama genel ortalamalar karşılaştırıldığında, deney ve kontrol gruplarının ailelerinin aylık gelirlerinin birbirine benzediği söylenebilir.

3.2.3.1.9. Evde Ansiklopediye Sahip Olma

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleriyle ve okuduklarını anlama becerileriyle, dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülen deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin evlerinde ansiklopedi olup-olmadığına ilişkin dağılım Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Evlerinde Ansiklopedi Olup Olmadığı

EVDE ANSİKLOPEDİ OLMA	KONTROL GRUBU		DENEY GRUBU	
	f	%	f	%
Yok	6	21.4	9	25
Var	22	78.6	27	75
TOPLAM	28	100	36	100

Tablo 21 incelendiğinde; kontrol grubundaki öğrencilerin %21.4'ünün, deney grubundaki öğrencilerin ise %25'inin evinde hiçbir ansiklopedi bulunmamaktadır. Ama her iki gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun (deney grubu %75, kontrol grubu %78.6) evinde ansiklopedi bulunmaktadır. Aslında bu değişken ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yanında; ailelerin eğitime ve öğrenmeye verdikleri önemi de kısmen belirtmektedir. Bu değişken açısından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.3.1.10. Eve Gazete ve Dergi Alma Sıklığı

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleriyle doğrudan ilgisi olmayan ama, araştırmanın değişkenleri arasında bulunan ayrıca ailede bireyin okuduğunu anlama becerisine belli bir süreç içerisinde neden olabilecek olan; ailenin gazete-dergi alma sıklığına ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Evlerine Hangi Sıklıkla Gazete ve Dergi Alındığı

GAZETE DERGİ ALMA SIKLIĞI	KONTROL GRUBU				DENEY GRUBU			
	DERGİ		GAZETE		DERGİ		GAZETE	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiç	3	10.7	1	3.6	8	22.2	2	5.6
Arada bir	18	64.3	10	35.7	18	50	13	36.1
Çoğunlukla	2	7.1	14	50	6	16.7	15	41.7
Aboneyiz	5	17.9	3	10.7	4	11.1	6	16.7
TOPLAM	28	100	28	100	36	100	36	100

Tablo 22 incelendiğinde; kontrol grubundaki ailelerin %10.7'sinin ve deney grubundaki öğrencilerin ailelerinin de %22.7'sinin evlerine hiç dergi almadığı görülmektedir.Kontrol grubundaki öğrencilerin %64.3'ünün evine arada bir dergi alınırken, deney grubunda bu oran %50'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %25'inin evine çoğunlukla ya da sürekli (abone) dergi alınırken, deney grubundaki öğrencilerin %27.8'inin evine çoğunlukla ya da sürekli (abone) dergi alınmaktadır. Bu iki grup birlikte değerlendirildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerinin, deney grubuna göre daha çok dergi aldığı görülmektedir.

Buna ek olarak grupların ailelerinin evlerine gazete alma sıklığı değerlendirildiğinde; kontrol grubundaki ailelerin %3.6'sının (f=1), deney grubundaki öğrencilerin de %5.6'sının (f=2) evine hiç gazete alınmamaktadır. Bu grupların çok küçük bir kısmını oluşturmaktadır.Kontrol grubundaki öğrencilerin %35.7'sinin evine arada bir gazete alınırken, deney grubunun %36.1'inin evine arada bir gazete alınmaktadır. Yine kontrol grubundaki öğrencilerin %60.7'sinin evine çoğunlukla ya da sürekli gazete alınırken, deney grubunda bu oran %58.4'dür. Eve gazete alma sıklığı açısından deney ve kontrol grupları birbirine çok benzemektedir. Dolayısıyla grupların okuduklarını anlamalarına etki edebileceği düşünülen; ansiklopediye sahip olma, eve gazete ve dergi alma sıklığı açısından da bir benzerlik bulunmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin tüm bu değişkenler birlikte değerlendirildiğinde; grupların sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından birbirine çok benzer olduğu söylenebilir.

3.2.3.2. Deney ve Kontrol Grupları Öntest Analizleri

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan öntest sonuçları, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması ya da tanımlanması için kullanılmıştır. Bu nedenle "deney ve kontrol gruplarının oluşturulması" başlığı altında grupların öntest analizleri verilmiştir.

Uygulama öncesinde yapılan ön ölçmelere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Bu ölçmeler; IOWA okuduğunu anlama başarı testi öntest analizleri, bilişsel farkındalık okuduğunu anlama (BFOA) ölçeği öntest analizleri, Türkçe Dersi Tutum ölçeğine ilişkin öntest analizleri ve bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisine ilişkin öngörüşme bulguları başlıkları altında incelenmiştir.

3.2.3.2.1. Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Öntest Analizleri

Deney ve kontrol gruplarının IOWA okuduğunu anlama öntest puanları açısından birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ya da başka bir ifadeyle birbirine ne kadar benzediğini belirlemek üzere, grupların bu başarı testinden aldıkları öntest toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubu IOWA Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Toplam Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi

GRUPLAR	N	X	ss	sd	T	p
Kontrol	28	27.64	6.98	62	-.43	.33
Deney	36	26.94	6.02			

Tablo 23'de 36 kişiden oluşan deney grubunun ve 28 kişiden oluşan kontrol grubunun toplam öntest aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu değer kontrol grubu için X=27.64 iken deney grubu için X=26.94'dür. Burada çok az da olsa kontrol grubu IOWA okuduğunu anlama başarı testini, deney grubundan .70 düzeyinde daha başarılı yanıtlamıştır. Bu paralellik standart sapmalarda da (kontrol grb: 6.98, deney grb 6.02) gözlenmektedir. Deney ve kontrol grupları arası bağımsız gruplar t testi ile yapılan gruplar arası anlamlılık analizinde ise grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p=.33) görülmektedir. Diğer bir anlatımla deney ve kontrol grupları IOWA öntest puanları

açısından birbirleriyle farklılaşmamakta ve okuduğunu anlama başarıları açısından birbirlerine benzemektedirler.

3.2.3.2.2. Bilişsel Farkındalık Becerilerine İlişkin Öntest Analizleri

BFOA ölçeği öntest puanları açısından deney ve kontrol gruplarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, grupların bu ölçekten aldıkları öntest toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubu BFOA Ölçeği Öntest Toplam Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi

GRUPLAR	N	X	ss	sd	t	p
Kontrol	28	93.32	7.71	62	-.473	.94
Deney	36	92.39	7.91			

Tablo 24 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun BFOA ölçeği öntest toplam puanları aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu ölçekte 40 ile 120 arasında değişmesi tasarlanan (ranj:80) bu aritmetik ortalamanın kontrol grubunda X=93.32 ve deney grubunda X=92.39 olması ve aralarındaki farkın ise .93 olarak görmesi; bize bu iki grubun Türkçe dersinde bilişsel farkındalıklarını hemen hemen aynı düzeyde kullandıklarını göstermesi açısından çok şey ifade etmektedir. Bu durum grupların kendi içinde ortalamalardan farklılaştığı standart sapmalarda da (kontrol: 7.71, deney 7.91) gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grupları arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan gruplar arası anlamlılık analizinde ise grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p=.94) görülmektedir. Diğer bir anlatımla deney ve kontrol grupları BFOA ölçeği öntest puanları açısından birbirleriyle farklılaşmamaktadır. Bu durum bize grupların Türkçe dersinde okuduklarını anlamada kullandıkları bilişsel farkındalık düzeylerinin birbirine çok benzediğini göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarını denklemek açısından bizim istediğimiz de, bu benzerliktir.

Ranjı 80 olan ve 40 ile 120 arasında değer alabilen ölçek puanları aritmetik ortalaması kontrol grubunda (X=93.32) orta düzeyde çıkmıştır. Daha öntest de kontrol ve deney grubunun (Tablo 24) orta düzeyde bilişsel farkındalık becerilerine sahip

olduğu belirlenmiştir. Bunun ise ilk bakışta kontrol grubunda uygulanan geleneksel Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılma düzeyine ilişkin gözlem bulguları (Tablo 38) ile çeliştiği görülmektedir.Çünkü stratejinin kontrol grubunda uygulaması ile ilgili olarak yapılan gözlem sonuçlarında, aritmetik ortalama toplam puanlarını ortalaması X=1.16'dır. Ancak burada dikkat edilecek nokta; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olması ile, öğretmenin bilişsel farkındalık stratejilerini derste uygulama düzeyi arasındaki farktır. Elde edilen ölçmeler doğru değişkenleri nitelemektedir. Yani öğrenciler bilişsel farkındalık becerilerine orta düzeyde sahip oldukları halde (X=93.32) (Tablo 38), öğretmenlerin bu becerilere ilişkin stratejileri derslerinde hemen hemen hiç kullanmadıkları gözlenmiştir. Nitekim yapılan araştırmalar (Alexander ve Schwanenflugel, 1996; Lee ve Chen, 1996; Stewart ve Landine,1995; Flavell, 1999) kişilerin yaşlarına uygun olarak belli dizeyde bilişsel farkındalık becerilerine sahip olduklarını; ancak bunların ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sonuç olarak; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin normal düzeyde bilişsel farkındalık düzeyine sahip olduğu belirlenmiş, ancak kontrol grubundaki öğretmen ve öğrencilerin bu becerilere ilişkin stratejileri Türkçe dersinde kullanmadıkları gözlenmiştir.

3.2.3.2.3. Türkçe Dersi Tutumlarına İlişkin Öntest Analizleri

7. Sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin bu derste karşı tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan Türkçe dersi tutum ölçeği deney ve kontrol grupları öntest toplam puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, grupların bu ölçekten aldıkları öntest toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Tutum Ölçeği Öntest Toplam Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi

GRUPLAR	N	X	ss	sd	t	p
Kontrol	28	124.00	19.33	62	-1.01	.61
Deney	36	119.47	16.61			

Tablo 25'deki bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi tutum ölçeği öntest toplam puanları aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu ölçekte 32 ile 160 (5'li likert modelinde) arasında değişmesi tasarlanan bu aritmetik ortalamanın kontrol grubunda X=124 ve deney grubunda X=119.47 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersi başarıları (IOWA) ve bilişsel farkındalıklarına (BFOA) göre, tutumlarının her iki grupta da ortalamanın üstünde olduğu gözlenmektedir. Bunda Türkçe ders öğretmenlerinin etkisinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu durum standart sapmalarda da, aritmetik ortalamalara paralel olarak (kontrol ss: 19.33, deney ss: 16.61) görülmektedir.

Deney ve kontrol grupları arasında bağımsız gruplar t testi ile yapılan gruplar arası anlamlılık analizinde ise grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p=.61) görülmektedir. Bu durum bize grupların Türkçe dersine olan tutumlarının birbirleriyle benzerlik gösterdiğini göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının tutumlar açısından da birbirlerine çok benzemesi, grupların denkliğinin ya da benzerliğinin başlangıçta sağlanmış olması; deneysel uygulamanın etkililiğini daha iyi gözlemlememiz açısından iyi bir bulgu olarak nitelenmiştir.

3.2.3.2. 4. Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Stratejisine İlişkin Öngörüşme Analizleri

Deney ve kontrol grubuyla uygulamanın ilk haftasında yapılan yapılandırılmış öngörüşme toplam puanları açısından grupların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, grupların bu görüşmeden aldıkları toplam puanlar arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubu Ön Görüşme Toplam Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi

GRUPLAR	N	X	ss	sd	t	p
Kontrol	28	38.79	1.62	62	2.64	.011
Deney	36	41.61*	5.47			

* $p \leq 0.05$

Deney ve kontrol gruplarıyla yapılan ön görüşme sonuçlarının verildiği tabloda (Tablo 26) görüldüğü gibi; grupların aritmetik ortalamaları kontrol grubunda X=38.79, deney grubunda X=41.46 olarak bulunmuştur. Aslında bu bize her iki grupta da bu

stratejilerin Türkçe dersinde tanımlandığı biçimiyle kullanılmadığını göstermektedir. Çünkü her iki grubunda aritmetik ortalamaları düşüktür (min: 31- max:93). Fakat bu iki grup bu stratejileri derste kullanması açısından anlamlı bir farklılık (p=.011) göstermektedir. Bu standart sapmalardan da (kontrol ss:1.62, deney ss:5.47) gözlenmektedir. Farklılığın kaynağını deney grubu (X=41.61) oluşturmaktadır.

Bu farklılığın nedeni, araştırmacının deney grubundaki görüşmeyi ilk hafta yaptığı hazırlık çalışmalarından sonra yapmış olması olabilir. Öğrencilerin halihazırda işledikleri ders ile geçmişte işledikleri dersleri karıştırmış olabilecekleri düşünülebilir.

Bir başka neden ise öğrencilerin yapılandırılmış görüşmede yanıtlarını abartarak vermiş olmaları olabilirler. Bu düşüncenin gerekçesi ise; deney ve kontrol grubunun BFOA ölçeğinden aldıkları öntest toplam puanları (Tablo 24, kontrol X=93.32, deney X=92.39) arasında anlamlı farkın olmaması (p=.94) ve bu değerlerin birbirine çok yakın olmasıdır.

Bu nedenlerden hangisi olursa olsun; deney grubunda bu farklılığın olması araştırmacının işini kolaylaştırıcı bir etken olarak görülmüştür. Çünkü zaten deney grubunun araştırmaya başlamadan önce bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanıldığı etkinlikleri ve becerileri kazanmış olması gerekiyordu. Dolayısıyla deney grubunun bu stratejilere sahip olduklarını söylemeleri olumlu görülebilecek ve arzulanan bir sonuçtur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak toplam 9 adet ölçek, test ve form kullanılmıştır. Bunlar:

1- IOWA (IOWA Silent Reading Tests I) Okuduğunu Anlama Başarı Testi
2- BFOA (Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama) Ölçeği
3- Türkçe Dersi Tutum Ölçeği
4- SED (Sosyo-Ekonomik Düzey) Ölçeği
5- Bilişsel Farkındalık Görüşme Formu
6- Bilişsel Farkındalık Gözlem Formu
7- Araştırma Güncesi
8- Öğrenci Değerlendirmesi
9- Haftalık İzleme Testleri

Bu ölçme araçlarının deney ve kontrol grubunda hangi aşamalarda uygulandığı Tablo 27'de verilmiştir:

Tablo 27: Deney ve Kontrol Gruplarında Kullanılan Ölçme Araçları ve Uygulanması

"Ölçme Araçları ve Uygulanması"	ÖN UYGULAMA		SON UYGULAMA		KALICILIK	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
IOWA Okd. Anl. Testi	X	X	X	X	X	X
BFOA Ölçeği	X	X	X	X	X	X
Türkçe Tutum Ölçeği	X	X	X	X	X	X
SED Ölçeği	X	X	-------	-------	-------	-------
Görüşme Formu	X	X	X	X	-------	-------
Gözlem Formu	-------	X	-------	-------	-------	-------
Araştırma Güncesi	-------	-------	X	-------	-------	-------
Öğrenci Değerlendirmesi	-------	-------	X	-------	-------	-------
Haftalık İzleme Testleri	-------	-------	X	-------	-------	-------

Tablo 27'de ölçme araçlarının deney ve kontrol gruplarında kullanımı "X" ile gösterilmiştir. Aşağıda bu ölçme araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.3.1. IOWA Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, 1-3-5 ve 7. denencelerin test edilmesi ve bilişsel farkındalık ile ilgili yapılan literatür taraması sonuçlarında da görülen, bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe Dersinde öğrencilerin başarısını artırıp-artırmadığını ortaya koymak amacıyla IOWA okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. IOWA (IOWA Silent Reading Tests I), 1972 yılında Roger Farr tarafından geliştirilmiş ve 4 alt bölümden oluşmaktadır. Bunlar:

1- Sözcük Dağarcığı
2- Okuduğunu Anlama
3- Yönlendirilmiş Okuma
4- Etkili Okuma' dır.

Bu testin Türkçe Dersi 6., 7. ve 8. sınıflarda Türkiye şartlarına uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları; 1993 yılında Prof. Dr. Gönül Akçamete danışmanlığında Hasan Avcıoğlu tarafından yüksek lisans tezi olarak yapılmıştır (Avcıoğlu, 1993).

Toplam 136 sorudan oluşan bu testin; okuduğunu anlama ile ilgili 40 maddesi vardır. Aştırmamızın amaçları doğrultusunda kullanacağımız kısım da, okuduğunu anlama ile ilgili olan bölümdür.

Yordama geçerliği açısından, testin Türkçe Dersi öğrenci notları ortalamaları ile arasındaki korelasyon r: .43 bulunmuştur. Yıl sonu ağırlıklı geçme not ortalamaları ile arasındaki korelasyon r: .65 ve Okuma Beceri Testi arasındaki korelasyon katsayısı ise r: .70 bulunmuştur. Testin güvenirliği iki ayrı yöntemle hesaplanmıştır. İlk olarak "test yarılama yöntemi" ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı r: .82 bulunmuştur. İkinci olarak da Kuder- Richardson 21 yöntemi ile hesaplanmıştır. KR21 formülü ile hesaplanan güvenirlik katsayısı ise r: .83 olarak bulunmuştur. Bu değerlerden bu testin oldukça iyi bir iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilir (Avcıoğlu, 1993).

Tüm bunlara ek olarak araştırmacı deney ve kontrol gruplarını belirlemek ve ölçme araçlarının güvenirlik katsayılarını test etmek için IOWA başarı testini 271 kişiye uygulamıştır. Yapılan güvenirlik analizinde testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı r: .75 bulunmuştur.

Bu değerlerle, Türkiye'de uyarlama çalışması yapılan IOWA okuduğunu anlama başarı testinin geçerliği ve güvenirliği ortaya konmuştur. ABD'de okuduğunu anlamada kullanılan ulusal bir test olan IOWA okuduğunu anlama başarı testi; Türkiye uyarlaması, geçerlik-güvenirliğinin yüksek olması ve sınıf düzeylerinin çalışma grubuyla uyumlu olması nedeniyle araştırmamızda kullanılmaya uygun bulunmuştur (Ek II).

3.3.2. Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama (BFOA) Ölçeği

Araştırmanın amacının gerçekleşmesi ve denencelerin test edilebilmesi için deneysel etki ve ana bağımsız değişken olan; bilişsel farkındalık becerilerinin ölçülmesi araştırmanın en önemli adımlarından birini oluşturmaktadır. Öğrencilerin kazandıkları bilişsel farkındalık becerilerinin, Türkçe dersinde okuduklarını anlamalarında etkili olup-olmadığını belirlemek için öncelikle böyle bir ölçme aracının varlığı araştırılmıştır. Türkiye'de bu konuda hazırlanmış herhangi bir ölçme aracı bulunamamıştır. Yurt dışında ise bulunan ölçme araçları;

- ülkemiz Türkçe ders programlarına uymamaktadır,
- 7. sınıf öğrencileri düzeyine uymamaktadır,
- okuduğunu anlamada bilişsel farkındalığın kullanımından çok, genel anlamda bilişsel farkındalık becerilerini ölçmektedir,

- ayrıca bilişsel farkındalık konusunda yapılan çalışmalar dünya genelinde yeni olduğu için; geliştirilen ölçek sayısı da azdır. Bu nedenle de böyle bir ölçek geliştirmenin ülkemiz açısından da yararlı olacağı düşünülmüştür.

Tüm bu nedenlerden dolayı araştırmacı; var olan ölçeklerin araştırmada ölçmek istediğimiz deneysel değişkeni tam olarak ölçemeyeceği kanısına varmıştır. Çünkü deneysel etki olan bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi de araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle araştırmaya özgü yeni bir ölçme aracı geliştirme gereği doğmuştur. Bu ölçek geliştirilirken; aşağıdaki ölçme araçlarından yararlanılmıştır:

1- Compenents of Metacognition (Allen, Armour ve Thomas,1993, p211)
2- Self- Assesment Questionnaire (O'Neil, Abedi, 1996, pp234-245)
3- Reading Strategies for Difficult Text (Hall, Bowmann,1999, pp106-107)
4- Swanson Metacognitive Questionnaire-SQM (Maqsud,1997, p389)
5- Embedded Questions in a Teaching for Understanding (Weir,1998, pp463-464)
6- Okuduğunu-Anlama Becerileri Ölçeği (Enginer, 1999, pp133-137)
7- Okuduğunu-Anlama Başarı Testi (Yıldızlar,1999,ss51, ss113-118)
8- Sesli ve Sessiz Okuduğunu Anlama Başarı Testi (3. ve 4. Sınıf) (Tazebay,1997, ss85-91)
9- 6. Sınıf Türkçe Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Sever, 1997, ss264-285).
10- Index of Reading Awareness (IRA) (McLain, Gridley ve McIntosh,1991, pp86-87)

3.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Uzman Görüşünün Alınması

Bilişsel farkındalığın ölçülmesi ile ilgili literatür tarandıktan sonra; düşünme becerisi olarak bilişsel farkındalığın boyutları, araştırmanın amaç ve denenceleri, geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi ve diğer ölçme araçlarındaki ilgili maddelerden yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddelerden düşünme eğitiminde uzman olan bir yardımcı doçent, Türkçe eğitiminde uzman olan bir yardımcı doçent ve bir araştırma görevlisi ve bir Türkçe öğretmeninin görüşü alınarak 55 soruluk bir ölçek profili oluşturulmuştur.

Madde havuzunun oluşturulmasında bölüm 3.3.2.'deki ölçme araçlarının yanında, geliştirilen BFOA stratejisi ve kuramsal temelden de yararlanılmıştır. Araştırmacı; McLain,Gridley ve McIntosh (1991,ss86-87)'un geliştirdiği okuduğunu anlamada kullanılan bilişsel farkındalık ölçeğinden de yararlanarak ölçeği şıklı olarak tasarlamıştır. Bu ölçek 20 maddeden oluşmakta ve şartlı bilgi, kontrol, planlama ve

değerlendirme boyutlarının her biri 5'er madde ile ölçülmüştür. Ölçeğin Croanbach alpha değeri .81 olarak belirlenmiştir. Örnek format olarak alınan bu ölçeğin Likert modelinden çok şıklı olmasının; ölçülmek istenen şeyi daha iyi ölçeceği düşüncesiyle her soruya 3 şık belirlemiştir. Likert modelinde ölçek uygulanan kişi, olumlu ya da olumsuz yanıtın hangisi olacağının farkında iken, bu modelde kişi hangi şıkkın daha istenen seçenek olduğunun farkına varamamaktadır. Sadece kişinin bilişsel farkındalık becerisi yükseldikçe, bu farkındalık da artmaktadır. Ayrıca öğrencilerin soruları yanıtlamalarındaki yanlılık riski de en aza indirilmiştir. Bu nedenle her soru (1), (2), (3) şeklinde puanlanmıştır. Bu en az istenenden (1), en çok istenene doğru (3) bir derecelendirmeyi içermekte ve öğrenci o soru ile ilgili olarak bu üç seçenekten en uygun olanı seçmektedir.İşte buradaki öğrencinin seçeneği; öğrencinin bilişsel farkındalığının bir belirleyicisi olmaktadır.

Geliştirilen BFOA Ölçeği ile ilgili örnek maddeler:

10- Aşağıdakilerden hangisi "okuduğunuzu anlamanıza" en çok yardım eden yoldur?

a- Metnin sorularına bakmak

b- Ne yapacağımızı öğretmene sormak

c- Okumaya geçmeden önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapacağımı tasarlamak

21- Bir metni iki defa okumana rağmen anlamadığında ne yaparsın?

a- O metni geçer, bir daha okumam

b- Tekrar okurum

c- Okuma sırasında izlediğim yolu gözden geçirir, gerekirse başka bir yol belirlerim

3.3.2.2. Ölçeğin Hedef Kitlelere Uygulanması

Ölçek geliştirilme süreci içerisinde; çeşitli zamanlarda 3 farklı gruba toplam 4 defa uygulanmıştır.

1. Uygulama: Eylül- Ekim 2001 arasında HNÖ, HM, BS, BG ilköğretim okullarında toplam 170 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda 15 madde atılmış ve ölçek 40 maddelik haline dönüşmüştür.

2. Uygulama: 28 Ocak- 8 Şubat 2002 tarihleri arasında yine aynı okullarda 141 farklı öğrenciye; ölçeğin 40 soruluk formatı uygulanmış, test- tekrar test (retest) analizi için öğrenciler tek tek kodlanmıştır.

3. Uygulama: Bir ay sonra (bahar yarıyılının başında) 11- 22 Mart 2002 tarihleri arasında 2. uygulamada kodlanan aynı öğrencilere (141 kişi, 8. sınıf) 40 soruluk ölçek formatı tekrar uygulanmıştır. Böylece ölçeğin güvenirliği tekrar test edilmiştir. Bu ilk üç uygulama 2001-2002 eğitim öğretim yılı boyunca bir üst sınıf olan 8. sınıflara uygulanmıştır.

4. Uygulama: 2002-2003 eğitim öğretim yılında 30 Eylül- 18 Ekim 2002 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için yine aynı okullardaki sekiz farklı şubede 273 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulama ile ölçeğin güvenirliğine bir kez daha bakılmış ve deney-kontrol grupları seçilmiştir.

3.3.2.3. BFOA Ölçeğine İlişkin Geçerlik Çalışmaları

Bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği tam ve doğru olarak, bir başka özellikle karıştırmadan ölçebilme derecesi; o ölçeğin geçerliğidir (Tavşancıl, 2002,s35). Bu amaçla ölçme aracının kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği analiz edilmiştir.

3.3.2.3.1.Yapı Geçerliği

Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamaktaki temel amaç; bilişsel farkındalığı ölçmek üzere tasarlanan bu ölçme yapısını, diğer yapılarla karıştırmadan ölçen maddeleri seçmek ve kendi içinde tutarlı bir ölçek oluşturmaktır. Bu amaçla tasarlanan 55 soruluk ölçek 170 adet sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliği analizinde şu iki ölçüt kabul edilmiştir:

1-Her bir faktördeki faktör yüklerinin en az .30 değerine sahip olması

2-Birden fazla faktöre yüklenen faktör yükleri arasında en az .20 farkın olması

Buna göre yapılan faktör analizi; madde numaraları, faktör yükleri, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, madde- toplam korelasyonları, madde sayıları ve faktörlerin alfa değerleri ve ranjları ile birlikte tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: B.F.O.A. Ölçeğinin Madde Numaraları, Faktör Yükleri, Aritmetik Ortalaması, Standart Sapma Değerleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Madde Sayıları, Faktörlerin Alfa Değerleri ve Ranjına İlişkin; Faktör Analizi Tablosu

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	X	ss	r_{jx}
8	**.48**	-.20					2.11	.84	.25
23	**.48**	.27					2.38	.62	.45
49	**.46**		.16				2.22	.79	.28
43	**.44**					.25	1.96	.76	.24
(41)	**.42**				.24	.16	2.22	.60	.18
-31	.38			.28			2.19	.82	.26
-16	.38			.19			2.28	.76	.33
-27	.38	.20					2.70	.58	.40
1	**.35**				.11		2.37	.85	.41
47	**.34**					-.24	2.59	.72	.39
-51	.34			.22			2.81	.55	.25
53	**.33**					.11	2.32	.75	.31
(4)	**.27**			.16			2.66	.50	.18
26	.28	**.67**					2.54	.68	.47
25		**.53**				.30	2.41	.61	.41
33		**.45**	.13				2.67	.53	.11
-19		.44	.31				2.84	.45	.14
(20)	.24	**.41**				-.12	2.18	.91	.24
50		**.40**				-.11	2.38	.81	.18
39		**.39**					2.54	.68	.38
14	-.23	**.38**	.13				2.54	.66	.24
10		.29	**.61**				2.35	.59	.13
21		.25	**.54**				2.10	.44	.26
48	.25		**.40**				2.08	.78	.34
5			**.39**			.18	2.59	.62	.23
-28			.35	.22			2.51	.72	.41
-44			.30		.23		1.85	.91	.20
(6)	.19		**.29**				2.78	.53	.16
-9			.28	.28			2.42	.61	.45
32		.29		**.63**			2.61	.70	.42
38			.12	**.56**			1.69	.82	.07
34			.14	**.49**			2.46	.68	.36
30				**.48**		.28	2.44	.62	.35
-54				.35	.28		2.46	.73	.27
-35			.28	.29			2.42	.87	.44
36				**.23**			2.62	.66	.33
-37	-.12			-.22			1.62	.83	.09
45				.12	**.56**		2.68	.63	.23
(2)			.27		**.45**		2.00	.76	.13
22					**.44**	.14	1.91	.94	.29
55	-.26				**.39**		2.59	.59	.13
18				.18	**.38**		2.74	.43	.25
11			.13		**.36**		2.07	.65	.22
-40					.33	.23	2.61	.66	.20
-29			.23		.30		2.69	.63	.41
-7					.24	.14	1.45	.73	.11
12					**.22**	-.18	2.09	.92	.21

Tablo 28 devamı

24					**.20**	-.11	2.02	.62	.17
15				.10	.20		2.82	.54	.25
17			.17			**.56**	2.62	.64	.29
52						**.54**	2.70	.58	.22
13		.11				**.44**	1.81	.80	.19
-46			.31			.44	2.66	.57	.34
3						**.42**	2.51	.65	.48
42						**.41**	1.54	.85	.12
Ranjı	.33-.48	.38-.67	.29-.61	.23-.63	.20-.56	.41-.56	1.54-2.84	.44-.94	.07-.47
Alfa	.54	.55	.42	.27	.20	.31	***Toplam ort. ΣX=.83***		
Madde Sayısı	9	7	5	5	9	5	***Toplam: 40***		

Not: Maddeler faktör yüklerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Ayrıca tablonun izlenmesinde kolaylık sağlamak için; birbirine en yakın olan iki faktör yükü yazılmıştır. Böylece .20'lik fark daha kolay görülmektedir. Parantez içinde olan maddeler, atılması gerekirken kapsam geçerliği nedeniyle atılmayan maddelerdir.

Tablo 28'e göre faktör yükleri arasındaki farkın en az.20 olması ölçütüne uymayan ve birden çok faktörde yer alan; 7, 9, 16, 19, 27, 28, 29, 31, 35, 37, 40, 44, 46, 51, 54 numaralı maddeler ölçekten atılmıştır.Faktör yükleri arasındaki fark .20'nin altında olan 2, 4, 6, 20 ve 41 numaralı maddeler; maddelerin bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisine dağılımıyla ilgili kapsam geçerliği göz önüne alınarak ölçekten atılmamıştır. Buna ek olarak faktör yükleri .30'un altında olan 12, 24 ve 36. maddeler yine yukarıda sözü edilen kapsam geçerliği gözetilerek atılmamıştır.

Yapılan analizde ölçek maddeleri 6 faktörde toplanmıştır. Bunlardan 3'ü bilişsel farkındalığın "kişinin kendi hakkında bilgisi ve kendini kontrol", diğer 3'ü de "kişinin süreç hakkında bilgisi ve öğrenme sürecini kontrol" ile ilgili boyutlarına aittir. Maddeler atılmadan önceki Croanbach Alfa güvenirlik katsayısı .76 (1. uygulama) iken, atıldıktan sonra bu oran .83'e (3. uygulama) yükselmiştir.Bu analiz sonucunda ölçekten normalde 23 madde atılarak, ölçek 55 maddeden 32 maddeye inmiştir. Fakat yukarıda açıklanan kapsam geçerliği gözetilerek 8 madde tekrar ölçeğe dahil edilmiştir.Bu durum ölçeğin güvenirliğini ve ölçek toplam puanları ile faktörler arası korelasyonu olumsuz etkilemiştir. Buna rağmen korelasyon katsayıları ve ***Cr. Alfa katsayısı* (.83)** istenen düzeydedir.

Yukarıda belirtilen 15 madde atıldıktan sonra oluşan B.F.O.A. Ölçeği toplam puanları ile alt faktörleri arasında yapılan korelasyon analizi Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: BFOA Ölçeğinin Toplam Puanları ile Alt Faktörleri Arasında Yapılan Korelasyon Matriksi

FAKTÖRLER	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	B.F.O.A.
Faktör 1	-	-	-	-	-	-	.66
Faktör 2	.25*	-	-	-	-	-	.63
Faktör 3	.26*	.21**	-	-	-	-	.48
Faktör 4	.20**	.23*	.12	-	-	-	.56
Faktör 5	.30*	.24*	.15**	.34*	-	-	.63
Faktör 6	.26*	.21**	.18*	.31*	.24	-	.55
X	11.76	10.25	6.89	6.82	11.92	6.18	53.84
Ss	2.87	2.53	1.59	1.61	2.18	1.75	7.58

N=170 *p≤ .005 **p≤ .05

Ölçek toplam puanları ile faktörler arasında yapılan korelasyon analizinde; faktörler arası korelasyonun düşük olması beklenirken, faktörlerle toplam puanlar arası ilişkinin yüksek olması beklenir. Faktörler arası ilişkinin düşük olması; her faktörün birbirinden farklı boyutları ölçtüğünün bir göstergesidir. Faktörlerle ölçek toplam puanları arasındaki ilişkinin yüksek olması ise; ölçeğin alt faktörleriyle birlikte bir bütünlük oluşturduğunu ve bu bütünlüğün ölçülmek istenen şeyi tüm boyutlarıyla ölçebildiğini gösterir.

Tablo 29'a bakıldığında faktörler arası korelasyonların düşük olduğu ve aralarında anlamlı fark olduğu görülmektedir.Yani bu faktörler birbirleriyle farklı şeyleri ölçmekte ve birbirleriyle ilişkileri düşüktür. Burada 3. ve 4. faktörler arasında korelasyon düşük olmasına karşın, anlamlı fark çıkmamıştır. Bu durumun, atılması gerekirken kapsam geçerliği dolayısıyla atılmayan maddelerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 29'da faktör- ölçek toplam puan korelasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu ilişki r=.48 - .66 arasında değişmektedir. Bu bize ölçeğin alt faktörleriyle birlikte bir anlam ifade ettiğini ve bir bütünlük oluşturduğunu gösterir.

Başka bir ifadeyle; ölçek faktörleri birbirinden farklı alt boyutları, ölçek bütünlüğü içinde ölçmektedir. Yani bu ölçek bilişsel farkındalığı alt boyutları ile birlikte ölçmektedir.

Ölçeğin faktör analizinde; ölçek boyutları 6 alt grupta incelenmesine rağmen; ölçek uygulanırken bu alt boyutlara indirgenmeden, bir bütün olarak uygulanmıştır. Bunun gerekçeleri şunlardır:

- Bilişsel farkındalığın boyutları (motivasyon, dikkat, tutum, değerlendirme, planlama, düzenleme) birbiriyle iç içe ve birbirinden ayrılmayan süreçlerdir.
- Bilişsel farkındalık süreçleri ancak birlikte çalıştığında daha etkili olmaktadır.
- Ölçek salt bilişsel farkındalığı değil, bilişsel farkındalığın okuduğunu anlamada kullanılmasını da içermektedir.
- Mevcut bilişsel farkındalık ölçekleri model alınmıştır.

Ölçeğin bu şekilde bir bütün olarak uygulanmasına karşın; kişinin kendi hakkında bilgisi ve kendini kontrol ve kişinin öğrenme süreci hakkında bilgisi ve öğrenme sürecini kontrol ile ilgili olan toplam 6 boyutu da içerdiği görülmektedir. Yani ölçek bilişsel farkındalığın kuramsal temeli üzerine kurulmuştur. Ancak bir bütün olarak uygulanmıştır.

Yukarıdaki nedenlerden dolayı; ölçeğin geçerlik analizi ve uygulanmasında *ölçek toplam puanları* alınarak, tüm boyutlar birlikte değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu ölçeğin alt boyutları ile birlikte bir bütün olarak; bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlamada kullanılma düzeyinin belirlenmesi amacıyla en uygun yol olarak değerlendirilmiştir.

Ölçekte bulunan toplam 40 sorunun herbiri 3'er şıktan oluşmuş ve şıklar (1), (2), (3) puanlarından birisi ile puanlanmıştır (Ek I). Maddelerde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında bilişsel farkındalık becerilerinin kullanılmasına ilişkin stratejiler yoklanmıştır. Öğrencilerden her soru maddesi için kendilerine en uygun gelen şıkkı işaretlemeleri istenmiştir. 1 puan en kötü seçeneği, 3 puan ise en iyi seçeneği temsil etmektedir. Yani ölçekten alınabilecek toplam puan 40 ile 120 arasında değişmektedir.

3.3.2.3.2.Kapsam Geçerliği

Ölçeğin; ölçülmek istenen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin tüm adımlarını temsil etmesi, onun **kapsam geçerliğine** sahip olduğunu gösterir. Bunun dışında maddelerin bilişsel farkındalığın kuramsal boyutlarına dağılımı da kapsam

geçerliğinin bir göstergesi kabul edilmiştir. Bu nedenle kapsam geçerliğinin belirlenmesi için;

1- Bu maddelerin bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin adımlarına dağılımı

2- Bu maddelerin bilişsel farkındalığın kuramsal boyutlarına dağılımı incelenmiştir.

3.3.2.3.2.1.Ölçek Maddelerinin B.F.O.A. Stratejisi Adımlarına Dağılımı

Geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin öğrenciler tarafından kazanılıp-kazanılmadığını belirlemek üzere hazırlanana B.F.O.A. Ölçeğinde; her strateji adımını en az bir sorunun yoklaması sağlanmıştır. Bazı adımlar (örneğin 9-12) 3-4 alt etkinlikten oluştuğu için; bu maddeleri yoklamak amacıyla birden çok soru o maddelere karşılık sorulmuştur.Ölçek maddelerinin geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi adımlarına göre dağılımı Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30: Ölçek Maddelerinin B.F.O.A. Stratejisi Adımlarına Göre Dağılımına İlişkin Belirtke Tablosu

B.F.O.A. STRATEJİSİ ADIMLARI		MADDELER
OKUMA ÖNCESİ	1	3, 4
	2	1, 2
	3	5, 6
	4	9, 10
	5	8, 18
OKUMA SIRASI	6	11
	7	12, 13
	8	7, 14, 29
	9	15, 16, 25, 26
	10	35
	11	20, 24
	12	17, 19, 22, 31
	13	28
	14	27, 32
OKUMA SONRASI	15	34
	16	30, 33
	17	23, 36
	18	21, 38, 40
	19	37, 39

Tablo 30 incelendiğinde okuma öncesine ait 5 adımı yoklamak üzere 10 soru, okuma sırasında kullanılan 9 adımı yoklamak üzere 10 soru ve okuma sonrasında

kullanılan 5 adımı yoklamak üzere 10 soru sorulmuştur. Ölçekte öğrencilerin bilişsel farkındalık performansları bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi kapsamına göre değerlendirileceğinden; her adım sorularla yoklanmıştır. Dolayısıyla hazırlanan sorular; ölçülecek olan bilişsel farkındalık kullanma stratejilerini kapsamaktadır. Bir başka ifadeyle ölçek maddeleri; bilişsel farkındalık davranışlarının öğrenciler tarafından ne kadar kazanıldığını ölçmektedir.

3.3.2.3.2.2.Ölçek Maddelerinin Bilişsel Farkındalığın Kuramsal Boyutlarına Dağılımı

Kuramsal olarak bilişsel farkındalığın alt boyutları (Bknz 2.2) "kişinin kendi hakkında bilgisi ve kendini kontrol" ve "kişinin öğrenme süreci hakkındaki bilgisi ve öğrenme sürecini kontrol" olmak üzere iki ana boyutta incelenmektedir. Bu ana boyutlara ilişkin alt boyutlar değişik kaynaklarda farklılaşmakla birlikte, içerik olarak benzeşmektedirler. Bu nedenle, ölçek için hazırlanan soruların bu iki ana boyutta kapsam geçerliği aranmıştır.Ölçek maddelerinin bilişsel farkındalığın bu kuramsal boyutlarına göre dağılımı tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31: Ölçek Maddelerinin Bilişsel Farkındalığın Bu Kuramsal Boyutlarına Göre Dağılımı

KURAMSAL BOYUTLAR	Ölçek Maddelerinin Dağılımı
Kişinin Kendi Hakkında Bilgisi ve Kendini Kontrol	1, 2, 3, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 24, 28, 29, 31, 35, 38, 39, 40
Kişinin Öğrenme Süreci Hakkındaki Bilgisi ve Öğrenme Sürecini Kontrol	4, 5, 6, 7, 8, 12, 16, 17, 18, 19, 23, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 36, 37

Tablo 31'e göre bilişsel farkındalığın "kişinin kendi hakkında bilgisi ve kendini kontrol" boyutu ile ilgili 20 madde, ve "kişinin öğrenme süreci hakkındaki bilgisi ve öğrenme sürecini kontrol" boyutu ile ilgili 20 madde olmak üzere toplam 40 madde ölçekte sorulmuştur. Ölçek, bilişsel farkındalığın bu boyutlarını dengeli bir şekilde (20'şer soru) ve yeterli düzeyde yoklamaktadır. Dolayısıyla ölçek maddeleri bilişsel farkındalığın kuramsal boyutlarını kapsamaktadır ve ölçmektedir. Bir başka ifadeyle geliştirilen ölçeğin bilişsel farkındalığın kuramsal boyutlarına göre kapsam geçerliği vardır.

3.3.2.3.3. Ölçüt Geçerliği

Geliştirilen 40 maddelik BFOA Ölçeğinin ölçüt geçerliğini test etmek için; O'Neil ve Abedi (1996,ss234-241) tarafından Universiry of Southern California- Los Angeles'da geliştirilmiş olan 20 maddelik bir ölçekten yararlanılmıştır. Bu ölçek "Self-Assesment Questionnaire" adında bir "bilişsel farkındalık envanteri"dir. Pilot uygulama12. sınıflarda213 kişiye, asıl uygulama ise 8. sınıflarda 745 ve 12. sınıflarda 715 kişiye uygulanmıştır. Başlangıçta 33 madde olan ölçek, yapılan faktör analizi sonucunda 20 maddeye indirgenmiştir. Belirlenen bilişsel farkındalık boyutlarına göre maddelerin faktör dağılımı şöyledir:

Farkındalık:1-5-9-13-17, Planlama:4-8-12-16-20,

Bilişsel strateji: 3-7-11-15-19, Kendini Kontrol: 2-6-10-14-18.

Dört faktörde toplanan bilişsel farkındalık boyutlarının her biri 5'er soru ile yoklanmıştır.12. sınıflarda yapılan pilot uygulamada boyutların ortalama Cr Alpha değeri .84 iken, asıl uygulama sonrası ölçeğin Cr Alpha değeri .77 olmuştur. 4'lü likert modelinde olan ölçek; "çok nadir", "bazen", "çoğu kez" ve "çok sıklıkla" şeklinde derecelendirilmiş ve sırasıyla 1-2-3-4 şeklinde puanlanmıştır.

O'Neil ve Abedi (1996) maalesef bazı bilişsel farkındalık ölçeklerinin birbirinden bağımsız boyutlarda ölçülmeye çalışıldığını, bunun ise doğru olmadığını belirtmektedirler. Geliştirdikleri ölçekte faktör analizi yapmalarına ve 4 ana faktörde maddeleri incelemelerine rağmen, ölçeğin güvenirliğini bir bütün olarak (sadece bir faktör olarak) incelemişlerdir.Çünkü bu bilişsel farkındalık boyutlarının iç içe çalıştığını ve bir bütün olarak ölçülmesinin doğru olacağını belirtmişlerdir. Bu görüşten hareketle bu araştırmada geliştirilen BFOA ölçeğinde de aynı görüş (bknz 3.3.2.3.1.) haklı olarak benimsenmiştir.

Bu ölçek öncelikle Türkçe'ye çevrilmiş ve dil geçerliği için uzman görüşü (bir İngilizce dili Yard. Doç., bir eğitim bilimleri Yard. Doç.) alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 28 Ocak-8 Şubat 2002 tarihleri arasında yapılan 2. uygulamada BFOA Ölçeği uygulanan aynı 74 kişiye bu "Bilişsel Farkındalık Envanteri" de uygulanmış ve kişiler birebir kodlanmıştır. Envanterin Cr Alfa güvenirlik katsayısı .75 bulunmuştur.

Daha sonra bu 74 kişilik grubun BFOA ölçeğinden aldığı toplam puanlar ile Bilişsel Farkındalık Envanterinden aldıkları toplam puanlar arasında yapılan korelasyon analizinde $r=.31$ ($p\leq..008$) bulunmuştur.

Yani geliştirdiğimiz BFOA ölçeğiyle, Bilişsel Farkındalık Envanteri arasındaki ilişkinin anlamlı olması; bu iki ölçeğin aynı şeyleri ölçtükleri anlamına gelmektedir. Bu ölçüt olarak alınan "bilişsel farkındalık envanterinin", araştırmada ölçülmeye çalışılan bilişsel farkındalık değişkeniyle doğrudan ilintili olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla; BFOA ölçeğinde ölçülen değişkenlerle, Bilişsel Farkındalık Envanterinde ölçülen değişkenler benzer özellikleri göstermektedirler.

Anlamlı ilişkinin çıkması (p=.008) her iki ölçeğin benzer şeyler ölçtüğünün de bir göstergesi olarak görülmektedir. Yani bu iki ölçek ‰8 olasılıkla birbirinden farklı şeyleri ölçerken, ‰992 olasılıkla da birbiriyle ilişkili boyutları ölçmektedirler.

Sonuç olarak BFOA Ölçeğinin, Bilişsel Farkındalık Envanterine göre; "***ölçüt geçerliği vardır***" denilebilir.

3.3.2.4. BFOA Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Çalışmaları

Geliştirilen ölçme aracının benzer şartlarda tekrar uygulandığında benzer sonuçları vermesi; bu aracın ölçmek istediği şeyi tutarlı bir şekilde ölçme derecesinin olması demektir (Altunışık ve ark, 2001,ss107-109). Ölçme aracının duyarlı, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesi güvenirliğini gösterir (Tezbaşaran, 1996,s45).

I. Uygulamada ölçeğin 170 kişiye uygulanan 55 soruluk ilk şeklinin Croanbach Alpha güvenirlik katsayısı α=.76 bulunmuştur. Bu uygulamayla faktör analizi yapılmadan önce ölçeğin güvenirliğinin ne olduğu belirlenmiştir.

Ölçek güvenirliğinin bulunmasında aynı ölçme aracı aynı gruba belli bir süre geçtikten sonra ikinci defa uygulanır. Burada amaç; ölçme aracının bireyde kalıcı özellikleri ne ölçüde ölçtüğünü belirlemektir. Bu iki ölçüm arasındaki süre; genellikle 2-3 ile 4-6 hafta arasında olabilmektedir (Tavşancıl, 2002, s15). Bu nedenle ölçme aracımız 2002 bahar döneminde 1 ay ara ile 141 kişiye (soru sayısının en az 3 katı örnekleme) test ve tekrar test olarak (II. ve III. uygulama) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32: Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama (BFOA) Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirliği

Uygulama	Soru Sayısı	n	Croanbach Alpha	İki ölçüm arası korelasyon
II. UYGULAMA	40	141	.77	.77
III. UYGULAMA	40	141	.83	

II. uygulamada Croanbach Alpha güvenirlik katsayısı .77 çıkarken aynı gruba bir ay sonra aynı test (III. uygulama) yapılmış ve güvenirlik katsayısı **Cr ∝=.83** (Tablo 28) olarak hesaplanmıştır. İki ölçüm arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile hesaplanmış ve bu korelasyon değeri **r= .77** bulunmuştur.

Bir ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için; hesaplanan korelasyon katsayısının en az .70 olması gerekir (Tavşancıl, 2002,s25). Dolayısıyla geliştirilen BFOA Ölçeği ***"güvenilirdir"*** denilebilir. Bu bulgunun anlamı şudur; ölçeği cevaplayanlar arasındaki değişkenliğin %77'si ölçülen özellikle ilgili gerçek değişkenlik iken, kalan %23'ü tesadüfi hatalara ait değişkenliktir.

Ölçek geliştirmek amacıyla ilk üç uygulama 8. sınıflara yapılırken, IV. uygulama deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla 273 yedinci (7.) sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu yapılan güvenirlik analizi sonucu Croanbach Alpha güvenirlik katsayısı .70 bulunmuştur. Bu katsayının diğer ölçümlere göre düşmesinin nedeni; ölçülmek istenen özelliklere 7. sınıf öğrencilerinin daha az sahip olması olabilir.

Deneysel uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının sontest puanları üzerinde ölçeğin güvenirliği test edilmiştir. Örneklem sayısı az olmasına rağmen ölçeğin gruplardaki sonuçlarını ve güvenirlik düzeyini izleme açısından bir ipucu olması amaçlanarak güvenirlik analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan BFOA ölçeği sontest güvenirliğine ilişkin bulgular Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33: Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan BFOA Ölçeği Sontest Güvenirlikleri

Croanbach Alpha	n	Sontest (∝)
DENEY GURUBU	36	.57
KONTROL GURUBU	28	.82

Tablo 33'de kontrol grubundaki ölçmelerde güvenirlik katsayısının III. uygulama (∝=.83) ile çok benzediği (∝=.82) görülürken, bu değer deney grubunda (∝=.57) düşmektedir. *Deney grubundaki bu düşüşün nedeni*; bu grubun her defasında sorulara farklı yanıt verdiklerinin göstergesidir. Bu ise deney grubunda bilişsel farkındalık becerilerinin farklılaştığının yani, arttığının bir başka göstergesidir.

Özdamar (1999,s522; akt Tavşancıl, 2002,s29) Alfa katsayısının değerlendirilmesinde $0.60 \leq a \leq 0.80$ ise ölçeğin "oldukça güvenilir" olduğunu belirtmektedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde dört kez uygulanan BFOA Ölçeği "***oldukça güvenilirdir***" denilebilir.

3.3.3.Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Tezin modeli tasarlandığında, başta öğrencilerin tutumlarının ölçülmesi gibi bir boyut amaçlanmamıştı. Bunun ayrı bir araştırma konusu olacağı düşünülüyordu. Ancak yapılan pilot çalışma sonucunda elde edilen nitel bulgular (Bknz 3.5.) değerlendiğinde elde edilen şaşırtıcı sonuçlardan birisi de öğrenci tutumlarına ait bulgulardı. Bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin bilişsel gelişiminin yanında; sevgi, saygı, barış, eğlenceli olma, mutlu olma, ilgi duyma, sevme, iyi geçinme, rahat olma, dostluk, dayanışma, zevk alma (hoşlanma), yararına inanma, paylaşma, yardımcı olma, empati yapma ve ilgi duyma gibi duyuşsal alandaki birçok tutum ve değeri olumlu yönde harekete geçirdiği gözlenmiştir. Bunun üzerine Türkçe dersinde kullanılan tutum ölçekleri taranmış ve onların içinden en uygun olanının kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan literatür taraması sonucu Demirel (1999,s153) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği"nin araştırmamızın amacı, öğrenci kitlesine uygunluğu ve uzman görüşü göz önünde bulundurularak kullanılması uygun görülmüştür. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Demirel tarafından yapılmıştır. Buna rağmen bu araştırmada da ölçeğim güvenirlik analizi tekrar yapılmış ve güvenirliğine bakılmıştır.

Türkçe Tutum Ölçeği 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "Kesinlikle katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde 5'li likert modelinde geliştirilmiştir. Ölçekte 14 madde olumsuz sorudan, 18 madde olumlu maddeden oluşmuştur (Ek.III). Verilerin

kodlanmasında olumsuz maddeler (SPSS paket programı ile) ters çevrilerek yeniden kodlanmış ve böylece analizi yapılmıştır.

Bu ölçek 30 Eylül-18 Ekim 2002 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarını belirlemek ve güvenirliğini belirlemek amacıyla 273 öğrenciye uygulanmıştır. Bu verilerde ölçeğin Croanbach Alpha güvenirlik katsayısı α=**.85** olarak hesaplanmıştır.

Seçilen deney ve kontrol grubunun öntest-sontest ve kalıcılık testlerinde de ölçeğin güvenirliği uygulama sürecinde de test edilmiştir. Örneklem sayısı az olmasına rağmen ölçeğin gruplardaki sonuçlarını ve güvenirlik düzeyini kontrol etme açısından bir ipucu olması amaçlanarak tüm uygulamadaki güvenirlikler analiz edilmiştir. Bu güvenirlik izleme ile ilgili bulgular Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34: Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulanan Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Öntest- Sontest ve Kalıcılık Test Güvenirlikleri

Croanbach Alpha	N	Öntest Alfa	Sontest Alfa	Kalıcılık Alfa
DENEY GRB	36	.83	.78	.94
KONTROL GRB	28	.90	.92	.94

Tüm bu güvenirlik verileri birlikte incelendiğinde (Tablo 34) Türkçe Dersi Tutum Ölçeğinin ($0.80 \leq \alpha \leq 1.00$) "***yüksek derecede***" güvenilir (ort α= **.89)** olduğu söylenebilir (Özdamar,1999,s522; akt; Tavşancıl, 2002, s29).

3.3.4. Sosyo-Ekonomik Düzey (SED) Ölçeği

Araştırmanın çalışma evreni içinde bulunan toplam 33 okulda bulunan tüm 7. sınıflar içinden, deney ve kontrol gruplarının seçilmesinde öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin benzer olması araştırma sonuçlarının objektifliği ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun sosyoekonomik açıdan da birbirine en yakın olabilmesi için "Sosyo-ekonomik Düzey Ölçeği" (SED) kullanılmıştır. Bacanlı (1997,ss97-106) tarafından geliştirilen ölçeğin evin ısınma düzeni ile ilgili 6. sorusunun c şıkkına "klima" eklenmiş, ailenin ortak geliri ile ilgili olan 7 maddesi güncelleştirilmiştir. Araştırmamızla ilgili olmayan "okuduğunuz lise" maddesi (10. madde) atılmıştır. Ayrıca araştırmamızın kapsamı doğrultusunda "evde ansiklopedi olma, gazete ve dergi alınma sıklığı" ile ilgili üç madde (14., 15. ve16. madde) eklenmiştir.

Ölçeğin puanlanmasında; maddeler (13 soru hariç) kategorileştirilerek değerlendirilmiştir Puanlama mantığı şudur; aile ya da kişinin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemede kullanılan değişkenlere olumlu düzeyde sahip olanlara yüksek rakam verilirken, genelde istenmeyen durumlara düşük rakam verilmiştir.. Anne-babanın öğrenim durumu; "hiçbir okul mezunu değil" şıkkına 1 verilirken " ileri (yüksek lisans, doktora) eğitim görmüş "şıkkına 5 puan verilmiştir. Diğer maddeler de aynı formatla puanlanmıştır. Ancak 6. ve 14 sorunun puanlanması ters yapılmıştır. Yani ailesindeki birey sayısı "8 ve yukarısı" olan şıkkaı puan verilirken "3 kişi" olan şıkka 4 puan verilmiştir. Yine evlerinde ansiklopedi olanlar 2 ile simgeleştirilirken, olmayanlar 1 ile gösterilmiştir. 13. soruda; ailenin sahip oldukları eşyalar ile ilgili soruda o eşyaya sahip olma sayısı (yani toplam puan) değerlendirmede kullanılmıştır. Tüm ölçek ve puanlanması ile ilgili bilgi için bakınız Ek III .

Ölçeğin sosyoekonomik düzeyle- maddelerin toplam puanları arası korelasyon katsayısı **r: .91** bulunmuştur. Sosyokültürel düzeyle- maddelerin toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı ise **r: .75** bulunmuştur. Sahip olunan eşya hesaba katılmadığında ise ölçeğin iç tutarlılık (alfa) katsayısı **.82** olarak bulunmuştur (Bacanlı, 1997, ss103-104).

Belirlenen deney ve kontrol grupları arasındaki farkı en aza indirgemek, benzerlikleri yükseltmek ve denkliği sağlamak amacıyla SED ölçeğinden alınacak puanların aritmetik ortalamaları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmamızın amacında ve denencelerinde alt-orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerle ilgili bir araştırma hedefi bulunmadığı için; ayrı ayrı iki okuldan SED ölçeği toplam aritmetik ortalama puanları en yakın ve en düşük olan iki sınıf seçilerek deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde bir ölçüt olarak kullanılmıştır. Böylece deney ve kontrol gruplarında sosyoekonomik düzey farkından kaynaklanabilecek sınırlık da kontrol altına alınmıştır.

3.3.5.Bilişsel Farkındalık Görüşme Formu

Geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi doğrultusunda, bilişsel farkındalık görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formu (Ek V); okuma öncesinde kullanılan 5 davranış (şıkları ile birlikte 9), okuma sırasında kullanılan 13 davranış (şıkları ile birlikte 15) ve okuma sonrasında kullanılan 5 davranış (şıkları ile birlikte 7) olmak üzere toplam 19 (şıkları ile birlikte 31) davranışı içermektedir. Bu görüşme formu 3'lü likert modeline göre yapılandırılmıştır.Ayrıca görüşme formu

hazırlanırken "Self-Understanding Interview" (Bosacki,200,s717) ve "Metacognitive Strategies Interview" (Tracy, Atsushi, Annie akt. Weir,1998,s462) adlı görüşme formlarının yanında uzman görüşünden de yararlanılmıştır.

Bu görüşme ile; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi hakkındaki;

1- uygulamadan önceki durumlarını ve görüşlerini anlamak

2- uyguladıktan sonra öğrencilerinde oluşan değişiklikleri anlamak ve görüşlerini almak

3- uygulamayı ve strateji adımlarını değerlendirmek amaçlanmıştır.

3.3.6.Bilişsel Farkındalık Gözlem Formu

Bilişsel farkındalık gözlem formu araştırmada; geleneksel sınıfı tanımlamak ve kazandırılacak olan bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin tanımlanan kontrol grubunda daha önceden kazanılıp-kazandırılmadığını kontrol etmek için kullanılmıştır.

Bu amaçla bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi göz önünde bulundurularak, bu strateji adımlarıyla birebir örtüşen bir yapılandırılmış "*bilişsel farkındalık okuduğunu anlama gözlem formu*" geliştirilmiştir (Ek VI). Gözlem formunun hazırlanmasında "Embedded Questions in a Teaching for Understanding" (Weir, 1998, ss463-464), "A Thinking Skills Checklist" (Beyer, B.K. akt., Costa, 1991, ss383-385) ve "Classroom Observation Checklist" (Wincour, S.L. akt. Costa, 1991, ss386-388) formlarının yanında uzman görüşünden de yararlanılmıştır.

Bu gözlem formu okuma öncesinde kullanılan 5 davranış (şıkları ile birlikte 9), okuma sırasında kullanılan 13 davranış (şıkları ile birlikte 15) ve okuma sonrasında kullanılan 5 davranış (şıkları ile birlikte 7) olmak üzere toplam 19 (şıkları ile birlikte 31) davranışı içermektedir. Bu gözlem formu 3'lü likert modeline göre yapılandırılmıştır. Gözlem formu "Evet" şıkkına 3, "Bazen" şıkkına 2- "Hayır" şıkkına 1 puan verilerek değerlendirilmiştir.

Bu gözlem formu pilot çalışmadan daha önce, çalışma grubunun içinde olan 4 okuldaki 11 farklı sınıfta birer hafta boyunca Türkçe derslerinde (11-29 Mart 2002 tarihleri arasında 3 haftada) denenmiştir. Formun işlediği (bknz 3.6.1) belirlenmiştir.

3.3.7.Araştırma Güncesi

Daha çok deneysel ve nicel olan araştırma verilerini nitel olarak da değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmacı; bizzat derslerine girdiği deney

grubundaki gelişmeleri, değişmeleri, karşılaştığı problemleri ve olayları kaydetmek ve bunları nicel bulguları destekleyici nitel süreç verisi olarak kullanmak için araştırmanın uygulama süresince araştırma güncesi tutma ihtiyacı duyulmuştur. Bulguların yorumlanmasında bu güncelerden yararlanılmıştır (Ek XIII).

3.3.8.Öğrenci Değerlendirmesi

Sadece araştırmacının uygulamayı değerlendirmesi değil, aynı zamanda uygulamanın yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin hem kendilerini hem de uygulamada kullandıkları bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin kendilerinde yaptığı değişiklikleri değerlendirmek amacıyla, öğrencilerden uygulamada kullanılan stratejinin her basamağını yapılandırılmış kompozisyon yazımı ile değerlendirmeleri istenmiştir. Bu da araştırma uygulamasını öğrencilerin gözüyle değerlendiren nitel verileri sağlamıştır. Pilot çalışmada yapılan ve öğrencilerin değerlendirmesini içeren yapılandırılmış kompozisyon yazımının; çok faydalı olması, araştırıcının birçok şeyi öğrenci gözüyle görmesini sağlaması açısından (–ki tutumların ölçülmesi gereği pilot çalışmada anlaşılmıştır), bu değerlendirme önemsenmiştir. Öğrencilerden her basamağı tek tek değerlendirmeleri istenmiş ve 30 maddeli (19 adımı bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi, 11 adımı kelime- cümle ve paragraf anlama stratejileri) açık uçlu değerlendirmeler (bknz 4.6, Tablo 58) elde edilmiştir.

3.3.9. Haftalık İzleme Testleri

Uygulamaya başlandıktan 2 hafta sonra öğrencilerdeki değişmeleri sadece öntest-sontest ile değil aynı zamanda haftalık olarak ta takip etme ihtiyacı araştırmacı tarafından hissedilmiştir. Deney grubunda uygulanan deneysel etkinin öğrenci başarısı ve bilişsel farkındalık düzeyine nasıl etki ettiğini haftalık olarak gözlemlemek amacıyla 3. haftadan itibaren her hafta son dersinde izleme testleri yapılmıştır. Böylece öğrencilerin kendi ilerlemelerini gözlemlemesi, araştırmacının sınıftaki değişiklikleri kontrol altında tutması, sınıftaki değişmelerin rastgele ya da ani etkilerden değil bilişsel farkındalık stratejisinden kaynaklandığı izlenmiştir.

Bu amaçla ilgili görüşler alınarak 3. haftadan sonra toplam 5 izleme testleri yapılmıştır. Bu testler standart olarak 10 soru ve 4'er şık olarak tasarlanmıştır. ***Testlerin içeriği*** ise o hafta kullanılan okuma metniyle ilgili sorulardan (5'er soru) ve bilişsel farkındalık okuduğunu anlama ölçeğinden uyarlanan (5'er soru) sorulardan oluşmuştur

(Ek VII). Dolayısıyla testler; hem okuduğunu anlama başarısını, hem de bilişsel farkındalık becerilerini kullanmayı eşit ağırlıklarda ve birlikte ölçmektedir.

Test 10 sorudan oluştuğu için, puanlarda 10 üzerinden değerlendirilmiştir. Dolayısıyla testten alınabilecek minimum puan "0", maksimum puan ise "10"dur. Her haftanın son dersi bu testler yapılıp, sonraki haftanın ilk dersi sonuçları ve cevapları ilan edilen bu testin sonuçları, ayrıca her hafta bar grafiği yapılarak sınıfta gösterilmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin ve araştırıcının uygulama sürecini görmesi ve kontrol etmesi açısından çok faydalı olmuştur.

Eğer izleme testleri 1. haftadan itibaren yapılsaydı bu değişim daha belirgin olarak gözlenebilecekti. Bu sonuçlar araştırmacının uygulama boyunca deneysel çalışmayı ve kendisini değerlendirmesi açısından önemli ipucu olmuştur. Ayrıca öğrencilerin kendilerini; her hafta diğer haftalara göre ve arkadaşları içerisinde karşılaştırmalarını sağlamıştır. Bu testler; öğrencilerin kendi öğrenmelerini izleme, öğrendiklerinin ve ilerlediklerinin haftalık olarak farkında olma, uygulamaya olan güven ve umutsuzluktan kurtulma gibi faydalar açısından önemlidir.

3.4. Konu Alanı

Araştırma bilişsel farkındalık stratejilerinin; okuduğunu-anlama becerileri ve Türkçe dersi hakkındaki öğrenci tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. Okuduğunu-anlama; Türkçe dersinin dört konu alanından birisidir. Dolayısı ile çalışma 7. sınıf Türkçe dersi okuduğunu-anlama konusu içerisinde yapılmıştır. Okuduğunu anlama bilişsel öğrenmenin temelini oluşturması ve bireyin hayat boyu gereksinim duyacağı önemli bir beceri olması nedeniyle; her derste başarısızlığın nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle düşünmenin temelinde yatan bilişsel farkındalık ve öğrenmenin temelinde yatan okuduğunu-anlama ve okuduğunu anlamaya etki eden öğrenci tutumları araştırmanın konu alanı içerisinde tanımlanmıştır.

3.5. Pilot Çalışma

Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin (düşünme ve anlama stratejisi) VII. sınıf Türkçe Dersinde bir pilot denemesinin yapılması; bu stratejinin işlerliğini belirleme açısından önemli görülmüştür. Böylece kağıt üzerinde geliştirilen bu stratejinin uygulamada ne kadar etkili olduğu, öğrencilerin okudukları şeyi anlamada bilişsel farkındalık süreçlerini gerçekten kullanıp-kullanmadıkları gözlenebilmiştir.

Fraenkel ve Wallen (1993,s555)'e göre pilot çalışma; gerçek uygulama öncesinde; araştırma planının uygulanması ve amacına ulaşmasında çıkabilecek eksiklikleri görme ve düzeltmek için yapılan bir ön çalışmadır. Christensen (1991,ss379-380)'e göre; deneysel desenlerde pilot çalışma yapmak, gerçek uygulama hakkında en iyi bilgiyi almanın yoludur. Araştırmacının, bağımsız değişkenleri kontrol edip-edemediğini belirlemesini, gözden kaçırılan sürpriz gelişmeleri görmesini, uygulamada oluşabilecek değişikliklerin farkına varmasını, uygulanacak deneysel etkinin adımlarını tek tek görmesini ve çıkabilecek diğer problemleri görerek bunlara alternatif yollar bulmasını sağlar. Uygulamadan, araştırıcıdan ya da deneklerden kaynaklanabilecek olan sonuçları kontrol altına almamızı sağlar.

Gerçek uygulamada ortaya çıkabilecek olası hatalardan kaçınmak, bunları düzeltmek, araştırma tasarımından doğabilecek hataları belirlemek ve diğer etkileri görebilmek için araştırmada pilot çalışmaya büyük önem verilmiştir. Böylece bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin çalışıp-çalışmadığını, uygulanabilirliğini, gözden kaçırılan noktaları, uygulama adımlarının tek tek gözlenmesini, ortam-materyal-zaman ve öğrenci değişkenlerinin tanınmasını, çıkabilecek olası problemlerin görünmesini ve bunların kontrol edilmesini ya da alternatif yollar bulunmasını sağlamıştır.

Daha önceden çalışma izni alınan 4 okuldaki (Tablo 35) en iyi ikişer sınıf, deney ve kontrol grubunu tanımlamak üzere belirlenmiştir. **Bu sınıfların seçilme nedeni;** muhtemel deneklerin benzer özelliklere sahip olması ve uygulanan testlerin herkes tarafından aynı şekilde anlaşıldığından emin olmaktır (Altunışık ve ark, 2001,s94). Bu sınıfların karne not ortalamaları, sınıf mevcutları ve SED (sosyoekonomik düzey) ölçeğinden aldıkları puanlar göz önünde bulundurularak, her okuldan birer sınıf deney ve kontrol grubu adayı olarak belirlenmiştir. Ancak gerçek uygulamanın bir yarıyıl sonra yapılması kararlaştırılmış ve seçilen bu sınıflardan B.G İlköğretim Okulu 7-C sınıfı pilot çalışma için belirlenmiştir. Bu sınıfın seçilmesinde; idareci, öğretmen ve öğrencilerin uygulama için istekli olmaları, sınıf mevcudunun ideale yakın olması, sınıfın fiziki yapısının strateji etkinlikleri için uygun olması ve tüm bunların pilot çalışmanın verimliliğini artırıcı unsurlar olarak görülmesine ilişkin faktörler belirleyici olmuştur.

Tablo 35: Pilot Çalışma Grubu Aday Sınıfları

OKULAR	Şube	Mevcut	Türkçe karne Notları Arit Ort (X)	SED Ölçeği Arit. Ort (X)
H.N.Ö. İlköğretim Okulu	7G	21	3,48	32,2
	7A	27	3,00	32,7
H.M. İlköğretim Okulu	7B	38	4,57	37,0
	7A	32	3,59	34,0
B.G. İlköğretim Okulu	7D	31	3,61	36,4
	7C*	**28**	**3,92**	**37,1**
B.S. İlköğretim Okulu	7B	40	2,68	41,5
	7H	29	4,24	46,6

* Pilot çalışma sınıfı

Pilot çalışma için seçilen okula önceden gidilerek okul yönetimi ve ders öğretmeni ile görüşülmüş, pilot çalışmanın 8 Nisan- 3 Mayıs 2002 tarihleri arasında (4 hafta boyunca yapılması) kararlaştırılmıştır. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen ve VII. sınıflarda kullanılan tüm Türkçe ders kitaplarının içindeki metinler incelenmiş; toplam 6 çeşit kitaptan 25 metin belirlenmiştir. Bu metinlerin seçilmesinde MKÜ Türkçe Öğretmenliği bölümünden konu alanı uzmanı 2 yardımcı doçent, 2 araştırma görevlisi, ÇÜ EPÖ anabilim dalından 1 yardımcı doçent ve sınıf öğretmenliği anabilim dalından 1 yardımcı doçent olmak üzere toplam 6 uzman görüşü alınmıştır. Bu parçalardan sadece 2 tanesi pilot çalışmada kullanılmıştır. Haftada 6 ders saati olan Türkçe dersinin 4 saati stratejiyi uygulamak üzere belirlenmiş; diğer derslerde ders öğretmeni dilbilgisi ve yazı çalışması yapmıştır. Strateji bizzat araştırmacı tarafından 4 hafta boyunca toplam 16 saat derse girilerek uygulanmıştır. Gerekli araç-gereç, kaynaklar sağlanmış ve ders planları önceden planlanmıştır (Ek: XI).

İlk hafta pilot çalışma için ön çalışmalar yapılmıştır. Çünkü öğrencilerin ilk defa tanışacakları bu stratejide kullanılan birçok alt teknik öğrenciler tarafından bilinmiyordu. Bu nedenle ilk hafta şu çalışmalar yapıldı:

- Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verildi ve bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi (düşünme ve anlama stratejisi) tanıtıldı.
- Bu strateji ile ilgili olarak beyin fırtınasının nasıl yapıldığı gösterildi ve bir örnek verildi.
- İçerik haritasının ne olduğu ve nasıl yapıldığı öğretildi, örnek verildi.
- Zihinde canlandırma ve hatırlama çalışmaları yapıldı.
- Dramatizasyon anlatıldı, örnek dramatizasyon yapıldı.

- Bilgileri önem sırasına koyma çalışması yapıldı.
- Oku-eşleş-tartış etkinliği için eşler seçildi. Eşler her hafta birer kişi kayarak değiştirildi.
- Anahtar kelimenin ne olduğu gösterildi ve örnek çalışma yapıldı.
- Anahtar kelimelerden anafikrin bulunması çalışması yapıldı.
- Metni tahmin etme ve bu tahminleri yeni bilgilerle birlikte Venn şemasında gösterme çalışması yapıldı.
- Kelime ve cümle anlama stratejisi tanıtıldı ve örnek etkinlik yapıldı.
- Strateji her öğrenciye fotokopi edilerek dağıtıldı.

İkinci ve üçüncü hafta ise Pilot Çalışma Türkçe Ders Planında belirtilen (Ek XI) strateji adımları tek tek uygulandı. Uygulama sırasında; öğrencilerin gözündeki coşku, heyecan ve farklı şekilde ders işleme sevinci hep gözlendi. Geliştirilen stratejinin uygulamada da çok başarılı olması sevindirici idi.

Çalışma bittikten sonra öğrencilerden çalışmayı değerlendirmeleri istendi. Bunun için çalışma sonrası, ders öğretmeni (araştırmacının da okulda olmadığı) tamamen bağımsız bir ortamda öğrenci görüşlerini almak için bir yapılandırılmış kompozisyon yazdırdı. Öğretmen bu kompozisyonda konu başlıklarına değinerek, yazılan kompozisyonu yapılandırılmış hale getirdi. Böylece strateji ile ilgili boyutlar tek tek yoklandı ve stratejinin her boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri alınmış oldu.

Bu değerlendirmelerin bazıları direk olarak araştırmamızın kapsamında olmamasına rağmen; beklenenin çok üzerinde birçok olumlu ve sürpriz sonucun belirlenmesine yardım etmiştir. Böylece gelecekte yapılacak araştırmalara ve gerçek uygulamamıza da ışık tutmuştur.

Aşağıda Tablo 36'da, pilot çalışma ve kullanılan strateji adımlarına ilişkin öğrenci görüşlerine, öğrencilerin kendi dillerinden yer verilmiştir:

Tablo 36: Pilot Çalışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	KODLAR	KATEGORİLER
"derse katılım arttı, düşünme - anlama becerimiz ve başarımız arttı", "ders eğlenceliydi", "derse katılımda daha aktif oluyorum", "konuları daha iyi anlamaya başladım, bu stratejinin çok yararlı olduğuna inanıyorum", "daha iyi anlayabiliyor ve kavrayabiliyorum", "beni etkinleştirdi, metni daha iyi anladım, parmak kaldırmam arttı, derse olan ilgi ve dikkatim daha çok arttı", "ders zevkli hale geldi, güzel şeyler oldu", "anlamam kolaylaştı, daha geniş düşünebilmeye başladım".	***derse katılım Başarı, eğlence, öğrenciyi aktif hele getirme, anlama, kavrama, ilgi, dikkat, motivasyon, kendini adama***	**Öğrenciyi etkinleştirme**
"birbirimize sevgi ve saygımız arttı, barış dolu bir ortam sağlandı", "arkadaşlarla diyalogumuz gelişti", "arkadaşlar birbirine daha çok ısındı", "oku--eşleş-tartış ve dramatizasyon yapma iletişimimizi artırdı", "bence eşleşmek çok güzel, söz hakkın alamasak da düşüncelerimizi başkasına anlatmak konuyu daha çok anlamamı sağlıyor. Öğrendiklerimi eşime anlatıp daha sonra onunkiyle birleşince, öğrendiklerim çoğalıyor", "düşüncelerimi arkadaşıma daha rahat ifade edebiliyorum", "dramatizasyon ve eşimle tartışma konuyu daha eğlenceli hale getiriyor", "arkadaşlarımla daha iyi geçinmeye başladım", "arkadaşlarımın fikirlerini öğreniyorum, bunları tartışarak daha da çok bilgi ediniyorum", "birbirimizi daha iyi anlamaya başladık", "dostluğun kıymetini bilmeyi öğrendim, arkadaşlık ile ilgili düşüncelerim değişti", "arkadaşlarımla daha iyi iletişim kurabildim", "birlikte çalışma yeteneğimiz arttı", "beraber yapabileceğimiz işleri kolayca yapabildik".	***Sevgi, saygı, barış, diyalog, iletişim, eşleşme, anlama, işbirliği, rahat ifade etme, eğlenceli olma, iyi geçinme, fikir alma, bilgi edinme, birbirini anlama, dostluk, arkadaşlık, dayanışma***	**Arkadaşlarla iletişim**
"düşünme kapasitem arttı, söylenen ve okunanları daha iyi anladım", "ilginç düşünce akımları ortaya çıktı, beyin fırtınası düşünme gücümü geliştirdi", "düşünerek bir konuyu daha iyi anlıyorum", "daha geniş düşünme ve zihnimde canlandırma becerim gelişti", "daha bilinçli bir şekilde düşünmeye başladım", "zihnimde konuyu canlandırabiliyorum", "mantıklı olmamı sağladı", "düşüncelerimi canlandırdı", "daha çabuk anlayabiliyorum", "olaylara çok yönlü bakıp, ne anlayıp-ne anlamadığımın farkında oluyorum", "bir soruna daha çok kafa yorup, onu çözmek için yapabileceklerimi düşünme becerim arttı", "sınavlardaki yorum sorularını daha iyi yapmaya başladım", "hızlı düşünebilmeyi öğrendim".	***Düşünme gücü, anlama, düşünce akımı, beyin fırtınası, geniş düşünme, zihinde canlandırma, bilinçli düşünme, mantıklı olma, çabuk anlama, eleştirel düşünme, kendini değerlendirme, odaklanma, sınav başarısı, hızlı düşünme***	**Düşünme becerisi**
"olaylar arasında bağlantı kurup, doğru tahmin edebilme gücüm gelişti", "daha hızlı ve daha doğru tahmin yapabiliyorum", "aklımda daha fazla tahmin üretebiliyorum", "metni tahmin etmek hem eğlenceli, hem de öğrenmemi kolaylaştırıyor", "tahminlerimin çoğu isabetli oluyordu", "tahminlerimizi paylaşmamız düşünme gücümüzü geliştiriyor", "stratejide metni tahmin ettiğimiz için, tahmin yeteneğim gelişti", "artık tahmin edebiliyorum", "tahmin etme gücüm arttı", "olaylara bakış açım değişti".	***Bağlantı kurma, tahmin etme, eğlenceli olma, öğrenmeyi kolaylaştırma, doğru tahmin, tahminleri paylaşma, düşünme gücü, tahmin becerisi, tahmin gücü, bakış açısı***	**Tahmin etme**

Tablo 36 devam

"hedef belirleme ve amacıma ulaşmayı öğrendim", "derste amacımı belirliyorum, böylece doğru yolu bulabiliyorum", "amaç belirleyerek bilgilere daha çabuk ulaşabiliyordum", "amaçlarımız günlük yaşamdandı", "böylece ders daha verimli oluyor", "daha bilinçli ve daha çabuk amaç belirleyebiliyorum", "bu dersi işleyince ne olacak, ne anlayacağım gibi sorularla, amacımı önceden belirleyebiliyordum", "ders belli bir amaca doğru olduğu için çok güzel oluyordu", "ne öğrenmek istediğimi biliyordum", "artık yapacağım bir işte bir amacım olması gerektiğinin daha çok farkındayım", "amaç belirleme yeteneğim gelişti".	***Amaç belirleyebilme, bilgiye çabuk ulaşma, güncellik, verimlilik, öğreneceği şeyi bilme, amaç farkındalığı***	**Amaç belirleme**
"neyi öğrenip- neyi öğrenmediğimi bulup, konu üzerinde yoğunlaşabiliyorum", "her şey çok daha kolaylaştı", "kendi kendime veya eşime anlattığımda, öğrenip öğrenmediğimi veya eksikliklerimi anlayabiliyor ve tamamlayabiliyorum", "bir konuyu öğrendim deyip geçtiğimde ve bir süre sonra o konudan bir soru çıktığında bilemezsem o konuyu öğrenemediğimi anlıyordum. Bu strateji yardımıyla bu gibi sorunlar ortadan kalkıyor", "bu strateji ile öğrenip-öğrenmediğimi daha iyi anlıyorum", "diğerlerine göre daha iyi öğreniyorum", "strateji maddelerini geçip en alttaki maddelere geldiğimizde, önceki maddelerle ilgili bir şeyler çıkıyordu. Buradan öğrenip öğrenmediğimizi kontrol ediyorduk", "yaptığım her işin sonunda nasıl yaptığımı kontrol ederek, kendimi değerlendiriyorum", "eskiden kontrol etmiyorduk ve öğrenip öğrenmediğimizi bilmiyorduk. Şimdi kontrol edebiliyoruz", "bu stratejiyi uygularken her şey açık açık ortaya çıkıyor ve öğrenip öğrenmediğimi anlıyorum".	***Kendini değerlendirme, kolaylık, işbirliği, öğrenip öğrenmediğini kontrol, eksikliği anlama, eksikliği tamamlama, öğrenip öğrenmediğini anlama, iyi öğrenme, öğrendiğinin farkında olma, anlama***	**Öğrenip-öğrenmediğini kontrol etme**
"bu strateji ile eski bilgilerimi geliştiriyor, yeni bilgilerle belirlenen amaca yöneliyorum", "eski ve yeni bilgilerimi karşılaştırabiliyorum", "eski öğrendiklerimi, şimdikilerle birleştirince birçok bilgi edindim", "bilgilerim kalıcı olmaya başladı", "eskiden öğrendiğim yanlış bilgileri düzeltme olanağı buluyorum", "eski ve yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurmamız iyi oluyor. Daha iyi anlıyor ve öğreniyorum", "eski ve yeni öğrendiklerimi karşılaştırdığımda, farklı şeyler öğrendiğimi anlıyorum", "eski bilgileri not alıp, yeni bilgilerle karşılaştırmak çok güzel", "metne başlamadan önce, konuyla ilgili ne bilip ne bilmediğimizi söylüyorduk. Metni işledikten sonra bunları karşılaştırıyorduk", "eski ve yeni bilgileri Venn şemasında göstermek, ilişkilendirme ve kalıcılığı artırıyor", "eski bilgi + yeni bilgi = daha geniş bilgi", "eskiden yaptığım yararlı bir işi tekrar yapmışsam doğru yolda olduğumu, eskiden yaptığım yanlış bir işi tekrar yapmışsam kötüye gittiğimi anlıyorum", "eskiden ders işlerken eski bilgileri hatırlamıyor ve dersi daha az anlıyordum. Şimdi ise dersi çok iyi anlıyorum", "bunu yapmak kolay ve zevkli oldu", "eski yaşantılarımı yeni bilgilerle karşılaştırarak tüm bilgilerimi tazeliyorum", "eski ve yeni bilgileri birleştirdiğimizde olaylar aklımda daha çok kaldı".	***Eski bilgileri geliştirme, amaca yönelme, eski-yeni bilgileri; geliştirme, karşılaştırma, birleştirme, ilişkilendirme, farkında olma, tekrarlama, amaca yönelme, yanlış bilgileri düzeltme, dersi anlama, öğrendiği şeyin farkında olma, venn şemasında gösterme, kalıcılık, geniş bilgi edinme, bilgileri yönlendirme, kolaylık, zevkli olma***	**Eski ve yeni bilgileri ilişkilendirme**
"cümlenin anlamından bilmediğim kelimeyi çıkarıyordum", "bilmediğimiz kelimeleri daha kalıcı ve basit bir şekilde nasıl bulabileceğimizi kavradık", "bilmediğimiz kelimeler yerine başka kelimeler koyma ile kelime hazinemiz gelişti ve daha iyi kavradık", "bu yöntemle daha iyi anlayabiliyorum", "bu strateji metinden ayrılmadan kelimeyi bulmamızı sağlıyor, kopukluğu engelliyor", "bu strateji ile kelimeleri rahatça bulabildim", "anlamadığım kelimeleri farklı kelimelerle değiştirip bulabiliyorum".	***Cümleden kelimeyi bulma, kalıcılık, pratiklik, başka kelime deneme, kelime hazinesinin gelişmesi, iyi anlama, metinden kopmama, kelimenin anlamını bulma, kelimeyi tahmin etme***	**Bilinmeyen kelimeleri bulma**

Tablo 36 devam

"kısa sürede çok şey anladım", "İsmail hoca bize belli bir zaman veriyordu, biz bu zamanın farkında olup ona göre hareket ediyorduk", "sınavlarda daha çabuk ve daha çok soru çözmeme yardım edeceğine inanıyorum", "şimdi daha çabuk düşünebiliyorum", "zamanı etkili kullandığımızı sanıyorum", "düşünmemi hızlandırdı; böylece hem hızlı hem doğru düşünebiliyorum", "daha çabuk anlıyor ve kısa zamanda çok bilgi öğrenebiliyorum".	***Süreyi etkili kullanım, zamanın farkında olma, sınav hızı, sınav başarısı, çabuk düşünme, düşünme hızı, doğru düşünme, çabuk anlama, bilgi edinme hızı***	**Süreyi kullanma**
"anahtar kelimeleri buluyor, daha sonra bu kelimelerden yola çıkarak ana fikri buluyorduk", "böylece öğrendiklerimiz pekişti", "anahtar kelimeleri bulma hem eğlenceli hem de düşünmemi geliştiriyor", "bu strateji bana anahtar kelime bulmayı öğretti, bu kelimeler ana fikri bulmada yararlı oldu. Eskiden konuyu anlayamıyordum. Bu strateji anahtar kelimeler ve ana fikir bulma ile bana yardımcı oldu", "anahtar kelimelerle metnin bize vermek istediğini kavrayabiliyor ve bu kelimeler başta belirttiğimiz amaca ulaşmada yardımcı oluyor", "böylece metnin can damarını buluyoruz. Stratejinin en püf noktalarından birisi; böylece amaç bizim oluyor", "anahtar kelimelerle ana fikri kolayca bulabiliyorum. Bunlar birbiriyle bağlantılı", "metni daha iyi anlıyor ve şekillendiriyorum", "kolay ve pratik", "anahtar kelimeleri parçanın içinden buluyor, sonrada bunlardan ana fikri buluyoruz", "anahtar kelimeler ana fikrin kilit noktalarıdır", "anahtarlar kapıları açarlar. Metindeki anahtar kelimeler ise beynimdeki aydınlık kapısını açıyorlar", "anahtar kelimelerden ana fikri bulmak çok kolay oldu", "metnin ne anlatmak istediğini daha iyi anladım", "anahtar kelimeleri bulmak ana fikri bulmaya yardımcı oluyor".	***pekiştirme, eğlenceli olma, düşünmenin gelişmesi, anahtar kelimeyi bulmayı öğrenme, ana fikri kolayca bulma, anlama, metnin amacını kavrama, amaca ulaşmada anahtar kelimeleri kullanma, macı edinme, can damarı olma, püf noktası olma,zihinde şekillendirme, kolaylık, pratiklik, kilit noktalar, yardımcı olma, düşünme kapıları açma***	**Anahtar kelimeler ve anfikri bulma**
"içerik haritası ve dramatizasyon yapma, metni daha kısa sürede ve daha iyi anlamamı sağladı", "dramatizasyon benim en eğlendiğim bölümdü, bu ilgisizleri de ilgili hale getirdi", "içerik haritası ve dramatizasyon yapma konuyu eğlenceli ve keyifli bir şekilde anlamamı sağlıyor, hiç unutmuyorum", "daha iyi anlıyorum", "metin zihnimde canlanıyordu; başka bir yerde bir soru sorulduğunda hemen aklıma geliyordu", "içerik haritasını çizdikten sonra metni kolayca oynuyorduk", "olayın nasıl olduğunu ve kahramanları daha iyi anlıyorum. Olayla ilgili fikirlerim kesinleşiyor, çünkü ben metnin bir parçası oluyorum", "ikisi de çok harika konuyu öğrenmemde en etkili madde", "düşünme ve paylaşma gücüm arttı", "içerik haritası yaparak metni gözümün önünde canlandırıyorum. Dramatizasyon ise kendimi olayın içinde hissetmemi sağlıyor", "öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağlıyor".	***metni zihinde şekillendirme, kısa sürede iyi anlama, çok beğenme, ilgili hale gelme, keyif alma, unutmama, zihinde canlandırma, hatırlama, dramatizasyon, olay ve kahramanları anlama, kesin bilgi edinme, metnin parçası olma, paylaşma, düşünme gücü, metni canlandırma, olayın içinde hissetme***	**İçerik haritası ve dramatizasyon yapma**
"bu strateji sayesinde derse katılımımız arttı. Çünkü dersi daha iyi anladık, düşünme gücümüz gelişti", "derse severek katılıyorduk", "dersi daha iyi anladığım için daha fazla katıldım", "herkese kalkıp bildiklerini söyleme fırsatı veriyor", "stratejideki maddeler çok eğlenceli olduğu için derse ilgi de artıyor", "dersin monoton geçmemesi derse bağlılığımı daha çok kuvvetlendirdi", "derse daha rahat giriyor ve rahatça katılıyorum".	***İyi anlama, derse katılma, düşünme gücü, sevme, bilgileri paylaşma fırsatı, eğlenme, ilgi, monoton olmama, bağlılık, rahatlık, katılım***	**Derse katılım**

Tablo 36 devam

"şimdiye kadar öğrendiklerimizi kimse unutmadı", "bu stratejiyi uygulayarak başarının sırrını buldum", "başarım daha fazla yükseldi, unutkanlık gitti", "bilgilerimiz daha kalıcı ve etkili oldu. Başarı seviyesi de bu sayede arttı", "bu strateji unutmamızı engelliyor ve başarımız artıyor", "bu strateji ile unutmak elde değil, daha başarılı oldum", "öğrendiklerimi daha iyi hatırlıyorum. Dersi çok iyi anladığım için başarılı oluyorum", "derslerin tümü aklımda kaldı", "unutmuyoruz ve başarılı oluyoruz. Çünkü ezberlemiyoruz", "bu yöntemle bilgiler aklımda daha fazla kalıyor. Bu nedenle bu yöntem bize her zaman lazım", "bu strateji televizyon gibi canlı ve kalıcılık yaratıyor", "öğrendiklerim daha çok aklımda, hiç unutmuyorum ve bu başarılı olmamı sağlıyor", "bu strateji ile bilmediğim her türlü konuyu daha iyi anlayıp beynime kaydediyorum. Böylece unutma riski azalıyor".	***kalıcılık, başarının sırrı olma, başarının yükselmesi, etkililik, hatırlama, iyi anlama, akılda kalma, ezbersiz öğrenme, gereklilik, zihinde canlılık yaratma, beyne kaydetme, unutmama***	**Kalıcılık (unutmama) ve başarı**
"önemli yerleri belirleyebildim ve not aldım. Böylece eşime daha kolay anlatabildim", "en sonunda eşimizle bilgilerimizi kontrol ediyoruz, böylece hiçbir sorunumuz kalmıyor", "bilgilerimi anlatma becerim gelişti", "önem sırasına dizdiğimiz bilgileri özetle yazmamız çok yararlıydı. Böylece anlatma becerimiz gelişti", "önem sırasına koyma, anahtar kelime bulma, ana fikir çıkarma ve özet çıkarma bilgilerin aklımda daha iyi kalmasını sağlıyor", "not alma deneyimim gelişti, anlamam kolaylaştı", "daha kolay not alıyorum".	***önemli şeyleri belirleme, önemli şeyleri not alma, anlatma kolaylığı, birlikte kontrol, özetleme, anlatma becerisinin gelişmesi, önem sırasına koyma, kalıcılık, not tutma deneyimi, not alırken kolaylık, anlama***	**Anlatma ve etkin not alma**

Araştırmacı öğrenci kompozisyonlarını nitel olarak değerlendirmiş, verileri kodlamış ve kategoriler oluşturmuştur. Bu kategoriler geliştirilen stratejinin adımları ile de paralellik göstermiştir. Yukarıdaki değerlendirmeden çıkan kategoriler Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37: Pilot Çalışma Nitel Değerlendirme Kodları Kategorileri

KATEGORİLER	• Öğrenciyi etkinleştirme • Arkadaşlarla iletişim • Düşünme becerisi • Tahmin etme • Amaç belirleme • Öğrenip öğrenmediğini kontrol • Eski ve yeni bilgileri ilişkilendirme • Bilinmeyen kelimeleri bulma • Süreyi kullanma • Anahtar kelimeleri ve anafikri bulma • İçerik haritası yapma ve dramatizasyon • Derse katılım • Kalıcılık (unutmama) ve başarı • Anlatma ve etkin not alma

Tablo 36 ve 37'deki kategoriler, kodlar ve söylemlerden anlaşılacağı üzere; geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi kullanıldığında, öğrenci etkin hale gelmektedir. Sınıfta arkadaşlar arası olumlu iletişim artmakta, öğrenciler düşünme yollarının farkında olmaktadır. Öğrenciler metni tahmin edebilmekte, amaç belirlemeden hiçbir iş yapmamanın önemini kavramaktadırlar. Öğrenciler derste anlayıp anlamadıklarını kendi kendilerine kontrol edebilmekte, eski ve yeni bilgileri ilişkilendirerek ne öğrendiğinin farkında olmaktadırlar. Bilinmeyen kelimeleri sözlüksüz bulabilmekte ve süreyi etkili kullanabilmektedirler. Anahtar kelimeleri artık her yerde kullanabilir ve bunlardan ana fikri çıkarabilirler. Okudukları metni içerik haritası ile organize edebilmekte ve bunu dramatizasyon ile canlandırabilmektedirler. Öğrencilerin tümünde derse katılım isteği olmaktadır. Öğrenciler bu strateji ile öğrendiklerini çok yüksek bir oranda hatırlayabilmektedirler. Çünkü bu strateji bilgileri bulduruyor ve ezberden uzak hale getiriyor. Bu da öğrencilerin başarısını artırmaktadır. Öğrencilerin, kullandıkları kubaşık öğrenme tekniği ile anlatma becerileri gelişmekte ve etkin not alma becerilerini edinmektedirler.

Araştırmacı uygulama sırasında ve uygulama sonrasında birkaç şeyin farkına varmıştır:

Birincisi stratejinin 2. adımı 1. adım ile yer değiştirmeliydi. Çünkü 2. adımın 1. adımdan önce işlenmesi ilk adım için ön şarttı.

İkincisi 15. adımın, (9. adımdan sonraki) 10. adım olarak belirlenmesi daha verimli olacaktı. Çünkü birinci okumadan sonra içerik haritasının yapılmasının ardından, ikinci okumadan sonra "olayların önem sırasına göre not alınması" bir pekiştireç rolü görmekte, ayrıca 16. adımda belirtilen özet çıkarmaya daha çok yardımcı olmaktadır.

Üçüncüsü; bu strateji birçok alt teknik ve etkinlikten oluşuyordu. Bu deneme ile bu stratejinin birçok alt teknik ve etkinlikle uygulanabileceği anlaşıldı.

Dördüncüsü bu stratejinin başarılı sınıflar dışında, normal ve normal altı sınıflarda da denendiğinde başarılı sonuç vereceği konusunda araştırmacıyı cesaretlendirmiştir. Bu nedenle gerçek uygulamada örneklemin normal öğrencilerden seçilmesi kararlaştırılmıştır.

Beşincisi bu strateji; öğrenciyi etkin hale getirme, iletişimi artırma, bilişsel farkındalık becerilerini geliştirme, tahmin etme, amaç belirleme, kendini ve düşünme sürecini kontrol etme, eski ve yeni bilgileri ilişkilendirme, kelime-cümle ve paragraf anlama stratejilerini kullanma, süreyi etkin kullanma, anahtar kelime ve ana fikri bulma

içerik haritası yapma, dramatizasyon, derse katılım, kalıcılık, etkin not alma ve anlatma becerilerinin yanında öğrencilerin duyuşsal boyutta da birçok tutumunu değiştirmiştir. Öğrencilerde sevgi, saygı, barış, eğlenceli olma, sevme, iyi geçinme, rahat olma, dostluk, dayanışma, zevk alma, yararına inanma, paylaşma, yardımcı olma, empati yapma ve ilgi duyma gibi duyuşsal alandaki birçok tutum ve değer olumlu yönde harekete geçmiştir. Bu da araştırmanın duyuşsal boyuta da genişletilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Çünkü bu strateji bilişsel gelişim ile birlikte öğrencilerin duyuşsal alandaki değer ve tutumlarını da etkilemektedir. Bu nedenle bu pilot çalışmanın beşinci sonucu olarak; öğrencilerin derse karşı ilgilerini ölçecek bir "**tutum ölçeğ**inin" kullanılması gereği saptanmıştır.

Tüm bunlardan anlaşılacağı üzere pilot çalışma çok verimli olmuştur. Strateji denenmiş; iki değişiklik yapılarak, iki maddenin yeri değiştirilmiştir. Strateji çok başarılı bulunmuş, bunun yanında araştırmanın kapsamında olmayan ve gözlenen birçok olumlu öğrenci davranışını da kazandırmıştır. Bu strateji bir çok alt teknik ve etkinlikten oluşmaktadır. Bu çalışmayla bu stratejinin birçok teknik ve etkinliklerle diğer derslere de uyarlanabileceği de anlaşılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde ilk çalışmalardan biri olması mazeretiyle seçilecek olan başarılı öğrenci grubundan vazgeçilmiş, gerçek uygulamada uygulama gruplarının normal öğrencilerden belirlenmesi kararına varılmıştır. Buna ek olarak stratejinin bilişsel boyutta kazandırdıklarının yanında, duyuşsal boyutta kazandırdığı tutumların belirlenmesi amacıyla bir tutum ölçeğinin kullanılması gereği ortaya çıkmıştır.

3.6. Deney ve Kontrol Grubunda Uygulanan Türkçe Öğretimi

Araştırmanın amacı, problem cümlesi ve denencelerinde değinilen; deney ve kontrol gruplarında uygulanan Türkçe (anlama) öğretiminin tanımlanması için bu gruplarda bu dersin nasıl işlendiğinin ortaya konulması gereği vardır. Bu nedenle kontrol grubunda uygulanan geleneksel Türkçe öğretiminin tanımlanması için gözlem yapılmıştır. İki hafta (8 ders) boyunca yapılan gözlem sonucunda, geleneksel grupta uygulanan Türkçe öğretimi ve bu öğretimde bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanıp uygulanmadığı belirlenmiştir. Böylece kontrol grubunda, araştırmanın bu bağımsız değişkeni kontrol altına alınmıştır.

Bunun yanında deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin kullanıldığı Türkçe öğretiminin adımları ortaya konulmuştur. Yapılan hazırlık çalışmaları, kullanılan bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi

ve bu strateji (ve alt etkinlikleri) ile işlenen Türkçe öğretimi örnek ders uygulaması ile birlikte ortaya konulmuştur.Böylece deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin nasıl bir etki oluşturduğu ortaya konulmuştur.

3.6.1. Kontrol Grubunda Uygulanan Geleneksel Türkçe Öğretimi

Araştırmanın problem cümlesi, amacı ve denencelerinde bir ölçüt olarak değinilen *geleneksel sınıfın* ne olduğunun tanımlanması; geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin öğrenci başarısına, tutuma, kalıcılığa ve bilişsel farkındalık becerilerinin kazanılması üzerindeki etkisini net olarak ortaya koymamızı sağlamıştır.

Geleneksel sınıf denildiğinde; dersin sadece ders saatiyle sınırlandığı, öğretmenin aktif anlatıcı öğrencilerin ise pasif dinleyici olduğu, genelde düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin kullanıldığı, ilgili araç-gereçlerin çok az kullanıldığı, öğrencilerin araştırma-kaynak kullanma ve kütüphane gibi etkinliklere çok az başvurduğu, düşünme becerilerinin (bknz 2.1 ve 2.2.) bilinçsiz ve yetersiz kullanıldığı, öğrenci ilgisinin yeteri kadar önemsenmediği, öğrencinin ne öğrenmek istediğinden çok öğretmenin ne öğrettiğinin önemli olduğu, itaat ve cezanın sık- ödülün az kullanıldığı, sınıf içi demokrasinin yetersiz olduğu, problemleri öğrencilerin değil öğretmenlerin çözdüğü ve öğrencinin başarısından çok başarısızlığının ölçüldüğü sınıflar akla gelmektedir. Burada değinilen tüm konular aslında birer araştırma konusudur. Tüm bu davranışların sınıfta var olup-olmadığının belirlenmesi; bu açıdan zaman alıcı, zor ve gereksizdir. Çünkü her derste dersin özelliğine göre geleneksel sınıf tanımı değişebilir.

Burada araştırmanın amacı, denenceleri ve bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin etkililiği açısından; VII. sınıf Türkçe dersinde geleneksel sınıfın tanımı yapılmıştır. Bu amaçla bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi göz önünde bulundurularak, bir yapılandırılmış "*bilişsel farkındalık okuduğunu anlama gözlem formu*" geliştirilmiştir (Ek VI). Bu gözlem formu okuma öncesinde kullanılan 5 davranış (şıkları ile birlikte 9), okuma sırasında kullanılan 13 davranış (şıkları ile birlikte 15) ve okuma sonrasında kullanılan 5 davranış (şıkları ile birlikte 7) olmak üzere toplam 19 (şıkları ile birlikte 31) davranışı içermektedir. Bu gözlem formu 3'lü likert modeline göre yapılandırılmıştır. Bu gözlem formu pilot çalışmadan daha önce, çalışma grubunun içinde olan 4 okuldaki 11 farklı sınıfta (birer hafta boyunca Türkçe derslerinde) denenmiştir. Daha sonra uygulamanın 2002-2003 güz yarıyılına kayması nedeniyle yapılan bu gözlemler değerlendirilmeye alınmamıştır. Ama bu çalışma,

gözlem formunun işlerliğini test etmemiz açısında ek bir gözlem formu pilot uygulaması olmuştur. Ayrıca pilot çalışmadaki gözlem sonuçları ile gerçek gözlem sonuçları birlikte değerlendirilmiş ve elde edilen bu sonuçların birbiriyle çok yakın değerler aldığı gözlenmiştir.

Daha sonra 2002-2003 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında kontrol grubunun bu stratejileri kullanıp kullanmadığının belirlenmesi amacıyla 31 Ekim- 08 Kasım 2002 tarihleri arasında 2 hafta- 8 ders boyunca gözlem yapılmıştır. Deney grubunda derslere direk araştırmacı girdiğinden kontrol grubundaki değişkenleri kontrol etmek yeterli bulunmuştur. Çünkü deney grubuna uygulamaya başlamadan önce zaten bu becerilerin kazandırılması gerekmekteydi. Bu nedenle gözlem sadece kontrol grubunda yapılmıştır. Buna ek olarak her iki grubun (Tablo 24) bilişsel farkındalık okuduğunu anlama ölçeği öntest toplam puanlarının çok yakın olduğu (Kontrol X=93.32, deney X=92.39) da görülmektedir.

Gözlem sırasında öğrencilerin VII. sınıf Türkçe Dersinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadıkları gözlenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıya çıkarılmış ve böylece 7. sınıf Türkçe Dersinde bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılıp kullanılmamasına ilişkin kastedilen geleneksel sınıfın tanımı yapılmıştır.

Tablo 38: Geleneksel Türkçe Dersinde Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanılma Düzeyine İlişkin Gözlem Bulgularını Aritmetik Ortalaması, Yüzdesi, Frekansı ve Standart Sapması

	GÖZLENEN BİLİŞSEL FARKINDALIK OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİ ADIMLARI	HAYIR		BAZEN		EVET		Toplam	
		%	f	%	f	%	f	%	f
OKUMA ÖNCESİ	1-Bu derste ne öğreneceğini, yani amaçlarını belirliyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	2-Bu konudaki a-ön bilgilerin ve ön yaşantılarını hayallerinde canlandırıyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	b-Bu önbilgi ve yaşantıları ile ilgili ana noktaları not alıyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	3-a-Metnin içeriğini gözden geçiriyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	b-Metnin neden bahsettiğini tahmin ediyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	4-Okuma öncesi, sırası ve sonrasında a-izleyecekleri adımları tasarlıyorlar mı?	110	8	-	-	-	-	100	8
	b- Bu adımları defterlerine not alıyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	5-a-Metni hızlıca tarayıp yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine alıyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	b-Bu kelimeleri anlamaya yönelik (stratejik) bir çalışma yapıyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
OKUMA SIRASI	6-Metni bir kez okuduktan sonra; metnin konusu ile ilgili okuma öncesinde yaptığı tahminlerin doğruluğunu kontrol ediyorlar mı? (Venn şeması vb.)	100	8	-	-	-	-	100	8
	7-a-Yeni metni; eski bilgileriyle ilişkilendiriyor ya da karşılaştırıyorlar mı?	75	6	25	2	-	-	100	8
	b-Yeni kazanacakları bilgi ve davranışların farkında oluyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	8-Metindeki bilgilerin organize oluş şeklini zihinlerinde canlandırıp, içerik haritası yapıyorlar mı?	87.5	7	12.5	1	-	-	100	8
	9-a-Metni daha iyi anlamak için ikinci defa okuyorlar mı?	37.5	3	62.5	5	-	-	100	8
	b-Tüm dikkatlerini metne veriyor veya odaklanıyorlar mı?	37.5	3	62.5	5	-	-	100	8
	c-önemli ve ilginç şeylerin altını çiziyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	d-metindeki önemli detayları belirleyerek not alabiliyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	e-kelimeleri anlamadıklarında, kelime ve cümle anlama stratejilerini kullanabiliyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	10-(İçerik haritası kullanarak)Anladıklarını önem sırasına göre not alabiliyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	11-a-Anlayıp anlamadıklarını sürekli izleyip öğrenmelerini kontrol edebiliyorlar mı?	87.5	7	12.5	1	-	-	100	8
	b-Anladıklarını sınıfta dramatize edebiliyorlar mı?	87.5	7	12.5	1	-	-	100	8
	12-Anlamadıklarında ne yapacaklarını planlayabiliyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	13-Okumanın başında belirledikleri amaca ulaşıp-ulaşmadıklarını kontrol edebiliyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	14-Metindeki anahtar kelimeleri çıkarabiliyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
OKUMA SONRASI	15-Anladıklarını kendi sözcükleriyle işine anlatıyorlar mı?	-	-	100	8	-	-	100	8
	16-Akıllarında kalan bilgileri kendi sözcükleriyle özetleyebiliyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	17-(Genel olarak) Metnin anafikrini tam ve kolayca bulabiliyorlar mı?	12.5	1	87.5	7	-	-	100	8
	18- Okuma öncesi, sırası ve sonrasında; a-İzledikleri düşünme yollarını hayallerinde canlandırabiliyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	b-İzledikleri düşünme yollarının etkililiğini değerlendirebiliyorlar mı?	100	8	-	-	-	-	100	8
	19-a-Anladıklarını arkadaşı ile eşleşip tartışabiliyor mu?	100	8	-	-	-	-	100	8
	b-Gerektiğinde öğretmenden yardım alıyorlar mı?	-	-	100	8	-	-	100	8

Geleneksel Türkçe Dersinde bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılma düzeyine ilişkin 8 ders boyunca yapılan gözlem bulguları sonuçlarına göre (Tablo 38); ***okuma öncesinde*** öğrencilerin tümünün derste ne öğreneceğini yani amacını belirlemedikleri, konu hakkındaki önbilgi ve yaşantılarını hayallerinde canlandırmadıkları ve not almadıkları, metnin içeriğini gözden geçirmedikleri, metnin neden bahsettiğini tahmin etmediğini, okuma sürecinde izleyecekleri adımları tasarlamadıkları ve not almadıkları metni hızlıca tarayıp yeni kelimeleri belirlemedikleri ve bu kelimeleri anlamaya yönelik herhangi bir stratejik çalışma yapmadıkları gözlenmiştir. Ancak gözlem sırasında alınan notlarda derslerin %87.5'inde (7 derste) öğrencilerin okuma öncesinde yeni kelimelerin bulunması ve anlaşılmasını işini, öğretmenin yönergesi ile okuma sonrasında yaptıkları gözlenmiştir.

Okuma sırasında ise gözlem yapılan derslerin %100'ünde öğrencilerin hiçbirinin; okuma öncesi yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmedikleri, yeni kazanacakları bilgi ve davranışların farkında olmadıkları, önemli ve ilginç şeylerin altını çizmedikleri, metindeki önemli detayları belirleyerek not almadıkları, kelimeleri anlamadıklarında kelime- cümle anlama stratejilerini kullanamadıkları, içerik haritası kullanarak anladıklarını önem sırasına göre not alamadıkları, metni anlayamadıklarında ne yapacaklarını planlayamadıkları, okumanın başında amaçlarını belirleyemedikleri için bu amaca ulaşıp-ulaşamadıklarını da kontrol edemedikleri ve metnin ana fikrini çıkaramadıkları gözlenmiştir. Buna ek olarak derslerin sadece %25'inde öğrencilerin yeni metni eski bilgileriyle ilişkilendirdikleri ya da karşılaştırdıkları gözlenmiş %75'inde ise gözlenememiştir. Öğrencilerin %87.5 oranında metindeki bilgilerin organize oluş şeklini zihinlerinde canlandırıp- içerik haritası yapamadıkları belirlenmiştir. Sadece 1 derste bu adımın öğretmenin çabasıyla bazen yapılmaya çalışıldığı gözlenmiştir. Yine derslerin %87.5'inde öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını sürekli izleyip öğrenmelerini kontrol edemedikleri ve anladıklarını sınıfta dramatize edemedikleri gözlenirken; sadece %12.5'inde (1 derste) böyle bir etkinliği kısmen ya da bazen yaptıkları gözlenmiştir. Derslerin %62.5'inde öğrencilerin bazılarının metni daha iyi anlamak için ikinci defa okudukları gözlenmiştir. Hatta bu sayı bazı derslerde 7'ye varmış, 3'ten aşağı hiç düşmemiştir. Okuma çalışması yapılmayan diğer derslerde ise (%37.5) anlama çalışmaları yapılmıştır. Yine gözlem yapılan derslerin %62.5'inde öğrencilerin tüm dikkatlerini metne verip odaklandıkları gözlenirken, %37.5'inde bu davranışı hiç göstermedikleri gözlenmiştir.

Okuma sonrasında gözlenen derslerin %100'ünde hiçbir öğrencinin, akıllarında kalan bilgileri kendi sözcükleriyle özetlemedikleri, okuma sürecinde izledikleri düşünme yollarını hayallerinde canlandıramadıkları (-ki zaten okuma öncesinde de bu adımları tasarlayamadıkları gözlenmişti) ve bu yolların etkililiğini değerlendiremedikleri, anladıklarını arkadaşı ile eşleşerek (düşün-eşleş-tartış) tartışamadıkları gözlenmiştir. Ancak öğrencilerin tümü (%100) anladıklarını bazen kendi sözcükleriyle anlattıkları gözlenmiştir. Yani öğretmen sınıfta çeşitli öğrencileri kaldırarak anladıklarını anlamalarını istemektedir. Bu ise derslerin tümünde bazı öğrencilerin katılımıyla (ortalama 3-7 öğrenci) gerçekleşmiştir. Okuduğunu anlama ile ilgili derslerin çoğunda (%87.5) genel olarak metnin anafikrinin bazen tam ve kolayca bulunabildiği gözlenmiştir. Yani anafikri bulma etkinliği çoğunlukla yapılmış ama öğrenciler çoğunlukla anafikri tam ve kolayca bulamamışlardır. Ayrıca tüm derslerde (%100) öğrencilerin öğretmenden yardım etmek için teşebbüste bulunduğu fakat bunların az sayıda ve belli öğrenciler olduğu da gözlenmiştir.

Tüm bu verilerden anlaşılmaktadır ki; öğrenciler VII. sınıf Türkçe dersinde okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında, bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerini ya hiç kullan(a)mamakta ya da yetersiz (bazen) kullanmaktadırlar. Burada tanımlanan ve yukarıdaki tablodaki özelliklere sahip bu sınıf araştırmamızın geleneksel sınıfını oluşturmaktadır ve bu araştırmada geleneksel sınıf denildiğinde (-ki genel ortalamaya uymaktadır) tanımlanan bu sınıf kastedilmektedir.

3.6.1.1. Kontrol Grubunda Uygulanan Tipik Bir Okuduğunu Anlama Dersi

Kontrol grubunda 8 ders boyunca yapılan gözlem ve pilot çalışma öncesi 4 okuldaki 11 farklı sınıfta birer hafta boyunca yapılan pilot gözlem sonunda geleneksel yapıdaki okuduğunu anlama dersini ortak özellikleri ile birlikte aşağıda tanımlanmıştır:

Amaç: Yapılan gözlemlerin hiçbirinde derse başlamadan öğrencilerle birlikte amaç belirlenmemekte ve duyurulmamaktadır.

Konu: Derse başlamadan önce amaç belirlenmediği için herhangi bir konu da belirlenmemektedir. Kitapta sırası gelen okuma metninin konusu "konu" olarak alınmaktadır. Yani konu okuma aracının belirleyicisi değil, okuma parçası konunun belirleyici olmaktadır. Bu ise geleneksel Türkçe derslerinin tümünde gözlenen ortak bir özelliktir.

Yöntem-Teknik: Düz anlatım, Soru-Yanıt

Araç: Araç olarak ders kitabı olarak belirlenen kaynaktan, sıradaki okuma metni alınmaktadır.

Gereç: Yapılan gözlemlerde gereç olarak sadece "Türkçe Sözlük" kullanılmaktadır.

Kaynak: Kaynak her ders aynı; Türkçe ders kitabı.

Dersin İşlenişi:

- Okuduğunu anlama dersleri hem öğrencinin, hem de öğretmenin pasif olduğu derslerdir.
- Kitaba aşırı bağlılık bulunmakta ve önbilgiler çoğunlukla açığa çıkarılmamaktadır. Kitaptaki hazırlık çalışmaları çok nadir olarak yapılıyor. Üzerinde çok kısa durulmaktadır.
- Direk okumaya geçilmektedir.Öğrenciler sesli ya da sessiz olarak ortalama 3-4 defa okumaktadırlar. Öğretmen çok nadir olarak metni okumaktadır
- Okuduğunu anlama süreciyle ilgili hiçbir stratejik çalışma ya da etkinlik yapılmamaktadır. Çok nadir dramatizasyon yapılmaktadır (sadece 1 sınıfta 1 kez gözlendi).
- Genelde aynı öğrenciler derse katılmaktadır. Metin okunduktan sonra hemen anafikri soruluyor. Genelde öğrenciler anafikri bulamamaktadırlar. Bulanlar da tam ve net olarak bulamamakta ya da eksik bulmaktadır. Genelde burada öğretmen tamamlayıcı olmaktadır. Anafikir bazen de okuduğunu anlama sorularından sonra bulunmaktadır.
- Metin okunduktan sona direk kitaptaki "Okuduğumuzu Anladık mı?" bölümüne geçilmektedir. Burada genelde metinden direk bulunabilen 5-8 soru sorulmaktadır. Genellikle öğrenciler sorunun yanıtını parçadan okuyarak yanıtlamaktadırlar. Sorular okuduğunu anlamadan çok, yanıtı metinden bulma niteliği taşımaktadır. Öğrenci yanıtları ya tekrar niteliğinde, ya da benzer şekilde olmaktadır.
- Bilinmeyen kelimeler metnin soruları yapıldıktan sonra bulunmaktadır. Öğrenciler metni tarayarak bildikleri kelimeleri çıkarma yerine; kitapta "bilinmeyen kelimeler" başlığı altında bilinmeyen kelimeler önceden verilmekte, karşısında da anlamları bulunmaktadır. Çok nadir olarak Türkçe sözlüğünün kullanıldığı gözlenmiştir. Bu sözcükler cümle içinde kullanılmaktadır. Ancak öğrencilerin cümle kurmada da çok başarılı olmadıkları gözlenmiştir.
- Bazı derslerde öğretmenlerin anlama ile doğrudan ilgisi olmayan; dilbilgisi, edebi tür, anlatım gibi ders etkinliklerini anlama dersinde yaptıkları gözlenmiştir.

Değerlendirme: Geleneksel tüm anlama derslerinde gerek kendini izleme açısından, gerek içeriği ve öğrenme yollarını izleme açısından hiçbir değerlendirme yapılmamaktadır.

Yukarıdaki ders işleme şekli dışında BFOA stratejisi (okuma öncesi- okuma sırası ve okuma sonrası) adımlarının hiçbiri kullanılmamaktadır.

3.6.2. Deney Grubunda Uygulanan BFOA Stratejisinin Kullanıldığı Türkçe Öğretimi

Bilişsel farkındalık hem öğrenmeyi öğrenme, hem de nasıl öğrendiğini kontrol etme işidir. Kişi öğrenirken; öğreneceği şeyi planlar, kendini ve öğrenme yolunu değerlendirir ve gerekirse düzenlemeler yapar. Bilişsel farkındalık hem kişinin kendi hakkında bilgi sahibi olması ve kendini kontrol etmesini (motivasyon, dikkati tutum), hem kişinin neyi nasıl öğreneceği hakkında (değerlendirme, planlama, düzenleme) bilgi sahibi olmasını ve öğrenme sürecini kontrol etmesini sağlar. Böylece öğrenen kişi;

-Öğrenme için motivasyonum, dikkatim ve olumlu tutumum yeterli mi?

-Öğreneceğim şey ne hakkında?

-Öğreneceğim şey hakkında neler biliyorum?

-Bilmek istediğim şeyi öğrenmek için ne yapmalıyım?

-Ne elde ettim? ve

-Eksiklerimi nasıl tamamlarım? gibi sorularla kendini ve öğrenme sürecini değerlendirir, nasıl öğreneceğini planlar ve düzenlemeler yapabilir.

3.6.2.1. Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Stratejisi ve Kelime-Cümle-Paragraf Anlama Stratejisi

Bu süreçlerin, Türkçe dersinde okuduğunu anlarken nasıl kullanılacağı ise bir strateji geliştirilmesini gerektirmiştir. Kuramsal çerçevede (Bölüm II) anlatılan bilişsel farkındalık stratejileri ve okuduğunu anlama stratejileri birlikte değerlendirilerek; bilişsel farkındalık okuduğunu anlama (düşünme ve anlama) stratejisi geliştirilmiştir. Bu strateji okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında bilişsel farkındalığın işletilmesiyle ilgilidir. Yani bu stratejide bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılması öğrencinin; okuduğunu etkili bir şekilde anlamasını, öğrendiğinin ve öğrenme yollarının farkına varmasını sağlamaktadır. Geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama (düşünme ve anlama) stratejisi aşağıda verilmiştir.

Tablo 39: Geliştirilen Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama (BFOA Düşünme ve Anlama) Stratejisi

	"OKUMA ÖNCESİNDE" KULLANACAĞIM ADIMLAR
1	Bu konuda ne bilmek istiyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim
2	Bu konuda ne biliyorum? Hatırlar ve hayalimde canlandırırım. Aklımda kalan ana noktaları not alırım.
3	Metnin içeriğini gözden geçirir ve neden bahsettiğini tahmin etmeye çalışırım
4	Okuma sırası ve okuma sonrasında "İzleyeceğim Adımları" tasarlarım, tek tek defterime yazarım
5	Metni hızlıca tararım. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine alırım. Kelime anlama stratejilerini kullanırım
	"OKUMA SIRASINDA" KULLANACAĞIM ADIMLAR
6	Metni bir defa okurum. 3. Adımda yaptığım tahminlerin ne kadar isabetli olduğunu Venn şeması yaparak kontrol ederim.
7	2. adımda hatırladığım (ve not aldığım) bu konudaki eski bilgilerim ile metindeki bilgileri karşılaştırırım. Böylece kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında olurum
8	Metinde olup-bitenleri zihnimde yapılandırır ve içerik haritasını çıkarırım
9	Tekrar okurum. Tekrar okurken; • Tüm dikkatimi metne verir ve odaklaşırım. • Önemli ve ilginç şeylerin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım. • Kelimelerin buradaki anlamını anlarım (5. Basamağı hatırlarım) • Kelime-cümle ve paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamaya çalışırım (Gerekirse kelime-cümle ve paragraf anlama stratejilerini kullanırım).
10	8. adımdaki İçerik haritasını kullanarak; anladıklarımı önem sırasına göre not alırım.
11	Metni anladım mı? Anladıklarımı eşimle dramatize ederim
12	Anlamadığında ne yapacağımı planlarım. Aşağıdaki yollardan ilgili olanlarını kullanırım. • 2. Adımdan itibaren tekrar edebilirim. • Eşimle okur ve tartışırım. • Anlamadığım kelime ya da cümleyi yok sayar ya da yerine başkasını koyarım. • Kelime-cümle-paragraf anlama stratejilerini kullanırım. • Parçaya, öğretmene ve kendime sorular sorarım. Vb
13	2. adımda belirlediğim amacıma ulaştım mı?
14	Anahtar kelimeleri çıkarır ve not alırım.
	"OKUMA SONRASINDA" KULLANACAĞIM ADIMLAR
15	Sesli düşünürüm. Yani anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım
16	8. ve 15. Adımdan yararlanarak; anladıklarımı kendi sözcüklerimle defterime özetlerim
17	Metnin anafikrini bulurum. (13. Maddedeki anahtar kelimelerden ve 15. adımdan yararlanarak.)
18	Okurken izlediğim adımların (4. Maddede yazıp işaretlediğim) etkililiğini değerlendiririm
19	Tekrar eşleşirim. Böylece kullandığım düşünme yolları ile neler öğrendiğimi arkadaşıma anlatırım

Tablo 40: Kelime–Cümle ve Paragraf Anlama Stratejileri

KELİME – CÜMLE (ve PARAGRAF) ANLAMA STRATEJİLERİ
1- Bilinmeyen kelimeyi yuvarlak içine al.
2- Kelimenin diğer kelimelerle birlikte anlamını ara.
3- Kelime eklerinin, anlama etkisini belirle.
4- Kelimenin orada önemli olup-olmadığına karar ver.
5- Kelimenin yerine geçici olarak başka bir kelime kullan.
6- Eşleş-oku-tartış. Eşinle cümlenin zıt anlamlısını ya da eş anlamlısını düşün. Not al.
7- Kelimeden anladığın ile ilgili cümle kur.
8- Kelimeden anladığını, bizzat yaparak canlandır (dramatize et).
9- Kelimeyi sözlükten bul ve düşündüklerinle karşılaştır.
10- Kelimenin geçtiği cümlenin, diğer cümlelerle bağlantısını (anlamını) gör.
11- Anladım mı?

Geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama ve ona bağlı olarak çalışan kelime-cümle-paragraf anlama stratejisi; çeşitli etkinlik, tektik ve yöntemlerle kullanılabilecek şekilde tasarlanmıştır. Deneysel uygulamada bilinen teknik ve yöntemlerin dışında; beyin fırtınası, zihinde canlandırma, hatırlama, dramatizasyon, içerik haritası yapma, bilgileri önem sırasına koyma, anahtar kelimeleri bulma, anahtar kelimelerden anafikri bulma, tahmin etme, venn şeması yapma ve oku-eşleş-tartış gibi teknik ve etkinlikler kullanılmıştır.

Geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin kazandırılması ve uygulanması iki aşamadan oluşmaktadır:

1- Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi adımlarının kazandırılması için yapılan hazırlık çalışmaları

2- Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin derste uygulanması ya da kullanılması

3.6.2.2. Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Stratejisi Adımlarının Kazandırılması İçin Yapılan Hazırlık Çalışmaları

Maalesef okullarımızın çoğunluğunda geliştirilen bu stratejimizde yoğun olarak kullanılan çağdaş yöntem, teknik, etkinlik ve stratejilerin kullanılmadığı görülmektedir. Kontrol grubunda yapılan gözlemlerde de bu durum ortaya konulmuştur. Bu gerekçeyle

deney grubunda stratejiyi kullanmaya başlamadan önce; bu stratejinin her adımında farklı biçimlerde uygulanan yöntem, teknik, etkinlik ve alt stratejilerin (kelime-cümle-paragraf anlama stratejisi) deney grubuna kazandırılması için aşağıda anlatılan hazırlık çalışmaları teker teker yapılmıştır.

3.6.2.2.1. Öğrencilere Yapılacak Çalışma ve Araştırma Hakkında Bilgi Verme

Yapılacak çalışmanın; düşünme ve anlama becerilerini geliştirdiği, süresi, hangi derste haftada kaç saat uygulanacağını ve dersleri kimin vereceğine ilişkin önbilgiler hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.

Bu uygulama sonunda öğrencilerin ders başarılarının, derse karşı tutumlarının ve bilişsel farkındalık düşünme becerilerinin gelişeceği ve öğrenilenlerin kalıcılığının daha fazla olacağı öngörülmektedir. Bunun yanında uygulama boyunca uygulanacak testler ve bunların uygulanma zamanları hakkında bilgi verilmiştir.

3.6.2.2.2. Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Stratejisinin Tanıtılması

- Öğrencilere, bir metni okurken neler yaptıkları sorulur (muhtemelen çok az şey söyleyecekler ve stratejik olmayan bir yaklaşım ortaya çıkacaktır) ve bunlar tahtaya yazılır.
- Bunlardan yararlanılarak; okuduklarımızı anlayabilmemiz için daha kısa ve etkili bir yol kullanmanın gerekliliği ortaya konulur.
- Daha sonra geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama (düşünme ve anlama) stratejisi asetatla gösterilir ve her öğrenciye birer tane dağıtılır.
- Stratejinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasındaki adımları kısaca gözden geçirilir ve anlatılır.
- Uygulamacı küçük bir örnek uygulamayı yaparak gösterir.

3.6.2.2.3. Kelime–Cümle-Paragraf Anlama Stratejisinin Tanıtılması

- Öğrencilere, bir metni okurken bilmedikleri kelimeleri nasıl öğrendikleri sorulur. Çoğunlukla direk sözlüğe bakma eğiliminde oldukları görülmektedir. Yaptıkları şeyler tahtaya yazılır. Ne kadar yararlı olduğu tartışılır.
- Daha sonra bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi ile birlikte çalıştığı söylenecek olan; kelime ve cümle anlama stratejisi tanıtılır. Asetatla gösterilir, panoya yapıştırılır.

- Strateji öğrencilere dağıtılır.
- Ders kitabından seçilen herhangi bir paragrafla örnek çalışma yapılır.

Öncelikle paragraftaki bilinmeyen kelimeler kırmızı kalemle yuvarlak içine alınır. Kelimenin diğer kelimelerle birlikte anlamı aranır. Kelimenin eki varsa (isim, fiil, olumlu-olumsuz, zarf vb.) bu eklerin kelimenin ve cümlenin anlamına etkisi belirlenir. Kelimenin orada önemli, olup-olmadığına karar verilir. Bu kelimenin yerine geçici olarak başka bir kelime kullanılır ve o kelime tahmin edilir. Eşiyle birlikte (kubaşılır; düşün-eşleş-tartış) tartışılır. Kelimenin zıt anlamlısı ya da eş anlamlısı cümlenin anlamından ve kelimenin yapısından yararlanılarak tahmin edilir, not alınır. Kelimeden anlaşılan şey ile ilgili cümle kurulur ve dramatize edilir. Kelimeye sözlükten bakılır ve kendi bulduklarıyla karşılaştırılır. Böylece cümlenin diğer cümlelerle birlikte anlamı aranır, bağlantı görülür.

3.6.2.2.4. Beyin Fırtınasının Öğretilmesi

- Öğrencilere beyin fırtınası tekniği ile ilgili ön bilgileri sorulur (hiç beyin fırtınası ile ders işlediniz mi?).
- Daha sonra beyin fırtınası tekniğinin bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin 3. maddesinde kullanılacağı söylenir, gösterilir.
- Beyin fırtınasının nasıl yapılacağı ile ilgili şu adımlar tahtaya yazılır. Öğrencilere dağıtılır:

"BEYİN FIRTINASINI" NASIL YAPACAĞIZ?

- Öğretmenimiz dersin amacı ile ilgili problemi detaylı olarak anlatır ve tahtaya yazar.
- Bu problemin çözümü için herkes fikrini serbestçe defterine not alır. Sırayla öğretmene söyler.
- Hiç kimse bir diğerini eleştirmez. Başkasının fikri geliştirilebilir, değiştirilebilir veya tersi söylenebilir.
- Öğretmen fikirleri sıra ile tahtaya yazar.
- Birbiriyle yakın ve iç içe olan fikirler birleştirilir.
- Söyleyeceği olmayanlar "geç" der. Herkes "geç" diyene kadar fikirler üretilir.
- Tahtaya yazılan fikirler oylanır.
- En çok oy alan (en önemli olan)'dan – en az oy alana doğru sıralanır.
- Bunlardan hangilerinin problemin çözümü için gerekli olduğuna (ilk 5 vb.) karar verilir.
- En çok oy alanlar göz önüne alınarak problemin çözümü tahmin edilir.
- Böylece başta yazdığımız problemin çözümü bulunmaya çalışılır.
- Okuyacağımız metne dönerek, bulduğumuz problem çözümü ile ilişki kurulur.

Bu tekniğe göre bir örnek çalışma yapılır. Bu örnek çalışmanın problem cümlesi şu olabilir: " Okul ve sınıf temizliğini nasıl sağlarız?"

3.6.2.2.5. Zihinde Canlandırma ve Hatırlama Çalışmaları

- 2-10-18 ve 19. adımlar için gerekli olan bu temel çalışmada, bilginin zihinde resmedilmesi ya da canlandırılması (imagining) ve hatırlanması kolaylaştırılır.
- Var olan ya da eski bilgiler önce zihinde güçlü bir şekilde resmedilir.
- Bu resmin içine bilgiler kelime olarak konulur. Sonra zihnin içinde bu bilgi hakkında konuşulur ve zihinden işitilir.
- Bu bilgi ve resim ile ilgili hissetme, tadına bakma, koklama vb. hayali hisler oluşturulur.
- Bu resim ve bilgi ile ilgili tutum geliştirilir; kızgın, üzgün, mutlu vb..

Örnek: Kendinizi derin bir denizde hissedin! Onlara ne hissettiklerini sorun. Suyun üzerinde yüzdüklerini, etraflarındaki yosunları, suyun soğukluğunu, diğer balıkları, renkleri, sesleri ve gördüklerini hayal ettirin. Böylece öğrenciler o konuyu merak eder,

kendi kendilerine konuşabilir, hisseder, resmeder ve bilgilerle birlikte kodlar. Böylece "derin deniz" denildiğinde tüm bunları birlikte hisseder.

3.6.2.2.6. Dramatizasyon Yapma

Dramatizasyonun en basit şekli olan canlandırmayı çok nadir de olsa daha önceki derslerde uygulanıldığı bilinmektedir. Dramatizasyon ve drama ile ilgili şu açıklamalar yapılır:

- Dramanın eğlenceli ve yaratıcı bir etkinlik olduğu söylenir.
- Psikodrama, sosyodrama, yaratıcı drama, eğitici drama ve dramatik oyun alt tekniklerinin olduğu söylenir.
- Dramatizasyonun, bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin 11. adımı için ve kelime-cümle-paragraf anlama stratejilerinin 8. adımında kullanılacağı söylenir.
- Eğitici drama ve dramatik oyun alt tekniklerinden yararlanılır.Kazanma, yenme, kaybetme vb. yoktur. Burada esas amaç süreci yaşamak ve olayı anlamaktır.
- Aslanla Fare (La Fontaine) metni okunarak, roller belirlenir. Daha sonra roller aşağıdaki kriterlere göre dağıtılır. Olay uygun ortamda ve araç-gereç kullanılarak dramatize edilir. Böylece dramatizasyon, stratejide uygulanacak şekilde öğrenilmiş olur. Öğrencinin duyguları görünür hale gelir.

3.6.2.2.6.1.Öğrencilerin Dramaya Katılabilmesi İçin

1- Taklit etme yeteneğine sahip olmaları gerekir (taklit yeteneği olmayan öğrencilere dramada pasif görevler verilebilir).

2- Dikkati yoğunlaştırma yeteneğine sahip olmaları gerekir. Yeterince uzun süre dikkatini eyleme, düşünceye, olaya yoğunlaştırması gerekir. Dikkati çok dağınık olan çocuklar diğerlerinin de dikkatini dağıtabilir. Böyle öğrencilere pasif görevler verilebilir.

3- Belleklerinin iyi olması gerekir. Öğrenme hatırlamaya bağlıdır. Çünkü öğrenme, davranışı değiştiren yaşantı sürecidir. Ve öğrenme etkileri ancak bellekte depolanmış bilgileri geri getirebildiğinde hatırlandığında görünür hale gelir. Öğrencinin canlandıracağı rolle ilgili kendi geçmiş anılarından yararlanması ve derhal yapabilmesi gerekir.

4- Zihinde canlandırma yapabilmesi gerekir. Dramanın bir aşamasında çocuklardan; çalışılan kavrama, konuya ilişkin olan nitelikleri, durumları gözlerini kapatıp zihinlerinde canlandırmaları istenir.
5- Hareketlerle simgeleştirme yapabilme yeteneğine sahip olmaları gerekir. Bir uçağın hareketi, tohumun büyümesi gibi durumları bedenini kullanarak ifade edebilmelidir.
6- Nesnelerle simgeleştirme yapabilmesi gerekir. Nesnelere gerçekte olduklarından başka anlam vererek kullanma (Sopanın direksiyon olarak kullanılması gibi) becerisi olmalıdır.

3.6.2.2.6.2.Eğitici Drama

1- Eğitici drama sırasında öğrencilere canlandıracakları konu anlatılır
2- Öğrencilere hangi rolü oynamak istedikleri sorulur.
3- Öğrencilere rol dağıtımı yapılıp gerekirse öğretmende canlandırılan etkinliğin içinde yer alır. Bu öğrencinin etkinliğe daha fazla ve isteyerek katılımını sağlar.
4- Bazen öğretmen bir takım çalıştırıcısı gibi dışarıdan yönlendirir ve açıklamalar yapar.
5- Öğretmen bazen taklit yeteneği iyi olan bir öğrenciyi çağırarak kulağına taklit edeceği sözcüğü fısıldar ve öğrencinin bunu pantomim yoluyla canlandırmasını ister. Öğrenciler parmak kaldırarak taklit edilenin ne (ya da kim) olduğunu bilmeye çalışırlar.
6- Bazen olay aynen canlandırılmaya çalışılır. Kurtuluş Savaşı, İstanbul'un fethi ya da Kavimler Göçü gibi...
7- Ya da öğretmen "Kırmızı Başlıklı Kız" masalını anlatırken seçilen öğrenciler bunu canlandırmaya çalışırlar.
8- Bazen sınıfta gösterilen resim ya da birbirine bağlı ya da bağımsız birkaç resim canlandırılır.
9- Öğrencilere "bu resimlerle ne anlattık" diye sorularak tartışma başlatılır.
10- Ya da resimdeki kişilere, olaya, duruma ilişkin tek tek yorumlar yaptırılabilir.

3.6.2.2.7.İçerik Haritası Yapma

- İçerik haritasının bir olay ya da bilgiyi birbiriyle ilgili alt bilgileriyle birlikte şema ve şekille göstermek olduğu anlatılır.

- Öğrencilere evden okula gelmek için yaptıkları işler sorulur ve tahtaya yazılır. Sonra bunlar küçük resimler ve oklarla ilişkilendirilerek şekillendirilir. Böylece bilgilerin nasıl şekillendirildiği gösterilir.
- Bir önceki etkinlikte okutulan "Aslanla Fare" metninin içerik haritasını öğrencilerden çizmeleri istenir. Burada küçük ipuçları verilebilir. Daha sonra öğretmen kendi çizdiği içerik haritasını asetatla gösterir, öğrencilerle karşılaştırılır.
- Bu etkinliğin stratejinin 8. adımı olduğuna dikkat çekilir.
- Öğrencilere okudukları bir metin, hikaye vb ile ilgili içerik haritası yapmaları ödevi verilir.

3.6.2.2.8. Bilgileri Önem Sırasına Koyma

- Bu etkinliğin stratejinin 10. adımı olduğuna dikkat çekilir
- Öğrencilerin okula gelirken yaptıkları işler sorulur.
- Daha sonra bunlar sıraya konulur. Hikaye şeklinde anlatılır.
- En son önemli olanlar seçilir. Böylece bilgiler önem sırasına konulmuş olur.
- Bu örneğe benzer metin ile ilgili bilgilerin de önem sırasına konulabileceği örneklendirilmiş olur.

  Böylece öğrencilerin bilgilerin önemli olanlarını belirleyebilme, metnin yapılandırılmasındaki ana noktaları görebilme ve bunları seçebilme becerisi kazandırılarak, onların anlamalarına olan etkisi gösterilmiş olur.

3.6.2.2.9.Anahtar Kelimeleri Bulma

- Dostluk, çalışma, yardımseverlik ve düşünme ile ilgili önceden hazırlanan paragraflar okunur.
- Bu paragrafların birer kelime ile neden bahsettiği sorulur ve buldurulur.
- Bu kelimeler anahtar şeklinde olan kartonun içine yazılır. Öğrenciler de defterlerine yazarlar.
- Böylece her metinde anahtar kelime bulunabileceği öğrenilir.
- Bu etkinliğin stratejinin 14. adımı olduğuna dikkat çekilir.

Bu etkinlikte öğrenciler bir cümleyi, paragrafı hatta bir metni bir tek kelime ile kodlamayı öğrenirler. Böylece birçok bilgiyi bir kelimeye bakarak hatırlayabilirler. Bilgileri genelleyebilirler ve bir bütün olarak bilgileri organize edebilirler.Böylece öğrencilerin bunun farkına varmaları sağlanır.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

3.6.2.2.10.Anahtar Kelimelerden Anafikri Bulma

- Bu anahtar kelimelerin parçayı kısaca özetlediğine dikkat çekilir.
- Sonra anahtar şekli içine yazılan; anahtar kelimelerin karşısına bir kapı resmi çizilerek öğrencilerin tüm bu kelimelerden bir cümle oluşturması istenir.
- "Anafikir" kapısının içine bu cümle yazılır. Dolayısıyla anahtar kelime çıkarmanın, anafikir kapısını açmanın bir yolu olduğu gösterilir.
- Her öğrenciye yazdığı cümle okutturulur. Ortak, tam ve en düzgün ifade edilmiş olan anafikir cümlesi tahtaya yazılır.
- Bununla ilgili örnek bir çalışma yapılır (Aslanla Fare metni kullanılır).
- Bu etkinliğin stratejinin 17. adımı olduğuna dikkat çekilir.

3.6.2.2.11.Metni Tahmin Etme ve Venn Şemasında Gösterme

- Metni tahmin etmenin ve bunu kontrol etmenin anlamaya ve zihni geliştirmeye olan katkısı anlatılır.
- Önceden hazırlanan ve çoğaltılan metin öğrencilere dağıtılır.
- Metnin paragraflarına kısaca bakılır.
- Metnin başlığı, resimleri, kahramanları, yeri vb. ip uçları toplanıp tahtaya yazılır.
- Sonra beyin fırtınası ile metinde neler olmuş olabileceği tahmin edilir.
- Tahmin edilen metin madde madde yazılarak yuvarlak içine (Venn şeması) alınır. Böylece "Tahminlerimiz" kümesi oluşturulur.
- Daha sonra metin okunur ve tahminlerin hangilerinin doğru olduğu "Gerçekler" kümesine yazılır.
- Doğru olarak tahmin edilen maddeler "Tahminler" kümesinden alınarak iki kümenin kesişim kümesi olan orta kısmına yazılır.
- Böylece öğrenciler tahmin etme güçlerini, tahminlerini kontrol edebilmeyi ve hayal güçlerinin gücünün farkına varırlar.
- Bu etkinliğin stratejinin 3. ve 6. adımında kullanıldığına dikkatler çekilir.

3.6.2.2.12. Oku – Eşleş - Tartış Tekniğini Kullanma

- Kubaşık öğrenme tekniklerinden olan "oku- eşleş- tartış" tekniğinin nasıl çalıştığı anlatılır.

- Düşünme ve anlama stratejisinin 11., 12., 15. ve 19. adımında ayrıca kelime-cümle-paragraf stratejisinin 6. adımında kullanılacağına dikkat çekilir.
- Herkesin yanındakinin eşi olduğu (ve gerekirse her hafta sıra ile bu eşlerin bir kayarak değişeceği) belirlenir.
- Okunan metin, eşler ile tekrar birbirine anlatılır.
- Karşılıklı olarak eşler anlamadıkları ve eksik olan kısımları tamamlarlar.
- Böylece birbirlerini ve kendilerini kontrol etme, birbirine yardım etme, sınıfta iletişimi artırma ve çeşitli düşünme yollarını görme gibi faydalar ortaya konulmuş olur.

Örnek bir uygulama olması açısından 19 adım gerçekleştirilir. Yani hazırlık çalışmaları boyunca neler öğrendiklerini, niçin öğrendiklerini ve öğretmenin onlara nasıl öğrettiğini herkes eşiyle birbirine anlatır ve tartışır. Stratejiyi tekrar gözden geçirerek gerçek uygulamanın nasıl olacağını tahmin ederler.

3.6.2.3. Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Stratejisi ve Etkinlikleriyle İşlenen Örnek Bir Türkçe Dersi

Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin Türkçe dersinde kullanılmasına ilişkin örnek bir ders planı aşağıda verilmiştir.

Ders: Türkçe (Anlama)

Süre:200 dk. (5 ders)

Amaç: Okuduğunu anlayabilmek için BFOA stratejisini kullanarak; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası düşünme ve anlama adımlarını planlayabilmek ve uygulayabilmek.

Konu: Sevgi, düşünme, iletişimi iyimser olma gibi iç güzelliklerin farkında olma ve harekete geçirme

Yöntem ve Teknikler: Soru-yanıt, kubaşık öğrenme, tartışma, dramatizasyon, beyin fırtınası, kubaşık öğrenme (düşün-eşleş-tartış), içerik haritası yapma, not alma, zihinde canlandırma

Araç: Söyleşi (İçimizdeki Güzellikler)

Gereç: Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama asetatları ve tablosu, Türkçe sözlük, Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama öğrenci fotokopileri, deyimler sözlüğü, kelime-cümle ve paragraf anlama stratejileri asetatı

Kaynak: Ongun, İ. (*"Bir Pırıltıdır Yaşamak"* adlı eserinden alıntı),akt. Onat, A. (2000),

İlköğretim 7 Türkçe ders kitabı, Metinler Yayıncılık, İstanbul

OKUMA ÖNCESİ STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

1- **Bu derste ne bilmek istiyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim:** Bu metni okuyarak; sevginin, düşünme becerisinin, özgürlüğün, sorun çözmenin, soru sormanın, karar vermenin, sorumluluğun, fikir alış verişi yapmanın, olumlu iletişimin, iyimser olmanın, neşeli olmanın ve gülümsemenin içimizdeki güzellikler olduğunu, bunları ortaya çıkarmanın ve geliştirmenin önemli olduğunun farkına varabileceğim (Deftere ve tahtaya yazılır).

2- **Bu konudaki, benzer ve ilgili eski bilgilerimi hatırlar ve hayalimde canlandırırım:** Bu konuda daha önceden ne biliyorum? Yani; sevginin, düşünme becerisinin, özgürlüğün, sorun çözmenin, soru sormanın, karar vermenin, sorumluluğun, fikir alış verişi yapmanın, olumlu iletişimin, iyimser olmanın, neşeli olmanın ve gülümsemenin içimizdeki güzellikler olduğunun, bunları ortaya çıkarmanın ve geliştirmenin önemli olduğunun farkına varma ile ilgili olarak; öğrencilerin eski yaşantıları, bilgileri, anıları ve gözlemleri hatırlanır, anlatılır, gerekirse deftere karikatürü çizilir (En son metin dağıtılır).

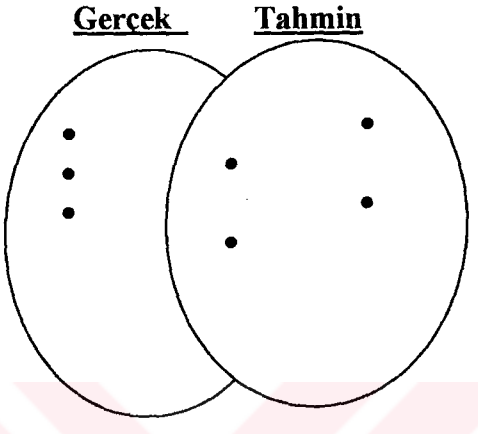
3- **Metnin içeriğini tahmin et ve metni gözden geçir:** Acaba bu metin neden bahsediyor? Metnin her paragrafına kısa kısa bakılır. Başlığı ile ilişkilendirilir. Beyin fırtınası yapılarak metnin içeriği tahmin edilir, tahtaya yazılır ve yuvarlak içine alınır (Böylece 6. adıma da hazırlık yapılmış olur).

4- **Okuma sırası ve okuma sonrasında izleyeceğim adımları tasarlarım:** Öğrencilerin geçen derslerden de hatırlayacağı bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisindeki adımlara göre okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapacağını kafalarında tasarlamaları istenir. Bu adımları eşler birbirlerine anlatır. Bu adımları yaptıkça yanına bir işaret koyar.

5- **Metni hızlıca tara. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine al. Kelime anlama stratejilerini kullan.** *"Büyümek, olgunlaşmak, yüreğinin ibresi olmak"* kelime ve deyimlerinin anlamını kelime ve cümle anlama stratejileri ile bulunur. Önce bilinmeyen kelime ya da deyim yuvarlak içine alınır. Diğer kelimelerle birlikte anlam aranır. Kelimenin ekleri incelenir. Yerine geçici olarak başka kelime kullanılır. Eş ve zıt anlamları bulunmaya çalışılır. Eşler tartışır. Anladığı ile ilgili cümle kurar, bunu dramatize eder. En son sözlüğe bakar ve tahminiyle karşılaştırır. Kendine sorar; "Anladım mı?", hala anlamadıysan öğretmenden yardım al.

OKUMA SIRASINDA KULLANILACAK STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

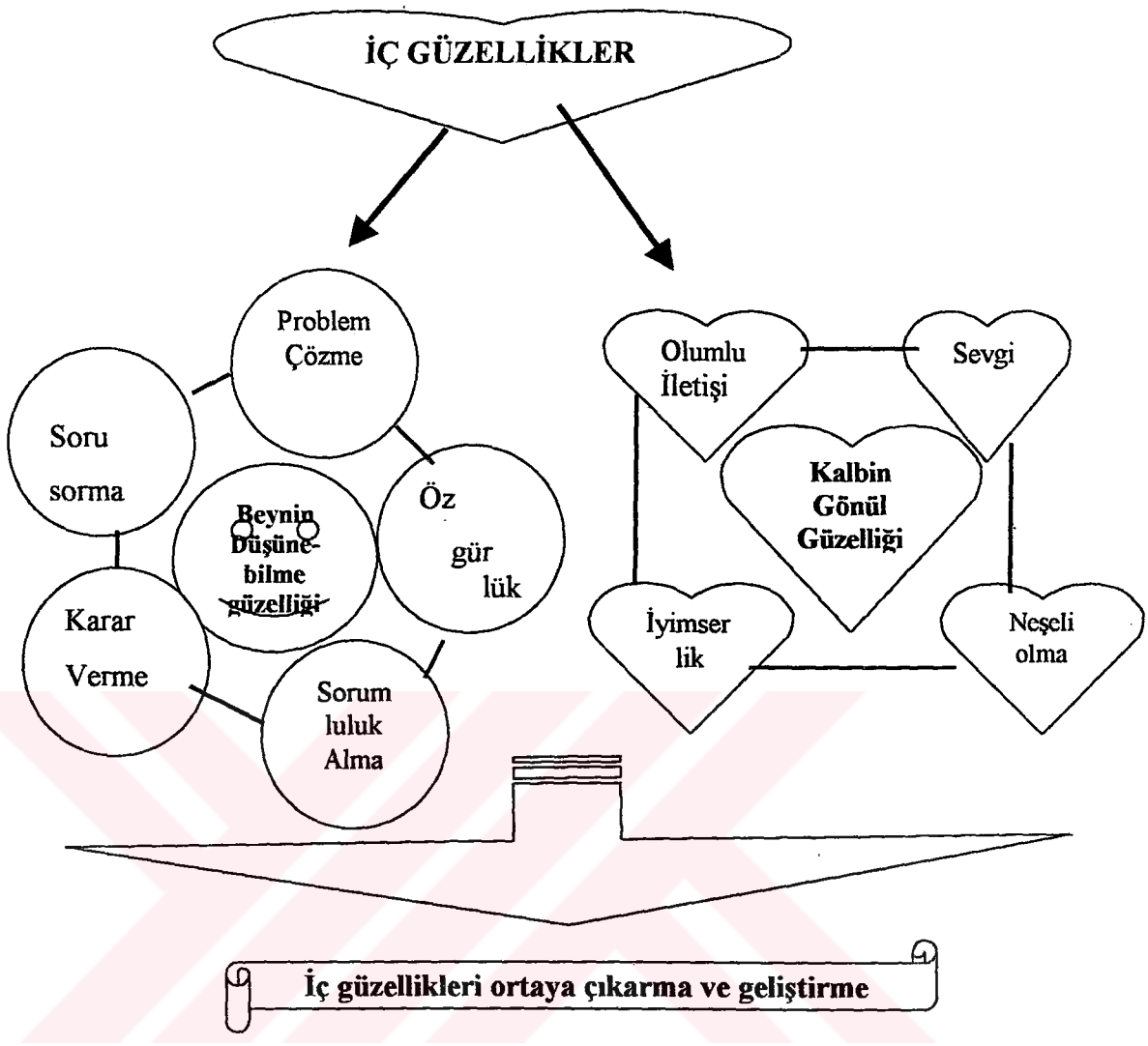
6- **Metni bir defa oku. 3. Adımda yaptığın tahminlerin doğruluğunu kontrol et:** 3. Adımda tahtada yuvarlak içinde bulunan tahminlerimizle, gerçek metin arasında Venn şeması yapılır.Böylece öğrencilerin tahmin etme, bağlantı kurma, düşüncelerini paylaşma ve olaya bakış açılarını kendi kendilerine görmeleri sağlanır



7- **2. Adımda hatırladığım eski bilgilerimi hatırlar, yeni bilgiler ile karşılaştırırım; böylece kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında olurum:** Bu parçadaki amacımı tekrar hatırlarım. Eski bilgiler ile yeni bilgilerimi birleştiririm. Böylece bu dersin bana kazandıracağı bilgi ve davranışların farkında olurum.

8- **Metinde olup bitenleri zihnimde yapılandırır ve içerik haritası çıkarırım:** Metinde geçen sevgi, düşünme becerisi, özgürlük, sorun çözme, soru sorma, karar verme, sorumluluk, fikir alış verişi yapma, olumlu iletişim, iyimser olma, neşeli olma ve gülümseme ile ilgili içerik haritası zihinde canlandırılır ve şemalandırılır. Sonra herkes bunu defterine çizer. Sonra öğretmen aşağıdaki içerik haritasını asetatla gösterir.

Şekil 9: İçimizdeki Güzellikler Metninin İçerik Haritası



9- **Tekrar okurum:** Tekrar okurken;

- Dikkatimi metne verir ve odaklaşırım.
- Önemli ve ilginç şeylerin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım.
- Kelimelerin buradaki anlamını anlarım (5. Basamağı hatırlarım).
- Kelime-cümle ve paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamaya çalışırım.
- İçerik haritasını hayalimde canlandırırım.

10- **Metni anladım mı? Anladıklarımı dramatize ederim:** Bu metnin kahramanları, yeri ve zamanı olmadığı için; metin ile ilgili olarak öğrencilerin 2. adımda anlattıkları anı, olay, yaşantı, gözlem vb. seçilir ve konu ile ilgili birçok dramatizasyon gerçekleştirilir.

11- **Anlamadığımda ne yapacağım? Planlarım:** Ben .....'ı anlamadım, ne yapacağım?

- 2. Adımdan itibaren tekrar edebilirim.

- Kelime-cümle ve paragraf anlama stratejilerini kullanabilirim.
- Eşimle okur- tartışırım.
- Parçaya, öğretmene ve kendime sorular sorarım, vb.

12- **Başta belirlediğim amacıma ulaştım mı?** 1. Adımda belirleyip tahtaya ve deftere yazdığımız amacımıza ulaştık mı? Yani; metni okuyarak; sevginin, düşünme becerisinin, özgürlüğün, sorun çözmenin, soru sormanın, karar vermenin, sorumluluğun, fikir alış verişi yapmanın, olumlu iletişimin, iyimser olmanın, neşeli olmanın ve gülümsemenin içimizdeki güzellikler olduğunu, bunları ortaya çıkarmanın ve geliştirmenin önemli olduğunun farkına varabildim mi? Herkes kontrol eder.

13- **Anahtar kelimeleri çıkarır ve not alırım:** Bu metnin anahtar kelimeleri, iç güzellik, düşünme becerisi, özgürlük, problem çözme, soru sorma, karar verme, sorumluluk alma, sevgi, olumlu iletişim, iyimserlik, başarı ve neşeli olmadır. Bu anahtar kelimeler tahtaya ve deftere yazılır. Sonra altına bir çizgi çekilir. Böylece 17. adımdaki anafikri bulma için hazırlık yapılmış olur.

OKUMA SONRASI STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

14- **Sesli düşünürüm. Yani anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım:** Anahtar kelimeler, içerik haritası ve dramatizasyon örnekleri de hatırlanarak her öğrenci anladıklarını kendi sözcükleriyle eşine anlatır (sesli düşünür).

15- **Anladıklarımı önem sırasına göre not alırım, (8. Adımdaki içerik haritasını kullanarak):** ***-İç güzellikleri ortaya çıkarma ve geliştirme***

Beyinin (düşünce) güzelliği:	(Kalbin) Gönül güzelliği
• Düşünme başarısı	• Sevgi
• Özgürlük	• Olumlu İletişim
• Problem çözme	• İyimserlik
• Soru sorma	• Barışçı ve neşeli olma
• Karar verme	
• Sorumluluk alma	

16- **Anladıklarımı kendi sözcüklerimle defterime özetlerim, (15. adımdan yararlanarak):** Bu dersten ve bu metinden öğrendiklerimi kendi sözcüklerimle (13 ve 15 adımdan yararlanarak) kendi sözcüklerimle defterime yazarım. Sonra öğretmen bunları okutur.

17- **Metnin anafikrini bulurum, (13 ve 15. Adımdan yararlanarak):** Öğrencilerden13. adımda hazırlanan anahtar kelimelerin altına anahtar kelimeleri yazmaları istenir. Bu çok kolay, eğlendirici ve öğrencilere mükemmelle yaklaşma duygusunu verecektir. Metnin anafikri; sevginin, düşünme becerisinin, özgürlüğün, sorun çözmenin, soru sormanın, karar vermenin, sorumluluğun, fikir alış verişi yapmanın, olumlu iletişimin, iyimser olmanın, neşeli olmanın ve gülümsemenin içimizdeki güzellikler olduğunu, bunları ortaya çıkarmanın ve geliştirmenin önemli olduğunun farkına varabilmektir.

18- **Metni okumada izlediğim adımların etkililiğini değerlendiririm**: 4. Adımdaki planlanan adımları ne kadar yaptım, ne oldu, amacıma ulaştım mı? soruları yanıtlanır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırım. Böylece; öğrendiklerimin ve öğrenme yollarının farkında olurum.

19- **Düşün-eşleş-tartış:** Tekrar (kubaşırım) eşleşirim. Böylece anladıklarımı ve kullandığım düşünme yolları ile amacıma ulaşıp ulaşmadığımı eşime anlatırım.

3.7. Verilerin Toplanması

1- 2001-2002 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında (Hatay-Antakya) İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak 7 ve 8. sınıf şubeleri (HM, BS, BG, HNÖ İlköğretim okulları) Türkçe dersi için onay alınmıştır. Daha sonra bu okullar ziyaret edilerek uygulama yöneticilere anlatılmış ve yöneticilerle birlikte sabahçı ve öğlenci sınıflardan denk kabul ettikleri birer sınıf ve öğretmenleri belirlenmiştir.

2- Bu okullarda 8. sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuduğunu-anlama ölçeği toplam üç kez (I., II. ve III. uygulama) uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

3- Kontrol grubunda geleneksel eğitim yapılıp- yapılmadığını belirlemek ve geleneksel sınıfı tanımlamak için 11-29 Mart tarihleri arasında bu sınıflarda gözlem yapıldı. Ancak uygulama bir sonraki döneme kaldığı için bu gözlem pilot gözlem olarak kabul edildi.

4- 8 Nisan- 3 Mayıs 2002 tarihleri arasında 4 hafta boyunca bizzat araştırmacı tarafından pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonunda çeşitli düzeltmeler yapılmıştır (Bknz 3.5.).

5- Tüm çalışma ve yapılan uygulama planları son kez gözden geçirilerek ve ilgili makamlardan 2002-2003 eğitim öğretim yılı için uygulama izni alınarak 30 Eylül-

18 Ekim tarihleri arasında çalışma grubundaki tüm okullara öntestler (BFOA Ölçeği, SED Ölçeği, IOWA Ölçeği, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği) uygulanmıştır.

6- Ölçme araçları uygulandıktan sonra elde edilen değerlerin istatistiki analizleri yapılarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. BG ve HM İlköğretim Okullarına gidilerek yönetici ve Türkçe ders öğretmenleri ile görüşüldü ve ilgili bilgi alış-verişi sağlandı.Ayrıca deney grubu öğrencileri ile tanışıldı ve uygulama ile ilgili önbilgiler verildi.

7- Daha sonra kontrol grubunda bilişsel farkındalık stratejisi adımlarının kullanılıp-kullanılmadığını belirlemek ve geleneksel sınıfı tanımlamak amacıyla 31 Ekim- 8 Kasım 2002 tarihleri arasında kontrol grubunda 2 hafta (8 ders) geliştirilen yapılandırılmış gözlem formu ile gözlem yapılmış ve kontrol grubu tanımlanmıştır.

8- 11-12 Kasım 2002 tarihleri arasında uygulamanın ilk haftasında deney grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalık okuduğunu anlama strateji ve uygulamaları ile ilgili etkinlikleri yapabilmeleri için hazırlık çalışmaları yapıldı.

9- Toplam 8 hafta süren uygulama (11 Kasım-27 Aralık 2002) boyunca 3. haftadan itibaren izleme testleri yapılmış ve haftalık 6 saat olan Türkçe dersinin 5 saatine araştırmacı girmiş, 1 saatine ise Türkçe öğretmeni (güzel yazı ve dilbilgisi için) girmiştir.

10- Uygulama boyunca araştırmacı "Araştırma Güncesi" tutmuştur.

11- Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencileriyle 1. hafta ön görüşme– son hafta son görüşme yapılmış ve deney grubundaki öğrencilerin uygulamayı değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca deney grubunda izleme testleri yapılmış ve bu testlerin haftalık izleme grafikleri, çözümleri ve sonuçları her hafta ilan edilmiştir.

12- Son hafta (24-27 Aralık 2002) deney ve kontrol grubuna sontestler (BFOA, SED, IOWA ve Türkçe Tutum Ölçeği) eksiksiz uygulanmıştır.

13- Araştırma bittikten 1 ay sonra 27- 31 Ocak 2003 tarihleri arasında (2002-2003 Güz dönemi son haftası) deney ve kontrol grubuna kalıcılık testleri sontestler (BFOA, SED, IOWA ve Türkçe Tutum Ölçeği) uygulanmıştır. Daha sonra verilerin çözümlenmesi ve analizine geçilmiştir.

3.8. Verilerin Analizi

Ölçme araçları hem nicel hem de nitel verileri toplamamızı sağladığından, elde edilen verilerin çözümlenmesi de; nicel verilerin analizi ile nitel verilerin analizi başlıkları altında incelenmiştir.

3.8.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, faktör analizi, eşli gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi, yinelenmiş ölçümler varyans analizi (ANOVA) ve kovaryans (ANCOVA) analizi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Ölçme araçlarının geliştirilmesinde, pilot uygulamada ve gerçek deneysel uygulamada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Pilot çalışma 28 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Gerçek uygulamada ise kontrol grubunda 28, deney grubunda 36 olmak üzere; toplam 64 öğrenciden elde edilen puanlar üzerinde istatistiksel çözümleme yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farkın olup-olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi, eşli gruplar t testi ve kovaryans (ANCOVA) analizi istatistik teknikleri kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p \leq .05$ güven aralığı anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

Kovaryans analizi yapılan deney ve kontrol grubu ölçme araçları sontest puanları arasındaki farklılığın deneysel etkiden kaynaklanıp- kaynaklanmadığını belirlemek için öntest puanları kovariyet (ortak değişken) olarak alınmıştır. Aynı şekilde gruplar arasında kalıcılık testlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için de sontest puanları kovariyet (ortak değişken) olarak alınmıştır. Büyüköztürk (2002, s105)'e göre ANCOVA sadece potansiyel bir değişkene ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı farkın olması durumunda değil, ortak değişken ile bağımlı değişkene ait puanlar arasında doğrusal bir ilişkinin olması durumunda, başlangıçta grup ortalama puanlarının eşit olması koşulu altında dahi kullanılabilen güçlü bir istatistiksel tekniktir. Böylece araştırmanın bağımsız değişkenlerinin (deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığı Türkçe öğretimi ve kontrol grubunda okutulan geleneksel Türkçe öğretiminin), bağımlı değişkenler (öğrencilerin bilişsel farkındalıkları, okuduğunu anlama başarıları ve Türkçe dersine karşı ilişkin tutumları) üzerindeki etkilerine ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, yapılandırılmış görüşme verileri, kontrol grubunda yapılan yapılandırılmış gözlem verileri ve deney grubunda yapılan izleme testleri verilerinin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, eşli ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Bu istatistiksel işlemlerin sonucunda elde edilen bulgular; araştırmanın yöntem ve bulgular kısmında verilmiştir.Tüm nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular, araştırmanın tartışma ve yorum bölümünde ilgili literatür ile birlikte değerlendirilmiştir.

3.8.2. Nitel Verilerin Analizi

Gerek pilot gerekse kontrol grubunda, uygulanan deneysel işleme ilişkin öğrenci görüşlerine ve araştırma güncesine ait bulgular, nitel veri analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Böylece elde edilen verilerden; kodlar, kategoriler ya da kullanılan boyutlara göre sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s158).

Pilot çalışmada uygulanan stratejinin öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yaptığına ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu öğrenci görüşleri tek tek analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra da bu kodlar kategorileştirilerek strateji adımlarıyla birlikte değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye ilişkin bulgular araştırmanın üçüncü bölümünde verilmiştir.

Gerçek deneysel uygulamada ise öğrencilerden; uygulanan stratejinin her bir adımının kendilerinde nasıl bir değişme yaptığı ile ilgili görüşlerini yazmaları istendi. Bu değerlendirmeden elde edilen öğrenci görüşleri tek tek kodlanmış ve stratejinin her bir adımıyla birlikte değerlendirilmiştir. Tüm bu değerlendirmelerde öğrencilerin görüşlerine birebir yer verilerek, direk öğrencilerin dilinden araştırmanın etkileri çarpıcı bir dille daha net olarak araştırmada ortaya konulmuştur (Yıldırım, Şimşek, 1999, ss158-159). Elde edilen bulgular araştırmanın dördüncü bölümünde verilmiştir.

Bunların yanında araştırmacı deneysel uygulama boyunca deney grubunda oluşan değişimleri ve gelişimleri takip edebilmek ve değişik anektodları kaydetmek üzere her hafta düzenli olarak araştırma güncesi tutmuştur. Bu günceye ilişkin bulgular (Ek XIII), araştırmanın tartışma ve yorum kısmı olan beşinci bölümünde diğer bulgularla birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından olan yapılandırılmış gözlem ve görüşmeye ilişkin bulgular sayısal analiz teknikleri çözümlenmiştir (Bakınız 3.10.1). Böylece bu nitel veriler sayısallaştırılarak; verilerin güvenirliği artırılmış, yanlılık azaltılmış, veriler arasında karşılaştırma yapma olanağı sağlamış ve görüşmeye ilişkin verilerin tekrar sınanmasına olanak sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, ss177-178).

BÖLÜM IV

B U L G U L A R

Bu araştırmada BFOA stratejilerinin kullanıldığı deneysel Türkçe öğretimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel Türkçe öğretiminin; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine, okuduğunu anlama başarılarına, derse ilişkin öğrenci tutumlarına ve tüm bunların kalıcılığına olan etkileri karşılaştırılmıştır. Bu genel amaç kapsamında, araştırmanın denenceleri ve soruları doğrultusunda elde edilen bulgular 6 ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar:

1- Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular (1. ve 2. Denence)
2- Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Bulgular (3. ve 4. Denence)
3- Türkçe Ders Tutumlarına İlişkin Bulgular (5. ve 6. Denence)
4- Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Stratejisine İlişkin Görüşme Bulguları (1. Soru)
5- İzleme Testlerine İlişkin Bulgular (3. Soru)
6- Uygulanan BFOA Stratejisine İlişkin Deney Grubu Öğrencilerinin Görüşleri (Değerlendirmeleri) (2. Soru)

Deneysel olarak sınanan bu etkiyi ortaya koymak için; yapılan eşli gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi, yinelenmiş ölçümler varyans analizi ve kovaryans analizine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1. Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama (BFOA) Becerilerine İlişkin (1. ve 2. Denence) Bulgular

İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarının geleneksel yapıdaki eğitime göre; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine ve bunun kalıcılığına olan etkisi (denence 1 ve 2) sınanmıştır. Deneysel olarak sınanan bu etkiyi ortaya koymak için yapılan eşli gruplar t testi ve bağımsız gruplar t testine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama (BFOA) Becerilerine İlişkin Öntest ve Sontest (1. Denence) Bulguları

Bu bölümde araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen 1. denence test edilmiştir. Bu denence:

***Denence 1:* BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin; BFOA ölçeği sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.**

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve uygulama sonrası oluşan farkı ortaya koymak ve 1. denencenin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan eşli gruplar t testi ve deney - kontrol grupları sontest ve kalıcılık testleri arasında oluşan farkı belirlemek için ise yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 41, 42 ve 43'de verilmiştir.

Tablo 41: Deney Grubu BFOA Becerilerine İlişkin Öntest- Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi

DENEY GRUBU	N	X	Ss	sd	t	p
Deney Öntest	36	92.39	7.91	35	16.02	.000
Deney Sontest	36	113.97*	3.23			

* $p \leq .000$

Tablo 41 incelendiğinde deney grubunun BFOA ölçeğinden aldığı öntest aritmetik ortalama puanının X=92.39 (ss 7.91) olduğu gözlenirken, deneysel uygulama sonrası yapılan sontest bulgularında öğrencilerin bu becerilere sahip olma düzeylerinin arttığı (X=113.97, ss 3.23) ortaya çıkmıştır.

Deney grubunda ortaya çıkan bu farklılığın anlamlı olup-olmadığını belirlemek amacıyla deney grubunun öntest ve sontest toplam puanları arasında eşli gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgularda deney grubunda uygulanan, bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi ile işlenen dersin öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını yükseltmede p=.000 düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle uygulanan BFOA stratejisi öğrencilerin Türkçe dersinde bilişsel farkındalık düzeylerini artırmıştır.

Deney grubunda BFOA strateji uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin BFOA stratejisi açısından etkili olup-olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kontrol grubu öntest-sontest eşli gruplar t testi sonuçları tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42: Kontrol Grubu BFOA Becerilerine İlişkin Öntest- Sontest Toplam Puanları Arası Eşli Gruplar t Testi

KONTROL GRUBU	N	X	ss	sd	t	p
Kontrol Öntest	28	93.32	7.71	27	.72	.477
Kontrol Sontest	28	94.21	10.22			

Tablo 42 incelendiğinde kontrol grubunun BFOA ölçeğinden aldığı öntest aritmetik ortalama puanının X=93.32 (ss 7.71) olduğu gözlenirken, geleneksel Türkçe ders uygulaması sonrası yapılan sontest bulgularında öğrencilerin bu becerilere sahip olma düzeylerinin belirgin bir şekilde artmadığı (X=94.21, ss 10.22) ortaya çıkmıştır.

Kontrol grubunda ortaya çıkan bu durumun anlamlı olup-olmadığını belirlemek amacıyla kontrol grubunun öntest ve sontest toplam puanları arasında eşli gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgularda kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıda işlenen Türkçe dersinin öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını yükseltmede p=.477 anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Yani geleneksel yapıdaki Türkçe ders öğretimi, öğrencilerin Türkçe dersindeki bilişsel farkındalık düzeylerini artırmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı fark olmadığı (Tablo 24, p=.94) ve gruplar birbirlerine denk olduğu için; deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda uygulama sonrası (sontestlerde) oluşan farkı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43: Deney ve Kontrol Grubu BFOA Becerilerine İlişkin Sontest Toplam Puanları Arası Bağımsız Gruplar t Testi

GRUPLAR	N	X	ss	sd	t	p
Kontrol	28	94.21	10.22	62	10.94	.000
Deney	36	113.97*	3.23			

* $p \leq .000$

Tablo 43 incelendiğinde kontrol grubunun BFOA ölçeğinden aldığı sontest aritmetik ortalama puanının X=94.21 (ss 10.22) olduğu gözlenirken, deney grubunda deneysel uygulama sonrası yapılan sontest aritmetik ortalama puanının X=113.97 (ss 3.23) arttığı gözlenmektedir. Yani deney grubunda uygulanan BFOA stratejisi, öğrencilerin bu becerilere sahip olma düzeylerini artırmıştır.

Deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup-olmadığını belirlemek amacıyla grupların sontest toplam puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgularda deney grubunda uygulanan, bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi ile işlenen dersin öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını yükseltmede p=.000 düzeyinde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle uygulanan BFOA stratejisi öğrencilerin Türkçe dersinde bilişsel farkındalık düzeylerini artırmaktadır.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde; BFOA stratejisi uygulanan deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin BFOA ölçeği sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Başka bir ifadeyle; araştırmanın 1. denencesi doğrulanmıştır.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grupları Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama (BFOA) Becerilerine İlişkin Kalıcılık Testi (2. Denence) Bulguları

Bu bulgularla araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen 2. denencenin doğrulanıp-doğrulanmadığı test edilmiştir. Bu denence:

Denence 2: BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin; BFOA ölçeği sontest puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Deney- kontrol grupları sontest ve kalıcılık testleri arasında oluşan farkı ve denencenin doğrulanıp-doğrulanmadığını belirlemek için yapılan kovaryans analizine ilişkin bulgular Tablo 44 ve 45'de verilmiştir

Tablo 44: BFOA Becerilerine İlişkin ***Kalıcılık*** Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği

GRUPLAR	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	28	97.46	107.59
Deney	36	113.92	106.04
Toplam	64	106.72	106.82

Kontrol grubundaki öğrencilerin BFOA ölçeği sontest puanı X=93.32 (Tablo 42) iken kalıcılık testinde bu oran X=97.46'ya (Tablo 44) yükselmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin sontest başarı testinden aldıkları puan X=113.97 (Tablo 43) iken kalıcılık testinde bu farkındalık hemen hemen aynı (X=113.92, Tablo 44) kalmıştır. Grupların sontest-kalıcılık test puanları arasındaki bu farklılığın anlamlı olup-olmadığını belirlemek için; grupların BFOA ölçeğinden aldıkları sontest puanları kontrol altına alınarak; grupların kalıcılık test puanları arasında kovaryans analizi yapılmıştır.

Tablo 45: Düzeltilmiş BFOA Becerilerine İlişkin Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları (Sontest Toplam Puanları)na Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
BFOA Sontestler	2645.637	1	2645.637	159.143	.000
Deney ve Kontrol Grupları Ana Etki	**12.966**	**1**	**12.966**	**.78**	**.38**
Hata	1014.078	61	16.624		
Düzeltilmiş Toplam	7922.938	63			

Tablo 45 incelendiğinde; grupların BFOA ölçeği sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol grupları ana etkisi kalıcılık test puanları açısından anlamlı bir fark (F=.78, p=.38) oluşturmamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık test puanları arasındaki farkın anlamlı çıkmamasının da bir anlamı vardır. Kontrol grubunun BFOA ölçeğinden aldığı kalıcılık

testi aritmetik ortalama puanının X=97.46 olduğu gözlenirken, deney grubunda bu değerin X=113.92 olduğu gözlenmektedir (Tablo 44). Deney ve kontrol grubundaki değişme birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeyleri; kontrol grubunda (öntest X=93.32, son test X=94.21, kalıcılık X=97.46 Bknz: Grafik 1) çok az bir farkla ve geleneksel öğretim yöntemine göre doğal seyriyle gittiği gözlenirken, deney grubunda (öntest X=92.39, sontest X=113.97, kalıcılık X=113.92 Bknz: Grafik 1) deneysel uygulama sonrası bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmanın kontrol grubuna göre çok daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Kontrol grubunun BFOA ölçeğinden aldığı sontest aritmetik ortalama puanının X=94.21 (ss 10.22) olduğu gözlenirken (Tablo 43), sontest sonrası aradan bir ay geçtikten sonra yapılan kalıcılık test bulgularında öğrencilerin bu becerilere sahip olma düzeylerinin arttığı (X=97.46, ss 11.16, Tablo 44) ortaya çıkmıştır. Yani kontrol grubunda sontest sonrası da devam eden geleneksel Türkçe öğretimi, zamana doğru orantılı olarak öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerindeki kalıcılık düzeylerini artırmıştır.

Deney grubunda uygulama sonucu kazanılan bilişsel farkındalık becerilerinin öğrenci davranışlarında kalıcılığı çok yüksektir. Bu durum öğrencilerin kazandıkları bilişsel farkındalık becerilerini; aradan belli bir süre geçmesine rağmen hemen hemen hiç unutmadan kullandıklarını ve bu becerileri öğrenmenin öğrenci davranışlarında kalıcı olduğunu göstermektedir.

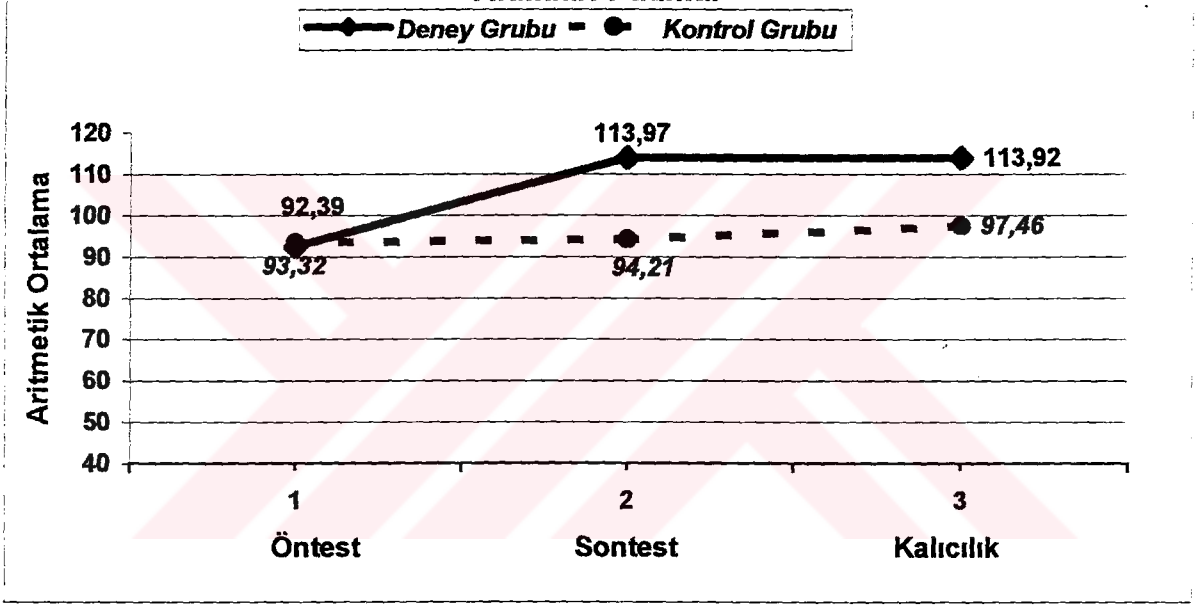
Deney grubunda kalıcılığın hemen hemen aynı kalması ve kontrol grubunda kalıcılığın artmasının temel nedeni; deney grubunda deneysel uygulamanın sona ermesine karşın, kontrol grubunda geleneksel uygulamanın bir ay daha sürmesi olabilir. Yani deney grubunda bilişsel farkındalığı artırıcı faktör olan BFOA strateji bir ay süreyle uygulanmazken, kontrol grubunda bilişsel farkındalığın gelişimine az da olsa etki eden geleneksel öğretim yöntemi etkisine devam etmiştir. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde deney grubunda stratejinin uygulanmamasının kalıcılığını azaltılacağı beklenirken, buna rağmen öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin kalıcılığı aynı kalmıştır. Bu ise bilişsel farkındalık becerilerinin öğrenci davranışlarında kalıcılığını gösteren ve stratejinin etkililiğini gösteren heyecanlandırıcı bir bulgudur.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde; BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin; BFOA

ölçeği sontest puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık test puanları arasında deney ya da kontrol grubu lehine anlamlı fark yoktur. Başka bir deyişle araştırmanın 2. denencesi doğrulanmamıştır. Ancak deney grubunun sontest ve kalıcılık testi sonuçları aynıdır. Yani deney grubundaki öğrenciler BFOA stratejilerini hiç unutmamışlardır. Buna karşın kontrol grubunda öntest ve kalıcılık testi arasındaki değişim çok az olmuştur. Yani gruplar arasında farklılık çıkmamasına karşın deney grubundaki BFOA becerileri öğrencilerde aynen kalmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının BFOA ölçeğinden aldıkları puanlar Grafik 1'de verilmiştir.

Grafik 1: Deney ve Kontrol Gruplarının BFOA Ölçeğinden Aldıkları Puanlar



Grupların BFOA ölçeğinden aldıkları puanlar birlikte değerlendirildiğinde; deney grubunda uygulanan strateji sonrası bilişsel farkındalık düzeyinin belirgin bir şekilde, ani ve hızlı olarak arttığı gözlemlenirken, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim sonrası öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerin doğrusal, çok yavaş ve çok az yükseldiği gözlenmektedir. BFOA ölçeğinden alınabilecek en az puan 40 en çok puan 120'dir. Ölçeğin ranjı (80) dikkate alındığında; deney grubundaki öntest- sontest (ve kalıcılık) artışının %27 olduğu gözlemlenirken, kontrol grubunda öntest- sontest değişiminin %1.2, sontest- kalıcılık değişiminin ise %4 olduğu görülmektedir. Bu ise deneysel etkinin öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini artırmada, geleneksel etkiye göre ne kadar fazla olduğunu göstermektedir.

4.2. Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin (3. ve 4. Denence) Bulgular

Araştırmanın amaçlarından birisi de; bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına olan etkisini sınamaktır. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun IOWA başarı testinden aldıkları puanların betimsel istatistiği ve kovaryans analizi yapılmıştır.

Kovaryans analizinin amacı; bir araştırmada etkisi test edilen faktörün dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan değişken ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır. ANCOVA (kovaryans analizi) sadece bir değişkene ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı farkların olması durumunda değil, aynı zamanda bağımlı ve ortak değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olması durumunda da ve başlangıçtaki grup ortalama puanlarının eşit olması durumunda da kullanılabilen güçlü bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2002, s105).

Dolayısıyla grupların IOWA okuduğunu anlama başarı testinin birbirine denk olan öntest sonuçları kontrol altına alınarak, sontest puanları arasında ve sontest puanları kontrol altına alınarak kalıcılık test puanları arasında kovaryans analizi yapılmıştır. Denenceleri test etmek amacıyla yapılan bu analiz ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Sontest (3. Denence) Bulguları

Araştırmanın amaçlarından birisi de, bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarısına olan etkisini belirlemektir. Acaba deneysel etkiden sonra grupların öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında nasıl bir farklılaşma oluşmaktadır? Bu amaç ve soruyu tanımlayan aşağıdaki denenceye ilişkin bulgular bu bölümde analiz edilmiştir.

Denence 3: BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin; IOWA okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları kontrol edildiğinde, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

IOWA başarı testi öntest toplam puanları kontrol altına alındığında- sontest toplam puanlarının deney ve kontrol grupları öntest toplam puanlarına göre kovaryans analizi ve betimsel istatistiği sonuçları Tablo 47 ve 48'de verilmiştir.

Tablo 46: Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin ***Sontest*** Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği

GRUPLAR	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	28	32.32	32.11
Deney	36	38.86	39.03*
Toplam	64	36.00	35.57

* $p \leq .000$

Kontrol grubunun IOWA başarı testinden aldıkları öntest puanı X=27.64 (Tablo 23) iken sontestte bu oran X=32.32'ye (Tablo 46) yükselmiştir. Deney grubunun öntest başarı testinden aldıkları puan X=26.94 (Tablo 23) iken sontestte bu başarı X=38.86'ya (Tablo 46) yükselmiştir. Grupların öntest-sontest puanları arasındaki bu farklılığın anlamlı olup-olmadığını belirlemek için; grupların IOWA okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları öntest puanları kontrol altına alınarak; grupların sontest puanları arasında kovaryans analizi yapılmıştır.

Tablo 47: Düzeltilmiş Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Sontest Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları (Öntest Toplam Puanları)na Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
IOWA Öntestler	782.98	1	782.98	36.93.	.000
Deney ve Kontrol Grupları Ana Etki	**752.9**	**1**	**752.9**	**35.51**	**.000**
Hata	1293.43	61	21.20		
Düzeltilmiş Toplam	2750	63			

Tablo 47 incelendiğinde; deney ve kontrol puanlarının öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi sontest puanları açısından anlamlı bir fark (F=35.51, p=.000) oluşturmuştur.

Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için grupların sontest başarı testinden aldıkları aritmetik ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 46'da öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının kontrol grubunda X=32.11, deney grubunda X=39.03 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney

grubundaki öğrenci başarısının yüksek olması, anlamlı farkın nedeni olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bulgular birlikte incelendiğinde; BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin; IOWA okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları kontrol edildiğinde, grupların sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Diğer bir anlatımla; araştırmanın 3. denencesi doğrulanmıştır.

4.2.2. Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Kalıcılık Testi (4. Denence) Bulguları

Araştırmanın denencelerinden birisi de, bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısındaki kalıcılığına olan etkisini belirlemektir. Acaba deneysel etkiden sonra grupların sontest puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık test puanları arasında nasıl bir farklılaşma oluşmaktadır? Burada denencenin doğru olup- olmadığını test etmek için, aşağıdaki denenceye ilişkin bulgular analiz edilmiştir.

Denence 4:BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin;IOWA okuduğunu anlama başarı testi sontest puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

IOWA okuduğunu anlama başarı testi sontest toplam puanları kontrol altına alındığında- kalıcılık toplam puanlarının deney ve kontrol grupları sontest toplam puanlarına göre kovaryans analizi ve betimsel istatistiği sonuçları tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48: Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin ***Kalıcılık*** Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği

GRUPLAR	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	28	30.00	32.91
Deney	36	40.89	38.63*
Toplam	64	36.13	35.77

* $p \leq .000$

Kontrol grubundaki öğrencilerin IOWA başarı testinden aldıkları sontest puanı X=32.32 (Tablo 46) iken kalıcılık testinde bu oran X=30.00'a (Tablo 48) düşmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin sontest başarı testinden aldıkları puan X=38.86 (Tablo 46) iken kalıcılık testinde bu başarı X=40.89'a (Tablo 48) yükselmiştir. Yani kontrol grubundaki öğrencilerin geleneksel Türkçe öğretimi sonucu kazandıkları başarının kalıcılığı azalırken, deney grubundaki öğrencilerin kazandıkları bilişsel farkındalık becerileri öğrenci başarısındaki kalıcılığı artırmıştır.

Grupların sontest-kalıcılık testi puanları arasındaki bu farklılığın anlamlı olup-olmadığını belirlemek için; grupların IOWA okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları sontest puanları kontrol altına alınarak; grupların kalıcılık test puanları arasında kovaryans analizi yapılmıştır.

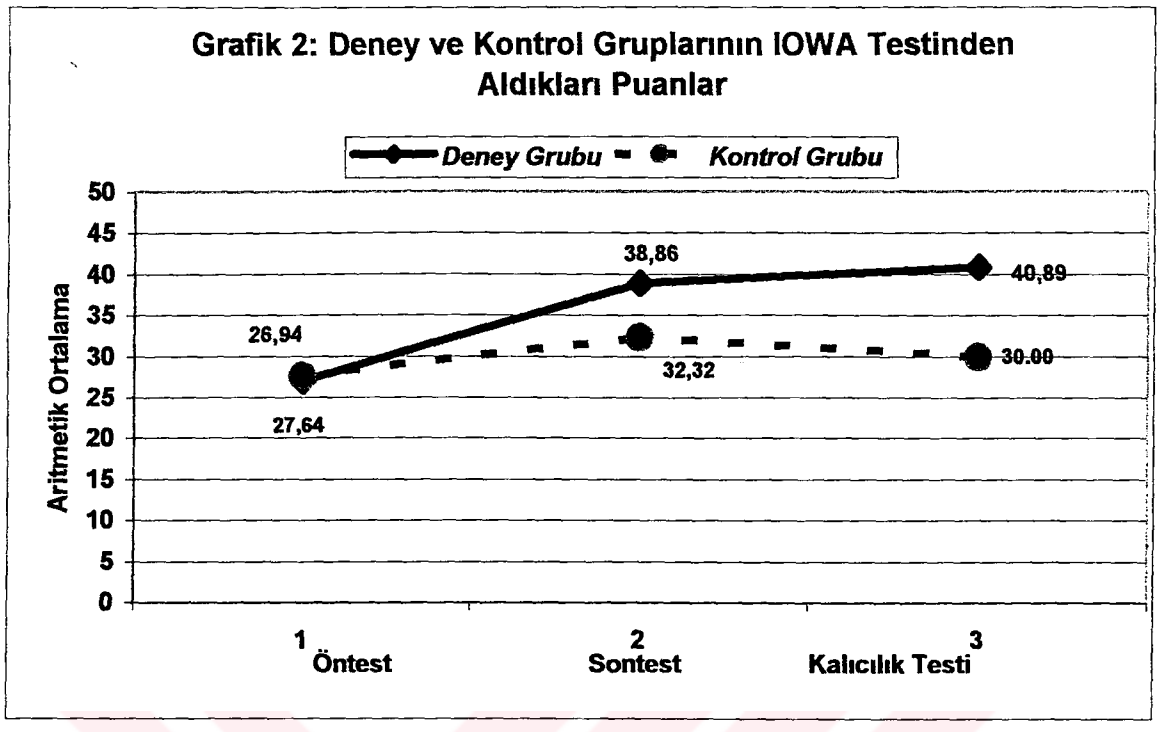
Tablo 49: Düzeltilmiş Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları (Sontest Toplam Puanları)na Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
IOWA Sontestler	1296.01	1	1296.01	77.24	.000
Deney ve Kontrol Gruplar Ana Etki	**389.41**	**1**	**389.41**	**23.21**	**.000**
Hata	1023.54	61	16.78		
Düzeltilmiş Toplam	4187	63			

Tablo 49 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi kalıcılık test puanları açısından anlamlı bir fark (F=23.21 p=.000) oluşturmuştur.

Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için grupların kalıcılık testinden aldıkları aritmetik ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 48'de sontest puanları kontrol altına alındığında kalıcılık testi düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının; kontrol grubunda X=32.91, deney grubunda X=38.63 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki öğrenci başarısının yüksek olması, anlamlı farkın nedeni olarak görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun IOWA okuduğunu anlama başarı testinden aldığı öntest- sontest ve kalıcılık testi aritmetik ortalama puanları Grafik 2'de birlikte verilmiştir.



Deney ve kontrol gruplarının IOWA okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanlar birlikte değerlendirildiğinde; deney grubunda uygulanan BFOA stratejisi sonrası öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının belirgin bir şekilde arttığı gözlemlenirken, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim sonrası öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının çok az değişkenlik gösterdiği gözlenmektedir.

İki grup arasındaki diğer bir belirgin fark; deney grubunda öğrenci başarısının artmaya devam etmesine karşın, kontrol grubunda bu artışın geçici olduğudur. Açıkça ortaya çıkmaktadır ki; deney grubundaki öğrenci başarısındaki gerçek etki öğrencilerin kazandıkları bilişsel farkındalık becerileridir. Geleneksel öğretimle ders yapan kontrol grubundaki öğrenci başarısının çok az artması ve bu artışın kalıcı olmaması bu bulguyu destekleyen diğer bir bulgudur.

Bu bulgular deneysel etki olan bilişsel farkındalık stratejileri kullanmanın, geleneksel etkiye göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada çok daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yani; BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin;IOWA okuduğunu anlama başarı testi sontest puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık test puanları arasında

deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Diğer bir anlatımla; araştırmanın 4. denencesi doğrulanmıştır.

4.3. Türkçe Tutumlarına İlişkin (5. ve 6. Denence) Bulgular

Bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek, araştırmanın amaçlarından birisidir. Bu etkiyi belirlemek için 5. ve 6. denenceye ilişkin bulgular aşağıda analiz edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubunun Türkçe tutum ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistiği ve kovaryans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Grupların Türkçe Ders Tutumlarına İlişkin Sontest (5. Denece) Bulguları

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe ders tutumlarına ilişkin öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından grupları nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla aşağıdaki denence test edilmiştir.

Denence 5:BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin;Türkçe Dersi Tutum Ölçeği öntest puanları kontrol edildiğinde, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Türkçe tutum ölçeği öntest toplam puanları kontrol altına alındığında; sontest toplam puanlarının deney ve kontrol grupları öntest toplam puanlarına göre kovaryans analizi ve betimsel istatistiği sonuçları tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50:Türkçe Dersi Tutumlarına İlişkin Sontest Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği

GRUPLAR	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	28	121.82	120.70
Deney	36	133.31	134.18*
Toplam	64	128.28	127.44

* $p \leq .000$

Türkçe tutum ölçeğinden alınan öntest ve sontest puanları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; kontrol grubunun Türkçe tutum ölçeğinden aldığı öntest puanı

X=124.00 (Tablo 25) iken sontestte bu oran X=121.82'ye (Tablo 50) düşmüştür. Deney grubunun ise Türkçe tutum ölçeğinden aldığı öntest puanı X=119.47 (Tablo 25) iken sontestte bu oran X=133.31'e (Tablo 50) yükselmiştir.Yani deney grubundaki uygulama öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını artırırken, kontrol grubundaki geleneksel uygulama öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olan tutumlarını olumsuz yönde etkilemiştir.

Grupların öntest-sontest puanları arasındaki bu farklılığın anlamlı olup-olmadığını belirlemek için; grupların Türkçe tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanları kontrol altına alınarak; grupların sontest puanları arasında kovaryans analizi yapılmıştır

Tablo 51: Türkçe Dersi Tutumlarına İlişkin Düzeltilmiş Sontest Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları (Öntest Toplam Puanları)na Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tutum Öntestler	3845.06	1	3845.06	22.55	.000
Deney ve Kontrol Grupları Ana Etki	**2816.84**	**1**	**2816.84**	**16.52**	**.000**
Hata	10402.68	61	170.54		
Düzeltilmiş Toplam	16324.94	63			

Tablo 51 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi sontest puanları açısından anlamlı bir fark (F=16.52, p=.000) oluşturmaktadır.

Farkın kaynağını belirlemek için grupların sontestten aldıkları toplam aritmetik ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 50'de öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının; kontrol grubunda X=120.70, deney grubunda X=134.18 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubunda bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin kazandırılması, anlamlı farkın nedeni olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bulgular birlikte değerlendiğinde; BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin;Türkçe Dersi Tutum Ölçeği öntest puanları kontrol edildiğinde, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Yani araştırmanın 5. denencesi doğrulanmıştır.

4.3.2. Grupların Türkçe Ders Tutumlarına İlişkin Kalıcılık Testi (6. Denence) Bulguları

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe ders tutumlarına ilişkin sontest puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık puanları açısından grupları nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla aşağıdaki denence test edilmiştir

Denence 6:BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin;Türkçe Dersi Tutum Ölçeği sontest puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır

Türkçe dersi tutum ölçeği sontest toplam puanları kontrol altına alındığında; kalıcılık testi toplam puanlarının deney ve kontrol grupları sontest toplam puanlarına göre kovaryans analizi ve betimsel istatistiği sonuçları tablo 52'de verilmiştir

Tablo 52: Türkçe Dersi Tutumlarına İlişkin Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği

GRUPLAR	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	28	118.14	124.74
Deney	36	126.94	121.82
Toplam	64	123.09	123.28

Türkçe tutum ölçeğinden alınan sontest ve kalıcılık testi puanları birlikte incelendiğinde; kontrol grubunun Türkçe tutum ölçeğinden aldığı sontest puanı X=121.82 iken (Tablo 50) kalıcılık testinde bu oran X=118.14'e (Tablo 52) düşmüştür. Deney grubunun ise Türkçe tutum ölçeğinden aldığı sontest puanı X=133.31 (Tablo 50) iken kalıcılık testinde bu oran X=126.94'e (Tablo 52)düşmüştür.Yani kontrol grubunda öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının sürekli düştüğü gözlenirken, deney grubunda uygulama sonunda öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında belirgin bir artış gözlenmiştir. Deney grubunda tekrar geleneksel yönteme dönüş ile bu tutumların yine olumsuz yönde azaldığı görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle; bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilere kazandırılması öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde ve belirgin olarak artırırken, geleneksel öğretim ile uygulanan Türkçe dersi öğrenci tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Grupların sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki bu farklılığın anlamlı olup-olmadığını belirlemek için; grupların Türkçe tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları kontrol altına alınarak; grupların kalıcılık test puanları arasında kovaryans analizi yapılmıştır

Tablo 53: Türkçe Dersi Tutumlarına İlişkin Düzeltilmiş Kalıcılık Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları (Sontest Toplam Puanları)na Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tutum Sontestler	14849.12	1	14849.12	57.16	.000
Deney ve Kontrol Grupları Ana Etki	**117.4**	**1**	**117.4**	**.452**	**.504**
Hata	15848.2	61	259.81		
Düzeltilmiş Toplam	3117.44	63			

Tablo 53 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının sontest toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi kalıcılık test puanları açısından anlamlı bir fark (F=.452, p=.504) oluşturmamaktadır.

Çünkü kontrol grubunda sontest –kalıcılık testi aritmetik ortalamaları arasındaki düşüş farkı 3.68, deney grubunda oluşan fark ise 6.37'dir. Dolayısıyla geleneksel yöntemin her iki grubun Türkçe dersine ilişkin tutumlarında oluşturduğu düşüş birbirine yakın ve anlamlı fark yaratmamaktadır. Bu durum iki sonucu doğurmuştur:

1-Geleneksel yöntem Türkçe dersi tutumları her iki grubu da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu etki geleneksel yöntemin tutumlara etkisini göstermesi açısından beklenen bir bulgudur.

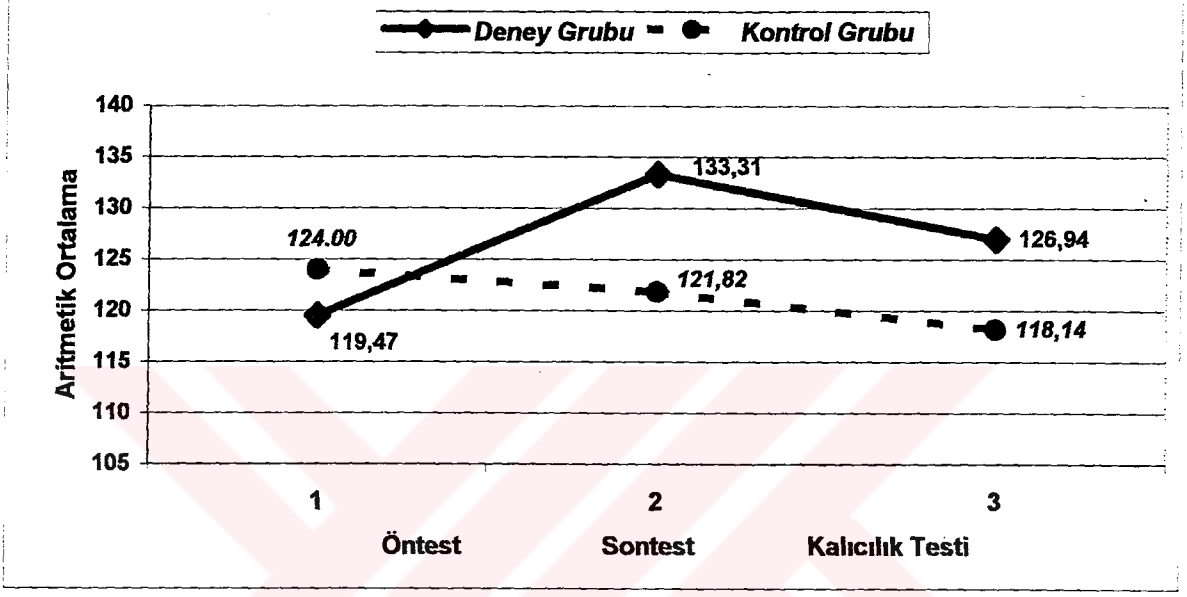
2- Geleneksel yöntemin oluşturduğu bu etki, bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersi tutumlarına olan olumlu etkisini destekleyici bir bulgudur. Çünkü bu stratejinin uygulandığı süreçte deney grubunun tutumları kontrol grubuna göre artmıştır.

Bu bulgular birlikte incelendiğinde; BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin;Türkçe Dersi Tutum Ölçeği sontest puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmamıştır. Yani araştırmanın 6. denencesi doğrulanmamıştır. Ancak yine de deney grubunun kalıcılık test puanlarının, kontrol

grubundan çok daha yüksek olduğu ya da BFOA stratejilerinin Öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarını çok daha olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubunun Türkçe Dersi Tutum Ölçeğinden aldığı öntest-sontest ve kalıcılık testi aritmetik ortalama puanları Grafik 3'de birlikte verilmiştir.

Grafik 3: Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlar



Araştırma gruplarının Türkçe Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar birlikte değerlendirildiğinde; deney grubunda uygulanan BFOA stratejisi sonrası öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının belirgin bir şekilde arttığı gözlemlenirken (ön tutum X=119.47- son tutum X=133.31), kontrol grubunda uygulanan geleneksel Türkçe öğretimi sonrası öğrencilerin dersi ilişkin tutumlarının gittikçe azaldığı ya da olumsuzlaştığı (ön tutum X=124.00- son tutum X=121.82- kalıcılık tutum X=118.14) gözlenmektedir. Deney grubunda sontest sonrası kalıcılık testi yapılana kadar uygulanan geleneksel Türkçe öğretiminin yine öğrenci tutumlarını olumsuz yönde etkilediği (kalıcılık tutum X=126.94) gözlenmektedir (Grafik 3).

Tüm bu bulgular bize göstermektedir ki; geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimi öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Buna karşın bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejileri ve bilişsel farkındalık becerileri öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirgin bir şekilde artırmaktadır. Bu bulgular; uygulanan BFOA stratejisine ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşlerinin

değerlendirmesi ile ilgili nitel bulgularda (4.6.) da destekleyici bir şekilde ortaya konulmuştur.

4.4. BFOA Stratejisine İlişkin Görüşme (1. Araştırma Sorusu) Bulguları

Bulguların bu kısmında araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen 1. soru test edilmiştir. Bu soru:

Soru 1: BFOA strateji adımlarına ilişkin ön görüşme puanları kontrol edildiğinde, son görüşme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?

Bu görüşme ile; deney ve kontrol grubunda, geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi hakkındaki; uygulama öncesi ve uygulama sonrası öğrencilerde oluşan değişiklikleri anlamak, görüşlerini almak ve ayrıca; uygulamayı ve strateji adımlarını değerlendirmek amaçlanmıştır.

Geliştirilen BFOA stratejisi doğrultusunda, 3'lü likert modelinde yapılandırılmış "bilişsel farkındalık görüşme formu" hazırlanmıştır. Bu görüşme formu okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasına ait toplam 19 (şıkları ile birlikte 31) maddeyi içermektedir. Öğrenciler bu okuma etkinliklerini sınıfta kullanma derecelerini "evet", "bazen" ve "hayır" şıkları ile ifade etmişlerdir. Şıklar olumludan olumsuza doğru 3'den 1'e doğru derecelendirilmiştir. Böylece nitel bir veri toplama aracı olan gözlem formu yapılandırılarak nicel veriler elde edilmiş ve bulgular sayısallaştırılmıştır. Böylece gruplarda uygulama öncesi ve uygulama sonrası oluşan değişiklikler belirlenmiştir.

Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının BFOA stratejisine ilişkin görüşlerine ilişkin toplam puanlarının betimsel istatistiği ve kovaryans analizi sonuçları tablo 54'de verilmiştir.

Tablo 54: Son Görüşme Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Betimsel İstatistiği

GRUPLAR	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	28	40.36	40.35
Deney	36	91.19	91.20*
Toplam	64	68.95	65.78

* $p \leq .000$ düzeyinde anlamlı.

BFOA stratejisine ilişkin olarak öğrencilerle yapılan öngörüşme ve son görüşme puanları birlikte incelendiğinde; kontrol grubunun BFOA stratejilerinin uygulanmasına ilişkin ön görüşme puanının X=38.79 (Tablo 26) olduğu gözlenirken iken son görüşmede bu puan X=40.36'ya (Tablo 54) çıkmıştır. Deney grubunun ise BFOA stratejilerinin uygulanmasına ilişkin öngörüşme puanı X=41.61 (Tablo 26) iken sontestte bu puan X=91.19'a (Tablo 54) yükselmiştir. Yani kontrol grubunda BFOA stratejilerinin sınıfta uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerinde sadece 1.57'lik bir fark oluşurken, deney grubunda bu fark 49.48'dir.

Bu her iki grupta da; uygulama öncesi bilişsel farkındalık stratejilerinin benzer bir şekilde çok yetersiz uygulandığını gösterirken, uygulama sonrası oluşan farkların esas kaynağının bilişsel farkındalık stratejileri ve bu stratejiye ilişkin becerilerin öğrenciye kazandırılması olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Grupların ön görüşme-son görüşme puanları arasındaki bu farklılığın anlamlı olup-olmadığını belirlemek için; grupların BFOA stratejilerinin uygulanmasına ilişkin görüşme formundan aldıkları ön görüşme puanları kontrol altına alınarak; grupların son görüşme puanları arasında kovaryans analizi yapılmıştır

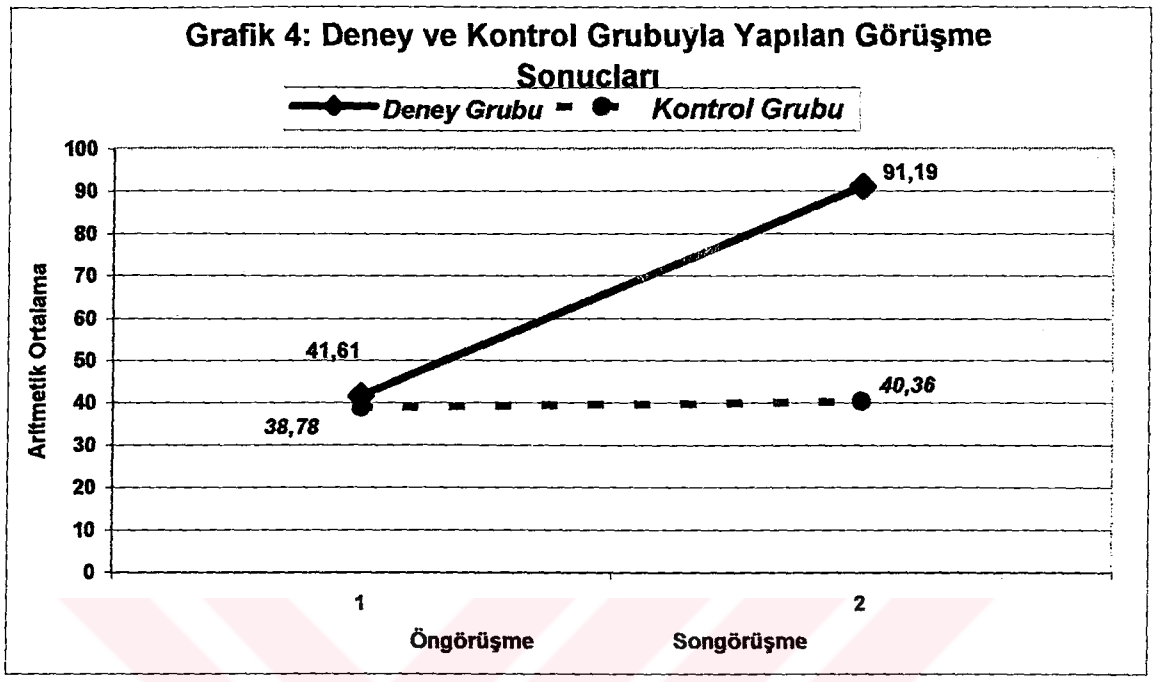
Tablo 55: Düzeltilmiş Son Görüşme Toplam Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları (Öntest Toplam Puanları)na Göre Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön görüşmeler	2.36	1	2.36	.007	.933
Deney ve Kontrol Grupları Ana Etki	**36612.76**	**1**	**36612.76**	**11164.44**	**.000**
Hata	200.04	61	3.28		
Düzeltilmiş Toplam	40904.86	63			

Tablo 55 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının ön görüşme toplam puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının ana etkisi son görüşme puanları açısından anlamlı bir fark (F=11164.44 p=.000) oluşturmuştur.

Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için grupların son görüşme aritmetik ortalama puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 54'de ön görüşme puanları kontrol altına alındığında son görüşme formu düzeltilmiş aritmetik ortalamalarının; kontrol grubunda X=40.35, deney grubunda X=91.20 olduğu görülür. Dolayısıyla deney grubundaki uygulanan BFOA stratejisi anlamlı farkın nedeni olarak ortaya çıkmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun BFOA görüşme formundan aldığı ön görüşme ve son görüşme aritmetik ortalama puanları Grafik 4'de verilmiştir.



Grupların BFOA görüşme formundan aldıkları puanlar birlikte değerlendirildiğinde; deney grubunda ön görüşme sonrası uygulanan bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini %219 oranında artırdığı gözlenirken, kontrol grubunda bu oran yaklaşık %10'dur.

Kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim sonrası öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde çok az değişkenlik gözlemlenmekle birlikte (ön görüşme X=38.78- son görüşme X=40.36); deney grubunda uygulanan BFOA stratejisinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı (ön görüşme X=41.61- son görüşme X=91.19) ortaya çıkmaktadır. Dolayısı ile bu görüşme ile; deney grubunda oluşan başarı, tutum ve bilişsel farkındalık boyutlarındaki gelişmenin esas nedeninin BFOA stratejileri olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tüm bu bulgular birlikte incelendiğinde: BFOA strateji adımlarına ilişkin ön görüşme puanları kontrol edildiğinde, son görüşme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Bir diğer söylemle; araştırmanın 1. sorusu deney grubu lehine doğrulanmıştır.

4.5. İzleme Testlerine İlişkin (3. Araştırma Sorusu) Bulgular

Deney grubunda uygulanan deneysel etkinin öğrenci başarısı ve bilişsel farkındalık düzeyine nasıl etki ettiğini haftalık olarak gözlemlemek amacıyla 3. haftadan itibaren her hafta sonunda izleme testleri yapılmıştır. Böylece aşağıdaki araştırma sorusunun yanıtı analiz edilmiştir.

Soru 3: BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubunun haftalık izleme test başarıları nasıl değişmektedir?

Aşağıda deney grubundaki öğrencilerin değerlendirmeleri sonucu sınıf notlarının haftalık toplamları ve bu toplamların ortalaması ve standart sapması tablosu verilmiştir.

Tablo 56: Deney Grubu İzleme Testlerinin Haftalık Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

HAFTALAR	N	Haftalık Aritmetik Ortalamalar	Standart Sapma (ss)
1. Hafta	36	-	-
2. Hafta	36	-	-
3. Hafta	36	6.30	1.71
4. Hafta	36	7.14	1.82
5. Hafta	36	7.29	1.25
6. Hafta	36	7.59	1.30
7. Hafta	36	7.67	1.20

Tablo 56 ve Grafik 5'da; deney grubundaki öğrencilerin haftalara göre izleme testlerinden aldıkları toplam puanların 6.30'dan 7.61'e doğru doğrusal bir şekilde gittikçe yükseldiği görülmektedir. İzleme testleri, deney grubunda oluşan değişmeleri haftalık olarak izlememizi sağlamıştır. Öğrencilerin izleme testlerinden aldıkları puanların doğrusal olarak artması; uygulanan BFOA stratejisinin; öğrencilerin başarı ve bilişsel farkındalık becerilerini edinmelerini nasıl etkilediğini göstermesi açısından önemlidir. Dolayısıyla deney grubunda oluşan değişiklikler ani, sürpriz ve rastgele değişiklikler değildir. Uygulanan strateji öğrencilerin başarı ve bilişsel farkındalık becerilerini her hafta artırmıştır. Öğrencilerin kendilerinde oluşan değişiklikleri de haftalık olarak gözlemleme fırsatı vermiştir.

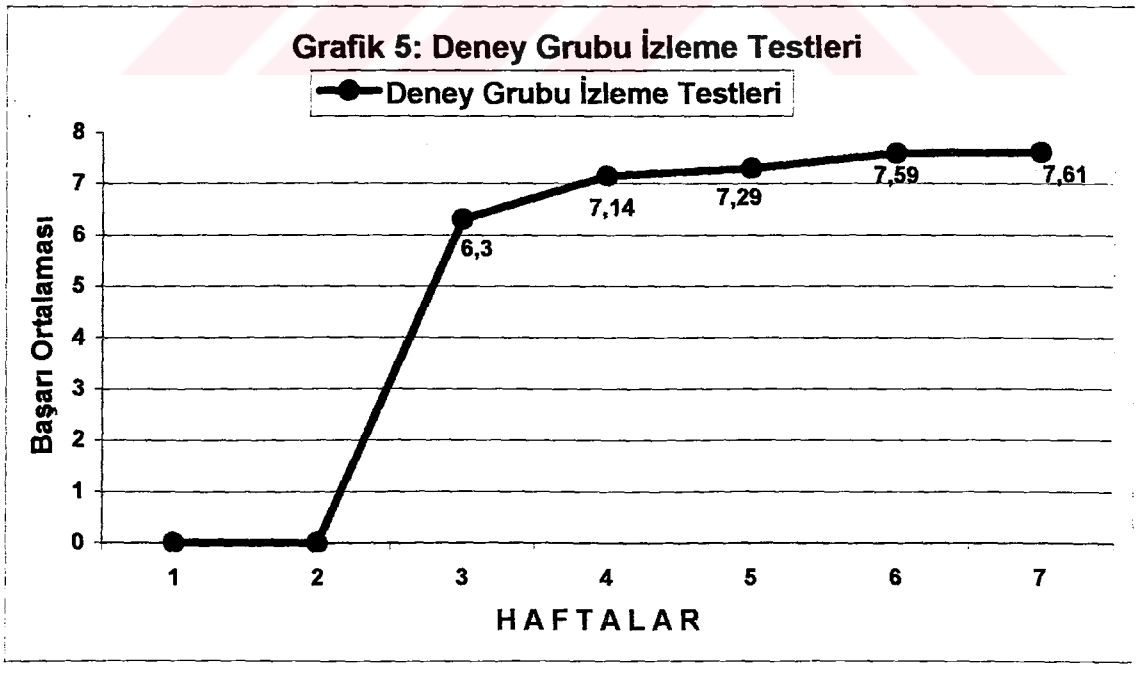
Haftalar arasındaki değişimin anlamlı olup- olmadığını belirlemek için yinelenmiş ölçümler varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 57: İzleme Test Puanları Yinelenmiş Ölçümler Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Haftalar arası	121.098	35	3.46			
Ölçümler	**43.090**	**4**	**10.773**	**5.777**	**.000**	**5-3, 6-3, 7-3**
Hata	261.077	140	1.865			
Toplam	425.265	179				

Daha önceden de ifade edildiği gibi ilk 2 hafta izleme testi yapılmadığı için; 3. haftadan itibaren haftalar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.Haftalık izleme testleri arasında anlamlı fark (p=.000) çıkmıştır. Farklılığın kaynağı incelendiğinde 3. hafta ile 5.6.ve 7. haftalar arasında farklılığın oluştuğu görülmektedir. Yani 4. hafta hariç diğer tüm haftalar ilk haftaya göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu durum, haftalar arasında bir süreç olarak değişen başarının göstergesidir.

Deney grubundaki izleme testlerinin haftalık değişimi Grafik 5'da gösterilmektedir.



10 Sorudan oluşan izleme testlerinin 5 sorusu bilişsel farkındalık becerileriyle, 5 sorusu ise okuduğunu anlama ile ilgilidir. Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama başarıları birlikte artmıştır. Grafik 5 ve Tablo 57 incelendiğinde; 3. haftadan itibaren her hafta periyodik ve kararlı bir ilerleme gözlenmektedir.Yani uygulanan strateji öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini ve okuduğunu anlama başarılarını artırmaktadır. Bu bulgu araştırmanın ilk 4 denencesini direk 5 ve 6. denencesini ise dolaylı olarak desteklemektedir.

Araştırmanın 3. sorusu kapsamında; BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubunun haftalık izleme test başarılarının yukarıda değinildiği biçimde olumlu olarak değiştiği söylenebilir.

4.6. BFOA (Düşünme ve Anlama) Stratejisine İlişkin Deney Grubu Öğrencilerinin (2. Araştırma Sorusu) Görüşleri

Deneysel verileri nitel olarak da nitelemek için, deney grubu öğrencilerinin strateji hakkındaki değerlendirmeleri alınmış ve aşağıdaki araştırma sorusunun yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Soru 2: BFOA stratejisi uygulama adımları ile ilgili deney grubu öğrencilerinin düşünceleri (değerlendirmeleri) nelerdir?

Uygulamanın yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin hem kendilerini hem de uygulamada kullandıkları bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin kendilerinde yaptığı değişiklikleri değerlendirmek amacıyla; öğrencilerden uygulamada kullanılan stratejinin her basamağını yapılandırılmış kompozisyon yazımı ile değerlendirmeleri istenmiştir. Bu, deneysel uygulamayı öğrencilerin gözüyle değerlendiren nitel verileri elde etmemizi sağlamıştır. Öğrencilerden BFOA stratejisinin basamaklarını tek tek değerlendirmeleri istenmiştir. 19 adımı olan BFOA stratejisinin her adımı için öğrencilerden olumlu ve olumsuz görüşlerini açık uçlu olarak yazmaları istenmiştir. Böylece uygulama sonrası strateji adımlarına ilişkin öğrenci görüşleri elde edilmiştir.

Aşağıdaki değerlendirmede sağ taraftaki numaralı kısım, BFOA stratejisinin adımlarını göstermektedir. Sol taraftaki kısım ise öğrencilerin stratejinin bu maddesi hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır. Parantez içerisindeki numaralar öğrencilerin okul numaralarıdır. Bu numaralar hangi öğrencinin stratejinin hangi adımı hakkında ne

söylediğini takip etmek amacıyla yazılmıştır. Cümlelerin çoğu öğrenci söylemlerinden direk alıntılar yapılarak yazılmışken, anlatım bozukluğu ve dilbilgisi hataları olan bazı cümleler anlam değiştirilmeden düzeltilerek yazılmıştır. Ayrıca ortak söylemler birleştirilmiş ve tekrar edilmemiştir.

Tablo 58.: Öğrencilerin BFOA Stratejisi Adımlarına İlişkin Görüşleri

STRATEJİNİN OKUMA ÖNCESİ ADIMLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	
Bu konuyu ben neden okuyorum? Deyip amacımı belirledim ve ne bilmek istediğimi anladım. Önceden metni neden okuyorum, amacım nedir? Diye kendime sormazdım. Şimdi amacımı belirliyorum, anlıyorum ve kendi kendime birçok soruyu soruyorum (165). Amacı bildiğimde sonuca ulaşmak daha kolay oluyor (172). Amacımı belirleyerek ne öğrenmek istediğimi belirliyorum. Bu ise bende metne karşı merak uyandırıyor (180).Önceden amacımızı belirlemezdik, direk okumaya geçilirdi.Derse başlamadan önce amacımı yani o dersten ne anlayacağımı öğrenmem çok yararlı oldu (182). Eskiden metni direk okuyor ve amacımızı belirlemiyorduk (183). Sonuçta hangi bilgileri kazanacağımı amaçladım. Hiçbir zaman böyle bir şekilde amacımı belirlememiştim (188). Bu strateji sayesinde konuyu işlerken amacımın ne olduğunu bilerek ve sonuçta ne elde edeceğimin bilincinde olarak konuyu işliyorum (219). Amacımı belirlemek; metni daha verimli kullanmamı ve daha çok şey öğrenmemi sağladı (220). Eskiden amacımı belirlemediğim için boşuna okuduğumu anlıyorum (221). Amacımı belirlemek= konunun üzerinde nasıl çalışacağımı öğrenmektir (223). Ne öğreneceğimi belirleyince dersi daha iyi anlıyorum (232). Bu stratejiyi öğrenmeden önce; ne öğreneceğimi, sonuçta ne elde edeceğimi ve amacımı belirlemeyi bilmiyordum (244). Önceden konu ile ilgili hiçbir ön çalışma yapmazdık. Şimdi amacımı öğrenerek hedefe doğru kilitleniyorum (280). Ne öğreneceğimi bilmeden metni okuduğumda anlamada güçlük çekerdim. Şimdi ise metni çabuk anlıyorum (464). Artık sonuçta ne elde edeceğimi biliyorum (1239).	**1- Bu konuda ne biliyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim.**
Konu ile ilgili eski ilgileri hayalimde canlandırmak benim en önemli noktaları belirlememe ve seçebilmeme yardımcı oldu (165). Hatıralarımı hayalimde canlandırarak yeni dersteki amacımı daha iyi belirliyor ve anlıyorum (172). Hatırlama, hayalimde canlandırma ve kendimi ifade etme gücüm arttı (179). Bu adımda konu hakkında hiçbir şey bilmiyorsam bile, hayalimde canlandırırım (180). Bu strateji her verilen konu ile ilgili eski bilgileri hayal gücüm yardımıyla hatırlamamı ve geliştirmemi sağladı. Ne bilip ne bilmediğimi gördüm. Önceden hayal gücümüzü çalıştıramıyorduk ve ne bilip ne bilmediğimizi göremiyorduk (182). Eskiden hiçbir zaman not almazdım. Şimdi ise not tutmanın önemini anladım (188). Bu strateji eski ve yeni bilgilerin daima hafizamda saklı kalmasında büyük bir katkıda bulunuyor (219). Bu adım önceden bildiklerimi	**2-Bu konuda ne biliyorum? Hatırlar ve hayalimde canlandırırım. Aklımda kalan ana noktaları not alırım.**

Tablo 58 devamı

pekiştirmemi sağladı (220). Bu adım hayal gücümü ve hatırlama yeteneğimi geliştirdi. Eskiden yeteneğim hemen hemen yoktu. Fakat şimdi çok ilerledi. Artık eskisi gibi değil, şimdi ise bir konuyu uzun süre hatırlamaya çalışmıyorum (221). Bu madde sayesinde geçmişte yaşadığım iyi- kötü olayları hatırlayarak; kötülerini iyi olaylara doğru yönlendiriyorum. Yani hatalarımı düzeltiyorum, hatalarım azaldı (232). Bu adımda diğer arkadaşların eski bilgilerini de öğreniyoruz (236). Eskiden konu ile ilgili eski bilgileri hatırlamak aklıma gelmezdi ve canlandıramazdım. Konu ile fazla ilgilenmez ve şimdiki kadar iyi anlayamazdım (244). Önceden ne öğreneceğimin farkında olmadığım için metni önemsemezdim. Şimdi eski bilgilerimi anlatarak amaca daha iyi odaklanıyorum (280). Böylece kazandığım yeni bilgilerin farkında oluyorum (464). Bu adım hayal ve anlama gücümü artırdı (1205). Eski bilgilerimi hatırlayıp zihnimde canlandırdığımda daha iyi kavrıyorum (1557). Kötü veya iyi olayları hatırlıyor, bunların doğruluğunu anlıyor ve düzeltebiliyorum. Eskiden yaptığım hataların yanlış olduğunu bilmeden hatalarımı yineliyordum (1605).	
Metne göz gezdirmek metnin konusunu anlamamı ve tahmin etmemi sağlıyor (165). Tahmin etmek düşünme ve kelime hazinemi geliştirdi (172). Artık tahmin gücüm arttı (179). Konu hakkında kafamda birden fazla fikir canlandırır, hayal gücümü geliştiririm (180). Beyin fırtınası yapmak tahmin gücümü artırdı (182). Bu adım ile beynimin daha fazla geliştiğini hissettim ve beynimi kullanmayı öğrendim (219). Tahmin yeteneğim arttı (220). Bu adım okuduğum metne verdiğim önemi artırdı. Ayrıca tahmin gücümü zorladı ve artık metnin içeriğini gözden geçirince neden bahsettiğini bulabiliyorum (221). Hayal gücümü geliştirerek dersi anlamam daha kolay oluyor (232). Beyin fırtınası yapmak zihnimi geliştirdi (234). Önceden metni direk okumaya geçer, neden bahsettiğini tahmin etmezdik (244). Eskiden metinde resim varsa neden bahsettiğini birkaç cümleyle bazen söylüyorduk. Sınıf ilgi duymuyordu. Şimdi aklımıza geleni serbestçe ortaya koyarak hem eğleniyor hem öğreniyoruz (1160). Tahmin ettiğim zaman eğer tahminim doğruysa bu konu hakkında bir şeyler bildiğimi anlıyorum (1557). Hayal gücüm gelişti ve metni daha kolay anlıyorum (1605).	**3-Metnin içeriğini gözden geçirir ve neden bahsettiğini tahmin etmeye çalışırım.**
Bir metni nasıl öğreneceğimi tek başıma tasarlayabildi.(165). Bu adım bana hem planlı programlı çalışmayı öğretti, hem de daha başarılı olmamı sağladı (172). Bu adımda okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapacağımı tasarladım. Eskiden böyle bir şey yapmazdık. Bilerek öğrendim (188). Bu adımı uygulamak, benim düzenli bir öğrenci olmamı sağladı (219) Metne hazırlıklı başlamamı ve bunu hazırlıklı hale getirmemi sağladı (220). Artık işleyeceğim metni daha hazırlıklı okuyorum. Okumada izleyeceğim adımları tek tek tasarlıyorum ve böylece planlama yeteneğime de katkıda bulunuyorum. Eskiden metni "öğretmen oku dediği için" okurdum ve bana bir yararı olmazdı (221). Bu adım bana hem planlı programlı çalışmayı öğretti, hem de daha başarılı olmamı sağladı (232). Okuma sırasında neyi, nasıl yapacağımı anladım (234). Daha önceden ne yapacağımı ve nasıl öğreneceğimi tasarlayamadığım için; metindeki	**4-Okuma sırası ve okuma sonrasında "izleyeceğim adımları" tasarlarım. Tek tek defterime yazarım.**

Tablo 58 Devamı

olayları ilişkilendiremiyor ve ne öğreneceğimden emin olamıyordum (244). Eskiden ne yapacağımızı belirlemez hemen okumaya başlardık. Şimdi ise okumaya başlamadan hedefimi tasarlayarak öğrenme hissim artıyor ve daha iyi öğreniyorum (280). Ne yapacağımın ve nasıl öğreneceğimin farkında oluyorum (464). Bu adım sayesinde dersleri daha düzenli ve iyi anlıyorum (1239). Okuma sırası ve sonrasında ne yapacağımızı tasarladığımda, konuyu düzenli bir şekilde anlıyorum (1557).Bu adımların hiçbirini daha önce uygulamıyorduk. İzleyeceğim adımları tasarlamak çok yararlı oldu (1578). Bu adım bana hem planlı programlı çalışmayı öğretti hem de daha başarılı olmamı sağladı (1605).	
Bu adım kelime hazinemi geliştirdi (171). Bilmediğim kelimelerin anlamlarını kelime anlama stratejisi ile kendi kendime buldum. Önceden hep sözlüğe bakar bulurduk, hep ezberciliğe alışmıştık. Kendi aklımızda olanları değil sözlükte olanları defterimize yazardık (182). Eskiden bilinmeyen kelimelerle ilgili bir stratejimiz olmadığı için hep öğretmene sorar ve etkili olmazdı. Şimdi bu strateji ile kelimeleri kendi kendimize buluyoruz (183). Bu stratejinin çok yararını gördüm, bunu bütün derslerimde yapacağım (188). Eskiden metni okuyup kitabın sözcük bölümünde önceden yazılmış bilinmeyen kelimeleri okur, birer cümlede kullanırdık, kendimiz bulmazdık. Şimdi sözlüğe bakmadan biz bulabiliyoruz (217). Sözlük kullanmadan da kelimelerin anlamlarını bulabiliyorum (219). Kelime hazinem gelişti. Bilmediğim kelimeleri parçadan çıkarabiliyorum (220). Sözlüksüz kelimeleri bulmam zamandan tasarruf etmemi sağlıyor (221). Kelime hazinemizle birlikte beyin gücümüz gelişti (232). Kelime anlama stratejisi ile beyin fırtınası yapıyor ve bilinmeyen kelimeleri kolayca buluyoruz. Hem de beynimizin bir köşesinde konu hakkında bir şeyler olduğunu görüyoruz (280). Eskiden sözlüğe bakar ama kelimenin anlamını çok çabuk unuturdum. Oysa şimdi sözlüğe bakmadan öğreniyorum ve kelimenin anlamı aklımda daha uzun kalıyor (464). Örneğin ıssız bir adada elimde bir kitabım var, ama sözlük filan yok. Bu kitaptaki bilmediğim anlamları bu adıma göre uygular ve kolayca bulurum (1205). Kırmızı kalemle işaretleyerek değişik kelimeleri daha çabuk buluyorum (1557). Eskiden bilmediğim kelimeleri umursamaz ve "nasıl olsa birisi sorar" derdim. Ama kelime anlama stratejisi ile hep kendim buluyorum (1582). Kelime hazinem ve beyin gücüm arttı (1605).	**5-Metni hızlıca tararım. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine alırım. Kelime anlama stratejilerini kullanırım.**
STRATEJİNİN OKUMA SIRASI ADIMLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	
Bu adım düşünme gücümün ne kadar kuvvetli olduğunu anlamamı sağladı (165). Böylece metni iyice anlıyorum (171). Böylece ne kadar tahmin edebildiğimi gördüm (172). Tahmin ettiklerim doğru çıktığında + işareti koyuyorum, Burada doğru tahmin ettiğim için kendime güvenim artıyor ve derse çok ilgi duyuyorum (180). 3. adımda yaptığım tahminlerin ne kadar isabetli olduğunu Venn şeması ile tahmin etmem düşünme gücümü artırdı (183). Hiçbir derste venn şeması yapmıyoruz Bu derste yaparak doğruları bulmayı	**6- Metni bir daha okurum. 3. adımda yaptığım tahminlerin ne kadar isabetli olduğunu Venn şeması yaparak**

Tablo 58 Devamı

öğrendik (188). Tahmin gücümün ne kadar iyi olduğunu ve bu kötüyse nasıl düzeltebileceğimi anlıyorum (219). Tahmin edebiliyor ve bunların doğruluğunu kontrol edebiliyorum (220). Böylece tahmin gücümü ölçüyorum ve her defasında daha çok isabetli tahmin ediyorum (221). Beynimi çalıştırabildiğimi bu adımda gördüm (232). Bu adım her hafta düşünme yeteneğimin ne kadar geliştiğini görmemi sağladı (236). Venn şeması sayesinde ders monotonluktan kurtularak daha zevkli ve ilgi çekici oluyor (280). Metindeki gerçek olayları bulup tahminlerimizle karşılaştırmak, tahmin gücümüzü ölçmemizi sağlıyor (1239). Venn şeması daha önce yaptığım tahminlerin ne kadar doğru olduğunu kontrol etmemi sağladı (1557).	**kontrol ederim.**
Arkadaşların kalkıp, yaşadığı olay vb. amacımıza uygun olarak anlatmaları eski ve yeni bilgileri ortaya koymamıza yardımcı oldu (165). Bu adım yanlış eski bilgilerimi düzeltmemi sağladı (172). Eski ve yeni bilgilerimi karşılaştırıyor ve yeni öğrendiklerimi davranışlarıma yansıtıyorum (179). Eski ve yeni bilgilerim arasındaki farkı anlıyorum. Böylece yeni bilgileri davranışlarıma geçiriyorum (180). Bu yöntem edindiğim yeni bilgilerin farkında olmamı sağlıyor (182). Önceki ve şimdiki bilgilerimi karşılaştırarak kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında oluyorum (183). Ben bu adımdan pek çok şey anladım. Eski bilgilerimi tazelememi sağladı (185). Ana noktaları not alabiliyorum (188). Eski ve yeni bilgileri not almadığımız için, kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında olamıyorduk (217). Aldığım notları, öğrendiğimi keşfettim (219). Artık bilgilerimi toparlıyorum (220). Kazanacağım yeni bilgileri farkında olmakla birlikte, karşılaştırma yeteneğime de katkıda bulundu (221). Eski bilgilerimin doğruluğunu veya yanlışlığını bu adımda öğreniyorum. Bu davranışların farkında olarak yanlışları tekrarlamıyorum (232). Eski bilgilerden başka yeni bilgilerin nasıl alındığını öğrendim. Hem bu derste hem de diğer derslerde notlarım yükseldi (234). Eski ve yeni bilgilerimi organize edebiliyorum (280). Kazandığım yeni davranışların farkında oluyorum (315). Metni hayalimde canlandırmayı öğrendim. Daha önce yapmıyordum. Böylece edindiğim bilgiler pekişiyor (1160). Eski bilgilerimin neler olduğunun ve yeni bilgilerimin farkında oluyorum (1205, 1239). Yeni bilgi ve davranışlar kazandığımın farkında olmak, benzer bilgilerle ilişki kurmamı kolaylaştırıyor (1557). Eski bilgilerimin doğru veya yanlış olduğunun farkında oluyor ve yanlışlarımı tekrarlamıyorum (1605).	**7- 2. adımda hatırladığım (ve not aldığım) bu konudaki eski bilgilerim ile metindeki bilgileri karşılaştırırım. Böylece kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında olurum.**
İçerik haritası yapmak önceleri beni zorladı ama, sonra metne göre çok kolay yapmaya başladım (165). Zihnimde canlandırmayı öğrendim (171). Bu adımın dramatizeden farkı; olayları beynimizde canlandırıp kağıda dökmemizdir (172). Bu adım metindeki olayları zihnimde canlandırmayı, hatırlamamı ve şekillendirmemi sağladı (179). Metindeki bilgileri yaşıyormuş gibi düşünüp içerik haritası yapıyorum. Bu benim konuyu iyi ve çabuk anlamamı sağlıyor. İçerik haritası yaptığımda konunun ne anlatmak istediğini bir bakışta anlıyorum (180). Eskiden içerik haritası ile ilgili hiçbir fikrimiz yoktu. Ama şimdi bunun çok yararlı olduğunu anladık ve bu yöntemi iyi ki öğrenmişiz (182). Eskisen hiç kullanmıyorduk, şimdi her derste	**8- metinde olup-bitenleri zihnimde yapılandırır ve içerik haritası çıkarırım.**

Tablo 58 Devamı

içerik haritası yapabiliriz (183). İçerik haritası yapmanın birçok faydası oldu. Hayal gücümü geliştirdi (185). İçerik haritası yapmak düşünme becerilerimi çok geliştirdi. Bilgileri zihnimde yapılandırdığımı hissettim (188). İçerik haritası sayesinde konular daha güzel öğreniliyor ve beynim daha güzel düşünüyor (219). Böylece öğrendiklerim daha çok aklımda kaldı (220). Bu adım ile parçayı ne kadar anladığımı bir kez daha test etmiş oluyorum (221). Bu adım metnin bana anlatmak istediğini kafamda canlandırmamı sağlıyor (223). Konuyu hayalimde canlandırıp zihnimde şekillendirerek metinde ne anlatılmak istendiğini kolayca anlayabiliyorum (232). Böylece anladıklarımı unutmayacağım şeklinde kağıda dökmeyi öğrendim (234). İçerik haritası yapmadan önce, anlatırken olayların yerlerini karıştırırdık. Şimdi beynimdeki bilgileri kağıda dökebiliyorum. Bence bu madde stratejinin en güzel maddesi (280). Metnin içeriğini zihnimizde rahatça şekillendirebiliyoruz (1239). Metni kafamda tasarladığımda ve içerik haritası yaptığımda, öğrendiklerim düzenli olarak kafamda yerleşiyor ve bunları hiç karıştırmadan ve unutmadan hatırlayabiliyorum (1557). Anlatılmak isteneni kolayca anlayabiliyor, hayalimde canlandırabiliyor ve kafamda şekillendirebiliyorum (1605).	
Önemli ve ilginç şeylerin altını çizmek ikinci okumamda metni daha iyi anlamamı sağladı (165). Dikkatimi toplama, önemli şeylerin altını çizme, not alma, yeni kelimelerin anlamını bulma ve bütünlüğü sağlama gibi davranışları artık yapıyorum (179). Okurken tüm dikkatimi metne verebiliyor, kelime-cümle-paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlayabiliyorum (180). Artık tüm beynimi ve dikkatimi metne verebiliyorum (185). Tekrar okurken metne odaklaştığım için metni daha iyi anlıyorum (219). Eskiden dikkatimi çok zor toplardım. Şimdi çok kolay yapıyorum ve daha iyi anlıyorum. Yine eskiden uzun uzun özet çıkarmam yerine; önemli detayları not alıp, ilginç şeylerin altını çiziyor ve daha iyi anlıyorum (221). Not alma alışkanlığım gelişti ve zihnimin daha çok geliştiğini anladım (234). Eskiden tekrar tekrar okur yine anlamazdık. Şimdi ise bu madde ile beynimiz inanılmaz şekilde çalışıyor ve daha iyi anlıyoruz (280). Dikkatimi metne verdiğimde önemli yerlerin farkına varıyor ve daha çok anlıyorum (324). Tekrar okurken dikkatimi çeken şeyleri göstermek, metni bir anda özetlememi sağlıyor (1285). Tekrar okurken tüm dikkatimi metne vermek, metni daha iyi anlamamı sağlıyor. Önemli ve ilginç şeylerin altını çizmek yeni kelime ve bilgileri anlamamı sağlıyor. Kelime-cümle-paragraf ilişkisini kurduğum zaman parçaya daha yakın oluyorum, daha iyi anlıyorum (1557).	**9- Tekrar okurum. Tekrar okurken; dikkatimi metne verip odaklaşırım, önemli ve ilginç şeylerin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım,. Kelimelerin buradaki anlamını anlarım. Gerekirse kelime-cümle-paragraf anlama stratejilerini kullanırım.**
İçerik haritası ile metni önem sırasına koymak, metni daha iyi anlamamı sağladı (165). Anladıklarımı önem sırasına koymak, bilgileri karıştırmamamı sağlıyor (171). Önem sırasına koymak daha iyi öğrenmemi sağlıyor (179). İçerik haritası önem sırasına koymamı kolaylaştırıyor (183). Bilgileri önem sırasına koymak, diğer derslerinde çok yardımcı oluyor (219). Önemli olayları belirlemem konunun daha çok aklımda kalmasını sağladı (220). Böylece metindeki olayların çözüm noktalarını bularak daha iyi anlıyorum	**10- 8. adımdaki içerik haritasını kullanarak; anladıklarımı önem sırasına göre not alırım.**

Tablo 58 Devamı

(221). Anladıklarımdan, önemli olanlarla olmayanları ayırt edebiliyorum (232). Metni eskisine göre daha iyi kavramaya başladım (234). Bu madde ile hangi olayın önce hangisinin sonra olduğunu karıştırmıyorum (280). Olayları sıraya koyduğumda daha iyi anladığımın farkına vardım (324). Böylece önemli noktalara daha çok önem veriyorum (464). Önem sırasına göre not aldığımda olayların hangisinin önemli, hangisinin daha az önemli olduğunu açıkça anlıyorum (1557).	
Anlayıp-anlamadığımı kendime sorup, düzgün cümlelerle eşime anlatmam, dramatizasyon yapmamı kolaylaştırdı (165). Düşündüm ve "metni mi yoksa olayı mı daha iyi hatırlarım" diye kendime sordum. Tabi ki olayı. Böylece dramatizasyon yapıp metni ve olayları daha iyi öğrendim. Ayrıca hayal dünyamız ve yaratıcılığımız gelişti (172). Anlayıp anlamadığımı kendime soruyor ve anladıklarımı eşime anlatarak kontrol ediyorum (179). Anladıklarımı sınıfta ya da eşimle dramatize etmem konuyu her yönüyle anlamamı sağlıyor (180). Dramatize etmek metni daha çok anlamamı sağladı (182). Dramatize ile ders daha eğlenceli ve verimli geçiyor. Beynimde daha kalıcı oluyor (219). Bu adım ile eğlenerek anlıyorum (220). Anladım mı? Sorusunun cevabı hep evet oldu. Ayrıca öğrendiklerimi dramatize edince öğrendiklerimin doğruluğunu ölçüyor ve yanlışlarımı düzeltiyorum. Eskiden anladığım şeylerden bir kısmı yanlış olurdu ve bu yanlışları düzeltme fırsatım olmazdı (221). Gerçekten öğrenip öğrenmediğimi kontrol edebiliyorum (236). Okuduğum metnin bana ne fayda sağladığını artık biliyorum (244). Eskiden sadece karşılıklı konuşmaların olduğu metinleri (fabl vb.) dramatize ederdik. Şimdi ise metnin türünün ne olduğuna aldırmadan o konu hakkında birçok şey üreterek dramatize ediyoruz (280). Böylece metin aklımda daha uzun kalıyor, daha zevkli ve iyi anlıyorum (464). Eskiden metni okur bilinmeyen kelimelere geçerdik, şimdi ise dramatizasyona geçiyoruz (1160). Bu adım anlatma ve değişik fikirleri elde etmemi sağlıyor (1174). Metni dramatize ettiğimde derse daha iyi odaklanıyor, kendimi metnin içindeki bir kahraman olarak görüyorum. Ders daha eğlenceli geçiyor (1557).	**11- Metni anladım mı? Anladıklarımı eşimle dramatize ederim.**
Anlamadığımda kelime-cümle-paragraf anlama stratejilerini kullanıyorum (180). Bu adımı hiç kullanmadım çünkü gerek kalmadı (182). Anlamadığımda başka yolları deneyerek birçok şey öğrendim. Bu adımları yapınca anlayış kapasitemin genişlediğini anladım (188). Önceden anlamadığımda ne yapacağımı planlamıyordum. Şimdi anlamadığımda ne yapacağımı biliyorum (217). Eskiden anlamadığımda boş verirdim. Ama artık ne yapacağımı bildiğim için daha iyiyim (219). Anlamadığımda ilk yaptığım şey arkadaşımla tekrar okuyup tartışmak oluyor. Böylece anladıklarımın doğruluğunu kontrol ediyor, arkadaşımın fikirleriyle karşılaştırıp pekiştiriyorum. Önceleri doğru olmayan yollar kullanır ve yine anlamazdım (221). Bu adım bana anlamadığımda ne yapacağımı öğretti (232). Anlamadığımda ne yapacağımı planlamak zihnimin açılmasını ve geleceğe dönük planlama yapmamı sağladı (234). Eskiden anlamadığımda sadece okuyarak anlamama çalışırdım. Şimdi birçok	**12- Anlamadığımda ne yapacağımı planlarım. İlgili yolları kullanırım (2. adımdan itibaren tekrar et, eşimle oku-tartış, kelime-cümle paragraf anlama stratejilerini kullan, parçaya, kendime ve**

Tablo 58 Devamı

adım deniyorum. Kendime bir güven geliyor, metni adım adım anlıyorum (280). Anlama gücüm ve başarım arttı (1160). Bu adımı kullandığımda günlük hayatımda daha verimli oluyorum. Çeşitli yollar geliştiriyorum (1205). Anlamadığımda eşimle birçok yol deniyoruz. Böylece metni daha kolay ve daha çabuk anlayabiliyoruz (1239). Anlamadığımda ne yapacağımı biliyorum. Örneğin eşimle okuyup tartışıyor, böylece ikimizin verdiği yanıtı karşılaştırabiliyorum. Önceki adımları tekrar ediyorum. Kelime anlamadıysam yerine başka kelime yerleştirip anlıyorum. Metne, kendime ve gerekirse öğretmene sorular sorabiliyorum (1557). Bu adım sayesinde direk öğretmenime veya bir büyüğüme danışmadan öğrenebiliyor ve anlayabiliyorum (1605).	**öğretmene soru sor vb.).**
Bu strateji ile 1. adımda belirlediğim amacıma her zaman ulaştım (165). Bu adıma gelinceye kadar her zaman-hep amacıma ulaştım (180-181). Amacıma ulaşıp-ulaşmadığımı kontrol etmek anlamamı kontrol etmemi sağlıyor (183). Kendi kendime amacıma ulaştım mı-ulaşmadım mı? diye sorarak amacıma ulaştığımı ve bu işi becerdiğimi anladım (188). Amacıma ulaşıp- ulaşmadığımı kendi kendime sormak ve bilmek; kendi kendimi kontrol etmemi sağlıyor (217). Amacıma ulaşıp- ulaşmadığımı artık anlıyorum (219). Bu adım düşünmemi geliştirdi (220). Eskiden kendime böyle bir soru sormaz ve verilmek isteneni anlamazdım. Artık amacımı belirliyor ve ona ulaşıyorum (221). Tüm bu adımlarla metni daha iyi öğrendiğimi anladım (223). Eskiden sadece konuyu işlerdik. Gerçekten söylüyorum, anlamazdım. Şimdi inanılmaz bir şekilde anlamaya başladım. Amacıma koşarak gidiyorum artık. Ve bir an durup bu soruyu kendime soruyorum ve buna evet diyorum (280). Derslerimde fazla başarılı değildim ama artık derslerim zayıf değil (1160). Bu soruyu kendime sormak günlük hayatımda ve her derste çok yararlı oldu (1209). 1. adımdaki amacıma ulaştım mı? sorusunu cevapladığımda öğrenip- öğrenmediğimi anlıyorum (1557).	**13- 1. adımda belirlediğim amacıma ulaştım mı?**
İçerik haritasından tahminlerden ve bazen de parçaya uygun anlamlardan yararlanarak anahtar kelimeleri çıkarıyorum (165). Anahtar kelimeleri çıkardığımda metni tamamen anlıyorum (171). Artık ana fikre çok kolay ulaşıyorum (172). Anahtar kelime çıkarma paragrafları birer kelime ile anlatmayı ve metni daha kolay anlamamı sağlıyor. Ayrıca ben bu adımı diğer derslerde de uyguluyorum (179). Anahtar kelime çıkarmak başarımı artırıyor (183). Anahtar kelimeleri çıkarıyor, not alıyor ve birleştiriyorum. Sonra bunlarla cümle kurup anafikir kapısını açıyorum (188). Anahtar kelimeler ana fikri bulmamda büyük katkıda bulunuyor. Eskiden anafikir sorulurdu, cevap veremezdim, ama şimdi veririm (219). Anahtar kelime çıkarmayı öğrendim, çok işime yarıyor (220). Anahtar kelimeleri bulup not aldığımda; metinde anlatılmak isteneni (yani kilit noktalarını) kısa ve öz bir şekilde anlıyorum (221). Eskiden anafikri birkaç kişi söylerdi. Onlarınki de eksik ya da yanlış olurdu. Şimdi sadece anahtar kelimeleri birleştirmek ile herkese ama herkese sadece parmak kaldırmak kalıyor (280). Bu adım verimimi artırdı (1205). Anahtar kelimeleri çıkardığım ve not aldığımda metnin bana ne demek istediğini anlıyorum (1557).	**14- Anahtar kelimeleri çıkarır ve not alırım.**

Tablo 58 Devamı

STRATEJİNİN OKUMA SONRASI ADIMLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	
Anladıklarımı eşime anlatmam; anlatma gücümü, kendimi kontrolü ve anlama düzeyimi artırıyor. Eksiklerimi görüyorum (165). Eşime anlattığımda, eşim doğru ya da yanlışlığımı onaylıyor. Bu da öğrenmeme yardımcı oluyor (171). Anlatmama yanlışlarımı düzeltmemi ve eksik yerleri öğrenmemi sağladı (172). Sesli düşünmek (yani eşime anlatmak), ne kadar anlayıp ne kadar anlamadığımı bulmamı sağlıyor (179). Eşimle sesli düşünmemiz konuyu daha iyi anlayabilmemizi, birbirlerimizin fikirlerini anlamamızı ve bilgi sahibi olmamızı sağlıyor (180). Eskiden eşimize değil, çıkar bütün sınıfa anlatırdık. Böyle daha rahat ve yararlı oluyor (182). Sesli düşünmeyi, okumayı tasarlamayı ve anladıklarımı eşime birkaç cümle ile anlatmayı öğrendim (188). Yanlışlarımızı eşimle düzelttik (217). Özet çıkarma yeteneğim gelişti (219). Anlatarak ne kadar anladığımı ölçtüm (220). Sesli düşünmek eşimle öğrendiğimiz bilgileri kontrol etmemizi sağlıyor. Ayrıca anladıklarımızı pekiştiriyoruz. Böylece ikimiz de iyi anlıyoruz (221). Bildiğimi anlatamazdım. Şimdi eşime anlata anlata anlatma gücüm gelişti (236). Eskiden anladıklarımı kendi sözcüklerimle anlatamazdım, şimdi anlatıyorum (244). Sınıftan utanma diye bir korkumuz kalmadı. Hem eşim hem ben dile getirmek istediğimizi rahatça söylüyor ve hatalarımızı buluyoruz (280). Böylece metni anlayıp-anlamadığımı anlarım (464). Eskiden anladıklarımı başkasına anlatamazdım, artık anlatabiliyorum (1160). Anlama ve anlatma gücüm arttı (1205). Kendi sözcüklerimle esime metni anlattığımda en başta anlayıp- anlamadığımı görüyor ve kendi sözcüklerimle eşime anlatıp- anlatamayacağımı görmüş olurum (1557). Eskiden anladıklarımın %50'sini ancak anlatırdım ve bunda da kendi sözcüklerimi kullanmaz, kitaba bağlı kalırdım. Şimdi öyle değilim (1582).	**15 Sesli düşünürüm. Yani anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım.**
Kendi sözcüklerimle anladıklarımı anlatmak metne bağlılığımı giderdi (171). Tüm anladıklarımı defterime özetliyor ve konuyu anladığıma emin oluyorum (180). Eskiden beri metinleri özetleriz, ama kendi sözcüklerimizle değil ve bundan pek bir şey anlamazdık. Şimdi ise zihinde canlandırma,içerik haritası yapma ve eşime anlatma adımları sayesinde kendi sözcüklerimle özet çıkarabiliyorum (183). Düşünme gücüm gelişti. Bir de kitaba veya bir şeye bağlı kalmadan kendi sözcüklerimle anlatabiliyorum (219). Kendi sözcüklerimle özetlemek, öğrendiklerimin aklımda daha iyi kalmasını sağladı (220). Özetlemek, anladıklarımı pekiştirmemi sağlıyor (232). Böylece metnin neresini ne kadar öğrendiğimi anlıyorum (234). Eskiden özetlerken kitaptan cümleler alırdık. Şimdi kitaba ve parçaya hiç gerek yok. Çünkü çok iyi anlıyoruz (280). Eşimle tartıştıktan sonra (bir önceki adım) özet çıkarmak, benim neyin doğru neyin yanlış olduğunu bulmamı sağlıyor (1205). Deftere özet yazarken; gerçekten özet çıkarabildiğimi görmek, öğrendiğimi de tespit etmemi sağlıyor. Ama özet çıkaramıyorsam bu metni anlamadığımı gösteriyor. Genellikle özet çıkarabiliyorum (1557).	**16- Anladıklarımı (8 ve 15. adımdan yararlanarak) kendi sözcüklerimle defterime özetlerim.**

Tablo 58 Devamı

Artık kitap kelimeleri yerine kendi kelimelerimle özet çıkarabiliyorum. Mantıklı, hızlı ve düzgün düşünebiliyorum (1582).	
Anafikri bulduğumda parçayı yeniden yazmış gibi oluyorum (171). Anahtar kelimelerden anafikri bulmak çok kolay oluyor (179). Eskiden anafikri anahtar kelimeler yardımıyla bulmazdık. Buda eksik kalmasına neden olurdu (182). Önceleri anafikri çıkarıyorduk, ama pek doğru olmuyordu. Şimdi ise anahtar kelimelerden yararlanarak anafikri çok etkili bir şekilde ve tam olarak buluyoruz (183). Eskiden anafikri bulmak benim için bir ölümdü. Herkes bir anafikir bulurdu, ama ben bulamazdım. Şimdi çok kolay ve tam olarak nasıl bulacağımı biliyorum ve buluyorum (219). Önceleri metne bakmadan anafikri çıkaramıyor ve zihnimde yapılandıramıyordum. Bu nedenle öğrendiklerimi çok zor hatırlıyordum. Şimdi ise böyle değil (221). Eskiden anafikri ben pek çıkaramıyordum. Şimdi çok rahat buluyorum (232). Anafikri eskiden bulmaya çalışıyordum, şimdi bulabiliyorum (1605).	**17- Metnin anafikrini bulurum (14 ve 16. maddeden yararlanarak).**
Bu adım izlediğim yollarla konuyu öğrenip- öğrenmediğimi sınamamı sağladı (172). Tasarladığımız bu maddelerin ne kadar etkili olduğunu yeniden değerlendirmek; öğrenme yolumu anlamamı ve öğrendiklerimi hatırlamamı artırdı (179). Not almanın ve planlama yapmanın ne kadar önemli olduğunu anladım. Şaşırdığım ve anlamadığım yerlerde, aldığım notlara baktım (180). Böylece okumada izlediğim yolların etki gösterip- göstermediğini gördüm (182). Okuduğum metni, anlayarak okuduğumu gördüm (185). Tasarladığımız okuma adımlarının etkililiğini tek tek değerlendirdim (188). İzlediğim adımların beni ne kadar etkilediğini, değerlendirmeyi öğrendim (219). İzlediğim adımların önemli olduğunun farkına vardım (220). Artık okurken izlediğim adımların anlamamda ne kadar faydalı olduğuna bakıyorum. Eskiden böyle bir değerlendirme yapmıyordum (221). Bu adımda baştan beri yaptığım çalışmaların bana ne yarar getirip- ne yarar getirmediğini inceliyorum (223). Okumada izlediğim adımların ne kadar etkili olduğunu ve kazandıklarımı değerlendirmeyi öğrendim (234). İzlediğimiz adımların faydalı olup- olmadığının farkında oluyorum (236). Şimdi nasıl öğrendiğimin farkındayım (244). Tasarladığım maddeleri kontrol ederek, anlamama katkısı olup- olmadığını kendi kendime tartışıyor ve bir sonuca bağlıyorum (280). Böylece neleri yapıp- neleri yapmadığımı anlayarak kendimi değerlendiriyorum (464). Anladıysam anladığımı, anlamadıysam anlamadığımı nedenleriyle görüyorum (1205). İzlediğim adımları yararlı olup- olmadığını anlıyorum (1239). Okurken, okuma adımlarını belirlemek ve izlemek bana çok avantaj sağlıyor. Daha düzenli ve güzel anlıyorum (1557). Bu stratejiyi kullanmanın bana çok yararı oldu (1578).	**18- Okurken izlediğim adımların (4. maddede yazıp işaretlediğim) etkililiğini değerlendiririm.**
Öğrendiklerimi yeni bilgilerle arkadaşlarıma anlatmak, kazandığım bilgilerin farkına varmamı ve arkadaşımdan yeni bilgiler edinmemi sağlıyor (165). Eşimin yanlışlarını düzeltirken, kendi eksiklerimi buldum (172). Arkadaşlarımın düşünme yollarını öğrenmiş oldum (180). Kullandığımız düşünme yolları ile neler anladığını arkadaşıma anlatarak, neler öğrendiğimi anlamış oldum (182).	**19- Tekrar eşleşirim. Böylece kullandığım düşünme yolları ile neler**

Tablo 58 Devamı

Eskiden "düşün-eşle- tartış" etkinliği olmadığı için, böyle bir etkinlik sınıfta uygulanmıyordu. Yani okumada yaptığımız işleri değerlendiremiyorduk (183). Bir hafta boyunca öğrendiklerimi eşime anlatırım ve o da bana anlatır. Böylece kendimi ve arkadaşımı kontrol ederim (188). Bu adımlar önceden olsaymış, başarımız artardı (217). Böylece hem öğrendiklerimi hem de düşünme yollarımı aklımda tutuyorum (219). Düşünmemi ve anlamamı sağlayan bu stratejinin yararını kavrıyor ve anlatabiliyorum (220). Bu adım sayesinde hem arkadaşımın hem de kendimin daha iyi anlamasını sağlıyor ve düşüncelerimi başkalarına anlatabiliyorum (221). Bu adımlar düşünme yeteneğimin artmasında rol oynadı (223). Bu ders bize çok şey öğretti. Bunlardan birisi de anlayıp-anlamadığımızı arkadaşımla değerlendirme şansı yakaladığım bu etkinlikti (232). Hem dinlemeyi, hem de kendi anladıklarımı başkalarına nasıl aktaracağımı öğrendim (234). Öğrendiklerimizi eşimizle paylaşmak güzel (236). Eskisen metni eleştiremiyor, düşünme yollarımın farkında olamıyor ve hemen unutuyordum. Şimdi bunları giderdim (244). Hem arkadaşımın görüşünü alıyorum, hem de nasıl anladığımı kavrıyorum. Doğruyu söylemek gerekirse, eskiden Türkçe dersini hem sevmiyor hem de dersten korkuyordum. Şimdi herşey tam tersine döndü (280). Bu sayede dersi çok iyi anlıyorum (1160). Bu adım metni tam olarak kavramamı sağlıyor (1174). Anlatma gücüm arttı (1205). Doğrularımı ve yanlışlarımı eşimle birlikte kontrol edebiliyoruz (1239). Yanımdakilerle tekrar eşleşip, kullandığım yolları ve neler öğrendiğimi arkadaşıma anlatmak; anlayıp- anlamadığımızı kontrol etme ve eksiklerimizi tamamlamamızı sağlıyor (1557). Bu ders bize çok şey öğretti. Bu uygulama sayesinde konuyu daha iyi anlayabiliyor ve anlayıp-anlamadığımızı değerlendirme şansımız oluyor (1605).	**öğrendiğimi arkadaşıma anlatırım.**

Yukarıdaki öğrenci görüşleri kısaca değerlendirildiğinde uygulanan BFOA stratejinin her bir adımının; öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açılardan çok derin, beklenenin çok üzerinde ve çok kalıcı öğrenmeler oluşturduğu görülmektedir.

Bu nitel bulgular araştırmanın 2. sorusu kapsamında incelendiğinde BFOA stratejisi uygulama adımları ile ilgili deney grubu öğrencilerinin düşüncelerinin;

- BFOA stratejisi adımlarının her basamağının etkin bir şekilde çalıştığı,
- Olumlu tutum, başarı ve beceri oluşturduğu,
- Diğer nicel bulguları doğrular nitelikte olduğu,
- Öğrenmelerin derinlemesine etki gösterdiği,
- Zamana yayılmış sayısallaştırılamayan davranışların olumlu yöndeki değişimi,
- Deneysel etkinin sosyal ve bireysel etkisinin dile getirilmesi,

açılarından BFOA stratejisinin etkisinin olumlu, etkili, kalıcı, kullanışlı ve verimli olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmada, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde BFOA stratejilerini kullanmanın; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine, okuduğunu anlama başarılarına ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve bunların kalıcılıklarına olan etkisi sınanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda tanımlanan 6 denenceyle; öğrencilerde oluşan BFOA becerilerini, okuduğunu anlama başarısını ve Türkçe dersine ilişkin tutumların değişimini sınanmıştır. Dolayısıyla araştırmada kullanılan haftalık izleme testleri, BFOA stratejisi hakkındaki öğrenci değerlendirmeleri, araştırma güncesi; bilişsel farkındalık görüşme ve gözlem bulguları; esas olarak sınanan bu 3 etki ile ilgili bulguları destekleyici, tamamlayıcı ve doğrulayıcı rol oynamaktadır. Bu nedenle tüm bu bulgular üç ana başlık altında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

1- BFOA Becerileri İle İlgili Tartışma ve Yorum
2- Okuduğunu Anlama Başarısı İle İlgili Tartışma ve Yorum
3- Türkçe Ders Tutumlarıyla İlgili Tartışma ve Yorum

Bu bakış açısıyla birlikte; araştırmanın denencelerinde ve sorularında tanımlanan, ayrıca bulgular kısmında ortaya konulan tüm bilgi, bulgu ve analizlere ilişkin tartışma ve yorum aşağıda verilmiştir.

5.1. BFOA Becerileri İle İlgili Tartışma ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesinde ***"BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin; BFOA ölçeği sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkın bulunduğu"*** ileri sürülmüştür.

Bu denenceyi sınamak için öncelikle; belirlenen deney ve kontrol gruplarına BFOA ölçeği ***öntest*** olarak uygulanmıştır. Bilişsel farkındalık becerileri açısından deney (X=92.39) ve kontrol (X=93.32) grupları arasında anlamlı fark (p=.94) çıkmamıştır (Tablo 24). Yani deney ve kontrol grupları deneysel etki uygulamaya başlamadan önce öntest puanları açısından birbirlerine çok benzemekte ve denk oldukları görülmektedir.

Daha sonra deney grubuna geliştirilen BFOA stratejisi uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda deney grubunun öntest (X=92.39)- sontest (X=113.37) analizi yapılmış ve deneysel etkinin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmede anlamlı (p=.000) fark oluşturduğu (Tablo 41) görülmüştür.

Kontrol grubunda ise öntest (X=93.32)- sontest (X=94.21) puanları arasında anlamlı bir fark (p=.48) çıkmamıştır (Tablo 42). Yani geleneksel yapıdaki Türkçe dersi öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırmamıştır.

Deney (X=113.97) ve kontrol (X=94.21) gruplarının BFOA ölçeği sontest puanları arasında yapılan analizde, deney grubu lehine anlamlı bir fark (p=.000) bulunmuştur (Tablo 43). Yani uygulanan BFOA stratejisi öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırmıştır.

Diğer bir deyişle, BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin; BFOA ölçeği sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Dolayısıyla; ***araştırmanın 1. denencesi doğrulanmıştır.***

Bu etki sadece deneysel olarak değil, diğer tanımlayıcı veri toplama araçları ile de betimlenmiştir. Bu amaçla uygulama öncesi ve uygulama sonrasında görüşme yapılmış; uygulama sürecinde haftalık izleme testleri yapılmış, araştırma güncesi tutulmuş ve uygulama sonrasında öğrencilerin deneysel uygulama ile ilgili değerlendirme ve görüşleri alınmıştır.

Deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi yapılan görüşmelerde; her iki grupta da (deney X=41.61, kontrol X=38.78) başlangıçta BFOA stratejilerinin çok az olduğu (Grafik 4) görülmüştür. Gruplarda uygulama sonrası yapılan yapılandırılmış görüşmede ise; kontrol grubunda hemen hemen hiçbir değişme olmadığı (X=40.36) görülürken, deney grubunda yapılan son görüşmede bu oranın (X=91.19) arttığı (Tablo 54) görülmüştür. Yani 1. denencede doğrulanan deneysel etkinin uygulanan BFOA stratejilerinden kaynaklandığı her iki grupla yapılan görüşme sonuçları ile ve kontrol grubunda uygulama öncesi yapılan gözlem sonuçları ile (3.6.1., Tablo 38) desteklenmektedir.

Buna paralel olarak deney grubunda uygulanan deneysel etkinin değişimi ve okuduğunu anlama ile birlikte bilişsel farkındalık becerilerinin haftalık olarak gelişimi, haftalık izleme testleri ile izlenmiştir. Deney grubunda her hafta yapılan izleme testlerindeki doğrusal artış (Tablo 56, Grafik 5) gruplar arasında çıkan anlamlı farkın

doğrulayıcı ve destekleyici bir bulgusudur. Dolayısıyla araştırmanın 1. denencesi haftalık izleme testleri ile de (Tablo 57) doğrulanmıştır.

Araştırmanın ikinci denencesinde "***BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin; BFOA ölçeği sontest puanları kontrol altına alındığında, grupların*** **kalıcılık** ***test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu***" ileri sürülmüştür.

Bu denenceyi sınamak için deneysel uygulama sonrasında her iki (deney ve kontrol) gruba da bir ay sonra BFOA ölçeği kalıcılığı ölçmek amacıyla tekrar uygulanmıştır. Grupların sontest puanları arasında anlamlı fark bulunduğundan bu puanlar kontrol altına alınarak, kalıcılık test puanları arasında kovaryans analizi yapılmıştır. BFOA ölçeği sontest puanları kontrol altına alındığında; grupların kalıcılık test puanları arasında deney ya da kontrol grubu lehine anlamlı bir fark (p=.38, Tablo 45) bulunamamıştır. Yani *araştırmanın 2. denencesi doğrulanmamıştır.*

Ancak kontrol grubunda sontest puanı X=94.21 (Tablo 43) iken, kalıcılıkta bu oran X=97.46 (Tablo 44) olmuş; deney grubunda ise sontest puanı X=113.97 (Tablo 43) iken kalıcılık puanı X=113.92 (Tablo 44) olmuştur. Ölçekten alınabilecek en çok puanın 120 olduğu düşünülürse, zaten bu becerileri kazanmış olan deney grubundaki öğrencilerin bu bilişsel farkındalık becerilerini; aradan bir ay geçmesine ve deneysel uygulama yerine geleneksel uygulamaya geçmelerine karşın unutmadıkları görülmektedir. Deney grubunda deneysel uygulama sonrası bir ay süreyle BFOA stratejilerinin uygulanmamasının kalıcılığı azaltacağı beklenirken; buna rağmen öğrencilerdeki bu beceriler unutulmadan aynen davranışlara yansımıştır. Nitekim deney ve kontrol gruplarının kalıcılık test puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testinde bu farkın deney grubu lehine p=.000 olduğu görülmüştür.

Yani deney ve kontrol gruplarında ölçülen bilişsel farkındalık becerileri kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark çıkmamasına karşın; deney grubunun kazandığı bilişsel farkındalık puanları değişmemiş ve davranışlardaki kalıcılığı aynen sürmüştür.

Bunun bir diğer yansıması da deney ve kontrol gruplarında uygulanan Iowa okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık puanlarında görülmektedir. Nitekim kontrol grubunda başarı testi sontest puanı X=32.32 (Tablo 46) iken, kalıcılıkta bu oran X=30.00 (Tablo 48)'a düşmüştür. Deney grubunda ise başarı testi sontest puanı X=38.86 (Tablo 46) iken, kalıcılıkta bu oran X=40.89 (Tablo 48)'a yükselmiştir.

Sonuç olarak her ne kadar 2. denence doğrulanmamış gibi görünse de; gerek kalıcılık puanları arasındaki farkın anlamlı çıkması, gerek okuduğunu anlama test

puanlarının deney grubu lehine yüksek çıkması ve gerekse kalıcılık test puanları aritmetik ortalama puanları karşılaştırıldığında; bilişsel farkındalık becerilerinin deney grubunda kontrol grubuna göre daha üst düzeyde kalıcı olduğu ve başarıyı doğrudan etkilediği görülmektedir.

En az ortaya konan istatistiki kanıtlar kadar, somut olan nitel kanıtlar da bilişsel farkındalık stratejilerinin; öğrencilerin başarı, tutum ve bilişsel farkındalık becerilerini nasıl geliştirdiğini anlamamız açısından önemli ve değerli görülmektedir.

Araştırmacı deney grubunda BFOA stratejisini bizzat kendisi uyguladığından; uygulama boyunca araştırma güncesi tutarak bu değişimi süreç içerisinde kendisi de gözlemlemiş ve değerlendirmiştir. Bu süreç içerisinde öğrenciler; beyin fırtınası yapma, zihninde canlandırma ve hatırlama, içerik haritası yapma, dramatizasyon yapma, bilgileri önem sırasına koyma, anahtar kelimeleri bulma, anahtar kelimelerden anafikir çıkarma, tahmin etme ve venn şemasında gösterme, oku-eşleş-tartış tekniğini kullanma, kendini- öğrenme süresini ve anlayıp anlamadığını değerlendirme, düzeltme, özetleme, anlatma, karar verme, not alma, odaklaşma, ilişki kurma, amaç belirleme ve öğrendiklerini ilişkilendirme gibi birçok beceriyi bilişsel farkındalık etkinlikleri içerisinde kazanmışlardır (Ek XIII). Yani tutulan araştırma güncesi nitel verileri de, deneysel etkiyi doğrudan desteklemekte ve doğrulamaktadır.

Uygulanan bilişsel farkındalık stratejisinin öğrencilerin, bilişsel farkındalık becerilerini geliştirdiğini yukarıdaki bulguların yanında öğrenci değerlendirmesinde de açıkça görmekteyiz.

"Okuma öncesi" bilişsel farkındalık strateji adımlarına ilişkin olarak öğrenciler beş başlık altında bu görüşlerin, ifade etmişlerdir. Amaç belirleme adımı ile ilgili olarak öğrenciler;

"Bu strateji sayesinde konuyu işlerken amacımın ne olduğunu bilerek ve sonuçta ne elde edeceğimin bilincinde olarak konuyu işliyorum (219), Amacımı belirlemek; metni daha verimli kullanmamı ve daha çok şey öğrenmemi sağladı(220), Amacımı belirlemek= konunun üzerinde nasıl çalışacağımı öğrenmektir(223), Bu stratejiyi öğrenmeden önce; ne öğreneceğimi, sonuçta ne elde edeceğimi ve amacımı belirlemeyi bilmiyordum (244), Artık sonuçta ne elde edeceğimi biliyorum (1239)"

demektedirler (Tablo 58, 1. adım). Nitekim Bonds ve Bonds (1992), Underwood (1997), Vaidya (1999), Manning ve Payne (1996), Yıldırım (1993) ve Kuhn (2000) yaptıkları araştırmalarda; öğrenmede amaç belirlemenin bilişsel farkındalık becerilerini

geliştirdiğini belirlemiştir. Dolayısıyla BFOA stratejisinin birinci adımı olan "Bu konuda ne biliyorum ve sonuçta ne elde edeceğim, amacımı belirlerim" adımı öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırıcı bir faktör olmuştur denilebilir.

Konuyla ilgili eski bilgileri hayalinde canlandırma ve not alma adımı ile ilgili olarak öğrenciler;

"Hatırlama, hayalimde canlandırma ve kendimi ifade etme gücüm arttı(179), Bu strateji eski bilgilerimi hayal gücüm yardımıyla hatırlamamı ve geliştirmemi sağladı. Ne bilip ne bilmediğimi gördüm (182), Bu strateji eski ve yeni bilgilerin daima hafızamda saklı kalmasında büyük bir katkıda bulunuyor (219), Böylece geçmişte yaşadığım iyi- kötü olayları hatırlayarak; kötülerini iyi olaylara doğru yönlendiriyorum, yani hatalarımı düzeltiyorum (232), Böylece kazandığım yeni bilgilerin farkında oluyorum (464)"

demektedirler (Tablo 58, 2. adım). Bu değerlendirmelere paralel olarak Beck ve ark (1996), Vaidya (1999) bilişsel farkındalık becerilerini öğrenen öğrencilerin bilgilerini ilişkilendirebildiklerini, Diken (1993) ve Joseph (2003) öğrenilen eski bilgilerle diğer bilgileri ilişkilendirebildiklerini, bilgiyi organize etme ve hatırlamanın daha yüksek olduğunu, Gurb (1994) bilgiyi transfer etme ve anlamlandırmayı sağladığını ve Güzel (1996) ise bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireylerin bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebildiklerini belirtmişlerdir. Tüm bu bulgular ve öğrenci değerlendirmeleri bize; bilişsel farkındalık becerilerinin hatırlama, bilgileri ilişkilendirme, kendini değerlendirme gibi becerileri geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenciler metni gözden geçirme ve içeriğini tahmin etme adımının; kendilerinin bilişsel farkındalıklarını geliştirdiğini belirtmekte ve

"Beyin fırtınası yapmak tahmin gücümü artırdı (182), Bu adım ile beynimin daha fazla çalıştığını hissettim ve beynimi kullanmayı öğrendim (219),Eskiden metinde resim varsa neden bahsettiğini birkaç cümleyle bazen söylüyorduk. Sınıf ilgi duymuyordu. Şimdi aklımıza geleni serbestçe ortaya koyarak hem eğleniyor hem öğreniyoruz (1160), Hayal gücüm gelişti ve metni daha kolay anlıyorum (1605)"

demektedirler (Tablo 58, 3. adım). Yukarıdaki denence bulguları ve öğrenci değerlendirmelerine paralel olarak; Abromitis (1993), Swiderek (1996) ve Flavell (1999) bilişsel farkındalığın içeriği tahmin etme becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Aral (1999) ise 'tahmin etme ve bilişsel farkındalık bilgisi' adlı tezinde öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin yetersiz olmasının; tahmin edememe ve strateji

geliştirememelerine neden olduğunu belirtmiştir. Bilişsel farkındalıkları yüksek olan öğrencilerin, tahmin etme becerilerinin de yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu bulgular, öğrenci değerlendirmeleri ve nicel analizler; metni tahmin etme adımının bilişsel farkındalık becerilerini geliştirdiğini ya da başka bir söylemle bilişsel farkındalık becerileri gelişen öğrencilerin tahmin becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır.

Bilişsel farkındalığın planlama boyutuyla ilgili olan; 'öğrenmedeki adımları tasarlama' adımı ile ilgili olarak öğrenciler;

> *"Bu metni nasıl öğrenebileceğimi tek başıma tasarlayabildim (165), Bu adım bana hem planlı programlı çalışmayı öğretti hem de daha başarılı olmamı sağladı (172, 232, 1605), ...okumada izleyeceğim adımları tek tek tasarlıyorum....., eskiden metni öğretmen 'oku' dediği için okurdum ve bana bir yararı olmazdı (221), ne yapacağımın ve nasıl öğreneceğimin farkında oluyorum (464)"*

demektedirler (Tablo 58, 4. adım). Öğrencilerin bu değerlendirmeleri ile ilgili olarak Maitland (2001), Bonds ve Bonds (1992) ve Weir (1998) bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin plan yapma, bağımsız öğrenme, sistematik düşünme ve her işinde (etkinliğinde) planla hareket etme davranışlarında bulunduklarını belirtmişlerdir. Bilişsel farkındalığı düşük olan öğrencilerin dış kontrol bağımlı oldukları ve kendi kendilerine öğrenme yolu geliştiremedikleri ortaya çıkmıştır (Yüzbaşıoğlu, 1991). Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olanların planlama yaptıkları (Diken 1993), stratejik adımlar geliştirdikleri (Güzel, 1996), okuduklarını anlamada değişik stratejiler geliştirdikleri (Çelik, 1997) ve bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmayanların ise stratejik hareket edemedikleri (Romainville, 1994) ortaya çıkmıştır. Joseph (2003) bilişsel farkındalık strateji adımları geliştirmenin; kendi kendine öğrenmeyi sağladığını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtirken, Lock, Babkie ve Provost (2002) ise stratejik düşünen bu kişilerin bu becerileri günlük hayatta da kullandıklarını belirtmiştir. Alexander ve Schwanenflugel (1996) ise bu bilişsel farkındalık becerilerine sahip olanların üstün zekalı kişiler kadar verimli olduklarını, Vaidya (1998) ise kendini planlamanın öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazandırdığını ortaya koymuştur. Tüm bu bulgular ve öğrenci değerlendirmeleri, bilişsel farkındalık ile ilgili denenceleri ve araştırma bulgularını desteklemektedir.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Okuma öncesi son strateji adımı olan 'metni tarama, yeni kelimeleri belirleme ve kelime anlama stratejisini kullanma' adımı ile ilgili olarak öğrenciler;

"Bilmediğim kelimelerin anlamlarını kelime anlama stratejisi ile kendi kendime buldum. Önceden hep sözlüğe bakar bulurduk, hep ezberciliğe alışmıştık. Kendi aklımızda olanları değil, sözlükte olanları defterimize yazardık (182), Sözlük kullanmadan da kelimelerin anlamlarını bulabiliyorum (219), Eskiden sözlüğe bakar ama kelimelerin anlamını çok çabuk unuturdum. Oysa şimdi sözlüğe bakmadan öğreniyorum ve kelimenin anlamı aklımda daha uzun kalıyor (464), Kelime hazinem ve beyin gücüm arttı (1605)"

demişlerdir (Tablo 58, 5. adım). Bu nitel bulgulara paralel olarak; okuduğunu anlama stratejilerinin kazandırılmasında kelime-cümle anlama stratejisinin etkili olduğu (Yıldırım, 1993), bilinmeyen kelimeleri bulmada kullanıldığı (Güzel,1996) ortaya çıkmıştır. Gombert (1993) ise bilişsel farkındalığın dil farkındalığını (metalanguage) oluşturduğunu belirtmektedir. Flavell, Greeen ve Flavell (2000) bilişsel farkındalığın kavram öğrenmedeki etkisini ortaya koymuşlardır. Swiderek (1996) ise dil dersinde bilişsel farkındalık becerilerinin kelimeyi öğrenme ve içeriği anlamada etkili olduğunu belirlemiştir. Tüm bu bulgular BFOA stratejisi içinde alt bir strateji olarak kullanılan 'kelime-cümle-paragraf' anlama stratejisinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığını ortaya koymaktadır.

"Okuma sırası" bilişsel farkındalık strateji adımlarına ilişkin öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular dokuz kategoride incelenmiştir. Metni okuduktan sonra 3. adımda yapılan 'tahminlerin doğruluğu' adımı öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmesini ya da kendini değerlendirmesini sağlamıştır. Bu adım ile ilgili olarak öğrenciler;

"Tahmin ettiklerim doğru çıktığında .... kendime güvenim artıyor ve derse çok ilgi duyuyorum (180), tahmin edebiliyorum ve bunların doğruluğunu kontrol edebiliyorum (220), Beynimi çalıştırabildiğini bu adımda gördüm (232), Bu adım her hafta düşünme yeteneğimin ne kadar geliştiğini görmemi sağladı (236)"

demektedirler (Tablo 58, 6. adım). Bu bulgularla ilgili olan literatüre bakıldığında; Zimmerman (1995), Manning ve Payne (1996) kendini kontrol becerilerinin bilişsel farkındalığın bir boyutu ve gereği olduğunu belirtmektedirler. Gurb (1994) ise bilişsel farkındalığın bu boyutunun bireye eksik ya da yanlış bilgilerini denetleme olanağı verdiğini söylemektedir. Stewart ve Landine (1995) ise bilişsel farkındalığın kendini kontrol becerilerini etkili kullanmayı sağladığını belirlemiştir. Bonds ve Bonds (1992)

bilişsel farkındalığın kendini kontrol, iç gözlem, kendine soru sorma gibi becerileri kazandırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca kendini yönlendirme (Maitland, 2001), kendini kontrol (Karabenick, 1996), öğrenmenin farkında olma ve bunu kontrol etmeyi (Diken, 1993) sağladığı belirlenmiştir. Bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmayan öğrencilerin okuduklarını anlamada kullandıkları kontrol mekanizmasının çalışmadığı (Çelik, 1997) ortaya konulmuştur. Ciardiello (1998) kendini kontrolün yolunun kendine soru sormak olduğunu belirtmektedir.Öğrenci değerlendirmeleri, literatür bulguları ve denence bulguları birlikte değerlendirildiğinde; kendini kontrol ve kendini değerlendirme becerilerinin bilişsel farkındalığı geliştirdiği ortaya çıkmaktadır.

'Eski ve yeni bilgileri karşılaştırma ve böylece yeni kazanacağı bilgi ve davranışların farkında olma' adımı ile ilgili olarak öğrenciler bu adımı;

"Eski ve yeni bilgilerimi karşılaştırıyor ve yeni öğrendiklerimi davranışlarıma yansıtıyorum (179), Önceki ve şimdiki bilgilerimi karşılaştırarak kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında oluyorum (183), Ana noktaları not alabiliyorum (188), aldığım notları öğrendiğimi keşfettim (219), artık bilgilerimi toparlıyorum (220), Eski ve yeni bilgilerimi organize edebiliyorum (280)"

şeklinde değerlendirmişlerdir (Tablo 58, 7. adım). Buna paralel olarak Diken (1993) bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin eski bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurduklarını belirtmiştir. Akdur (1996) ise bilgiler arasında bu şekilde ilişki kurmanın işbirliği ve kavram haritası oluşturmada etkili olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Kontos (1993) ise eski ve yeni bilgilerin farkında olmanın; içsel (bireysel) çevre ve dışsal (sosyal) çevre ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bunun da bilişsel farkındalık becerileri ile ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir. Joseph (2003) bilişsel farkındalık ile bireylerin öğrendiği bilgileri diğer bilgileriyle ilişkilendirebildiğini belirtmiştir. Flavell (2000) ise bu ilişkilendirmenin kişinin hayattaki olaylarla da bütünlüğünü sağladığını belirtmiştir.Bosacki (2000) böylece bireyin kendi öğrenmesinin farkına vardığını belirtmektedir. Lock ve ark. (2002) öğrencilerin ders- okul ve çevre ilişkisini kurmada bu etkinliğin önemli olduğunu vurgulamıştır. Karabenick (1996) ve Maqsud (1997)'da yukarıdaki bulgulara paralel olarak sosyal çevre ve bilgilerin bütünleştirilmesinde bilişsel farkındalığın etkili olduğunu belirtmiştir.

Birçok bilişsel farkındalık stratejisinde yer alan 'metni zihninde canlandırma ve içerik haritası çıkarma' adımı ile ilgili olarak öğrenciler şu değerlendirmelerde bulunmuşlardır (Tablo 58, 8. adım):

"Metindeki bilgileri yaşıyormuş gibi düşünüp içerik haritası yapıyorum. Bu benim konuyu iyi ve çabuk öğrenmemi sağlıyor ..... böylece konunun ne anlatmak istediğini bir bakışta anlıyorum (180), içerik haritası yapmak düşünme becerilerimi çok geliştirdi. Bilgileri zihnimde yapılandırdığımı hissettim (188), İçerik haritası yapmadan önce, anlatırken olayların yerlerini karıştırırdık. Şimdi beynimdeki bilgileri kağıda dökebiliyorum. Bence bu madde stratejinin en güzel maddesi (280), Metni kafamda tasarladığımda ve içerik haritası yaptığımda, öğrendiklerim düzenli olarak kafamda yerleşiyor ve bunları hiç karıştırmadan ve unutmadan hatırlayabiliyorum (1557)."

Gurb (1994) bilişsel farkındalığın içeriği anlamlandırma ve eksikleri tamamlayıcı rol oynadığını, Lock ve ark. (2002) ise günlük yaşamda bu anlamlandırmanın önemini belirtmiştir. Tunçman (1994) içerik haritası çıkarmanın öğrenci başarısını iki kat artırdığını belirtmiştir. Akdur (1996) ise derste içerik haritası çıkarmanın; öğrenme başarısını, derse olan olumlu tutumu ve bilişsel farkındalık becerilerini artırdığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak; içerik haritası yapma ve zihinde canlandırma adımının, öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı söylenebilir.

Öğrenciler tekrar okuma adımı ve alt basamakları ile ilgili olarak özetle şu değerlendirmelerde bulunmuşlardır:

"Okurken tüm dikkatimi metne verebiliyor, kelime- cümle- paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlayabiliyorum (180), Eskiden dikkatimi zor toplardım, şimdi kolayca yapabiliyorum ve daha iyi anlıyorum. Yine eskiden uzun uzun özet çıkarmam yerine; şimdi önemli detayları not alıp, ilginç şeylerin altını çiziyorum ve daha iyi anlıyorum (221), Not alma alışkanlığım gelişti ve zihnimin daha çok geliştiğini anladım (234), Eskiden tekrar tekrar okur yine anlamazdık, şimdi ise bu madde ile beynimiz inanılmaz şekilde çalışıyor ve daha iyi anlıyoruz (280), Olayları önem sırasına göre not aldığımda olayların hangisinin daha önemli, hangisinin daha az önemli olduğunu açıkça anlıyorum (1557)"

demişlerdir (Tablo 58, 9 ve 10. adım). Bu değerlendirmelerle ilgili olarak Joseph (2003) ve Flavell (1999) bilisel farkındalığın dikkatleri artırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler tekrar okurlarken; dikkati verme odaklaşma, önemli ve ilginç şeylerin altını çizme,

detayları belirleme, not alma, kelimenin anlamını strateji ile belirleme vb. alt öğrenme yollarını kendi kendilerine uygulamışlardır. Buna dikkat çeken Vaidya (1999), Manning ve Payne (1996) bilişsel farkındalık becerilerinin düşünme yolları geliştirme ve bağımsız öğrenmeyle ilgili bir öğrenmeyi öğrenme yolu olduğunu belirtmişlerdir. Joseph (2003) ve Jacopson (1998) bilişsel farkındalığın kendi kendine aktif öğrenmeyi sağladığını, Flavell (1999) bilinçli hareket etmeyi sağladığını ve Maitland (2001)'da aktif ve bağımsız öğrenmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Yani öğrenciler metni tekrar okurlarken bilişsel farkındalık becerilerini kullandıklarında; aktif, bilinçli, bağımsız ve kendi kendilerine öğrenebilmektedirler. Bu konuda öğrenci değerlendirmeleri, denence bulguları ve literatür bulguları birbirlerini desteklemektedirler.

Bilişsel farkındalığın gelişimi için okuma sırasında bireyin kendi kendine sorduğu önemli sorulardan birisi de 'anladım mı? ya da ne anladım?' sorusudur. Bununla ilgili olarak öğrenciler şu değerlendirmelerde bulunmuşlardır (Tablo 58, 11. adım):

"Düşündüm ve metni mi yoksa olayı mı daha iti hatırlarım diye kendi kendime sordum.Tabi ki olayı. Böylece dramatizasyon yapıp metni ve olayları daha iyi öğrendim. Ayrıca hayal dünyamız ve yaratıcılığımız gelişti (172), anladıklarımı sınıfla ya da eşimle dramatize etmem konuyu her yönüyle anlamamı sağlıyor (180), Bu adım ile eğlenerek anlıyorum (220), Anladım mı? sorusunun cevabı hep evet oldu (221)"

Bilişsel farkındalık becerilerinin edinilmesinde önemli bir adım olan kendi kendine soru sorma ile ilgili olarak; bilişsel farkındalığın anlamayı artırdığı (Özbilgin,1993; Tunçman, 1994; Gümüş, 1997; Kuhn, 2000; Jacopson,1998), kendine soru sormanı bilişsel farkındalığı artırdığı (Beck ve ark.,1996), etkili soru sorma becerisinin geliştiği (Weir, 1998), kendi kendine soru sormanın anlama becerilerini geliştirdiği (Karabenick,1996; Manning ve Payne, 1996; Ciardiello, 1998) ve bilişsel farkındalığın okuduğunu anlamada karşılaşılan güçlükleri aşmayı sağladığı (Yıldırım, 1993) belirlenmiştir. Tüm bu öğrenci değerlendirmeleri ve araştırma bulguları bilişsel farkındalığın 'anladım mı, anladıkları mı eşimle dramatize ederim' adımı öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kazanmalarında etkili bir öğe olmuştur denilebilir.

Bilişsel farkındalığın planlama boyutu ile ilgili olan 'anlamadığımda ne yapacağımı planlarım' adımı, öğrencilerin alternatif yollar geliştirme ve düşünme becerilerini edinmelerini sağlamıştır. Bununla ilgili olarak öğrenciler;

"Önceden anlamadığımda ne yapacağımı planlayamıyordum. Şimdi ne yapacağımı biliyorum (217), Anlamadığımda ne yapacağımı planlamak zihnimin açılmasını ve geleceğe dönük planlama yapmamı sağladı (234), Bu adımı kullandığımda günlük hayatımda daha verimli oluyorum, çeşitli yollar geliştiriyorum (1205), Anlamadığımda ne yapacağımı biliyorum. Örneğin eşimle okuyup tartışıyor, böylece ikimizin verdiği yanıtı karşılaştırabiliyorum, önceki adımları tekrar ediyorum, kelime anlamadıysam yerine başka kelime yerleştirip anlıyorum. Metne, kendime ve gerekirse öğretmene sorular sorabiliyorum (1557)"

demişlerdir (Tablo 58, 12. adım). Bu değerlendirmelere paralel olarak bilişsel farkındalık becerilerini edinen öğrencilerin; kendi kendilerine öğrenme yolları geliştirdikleri ve kendi kendilerini değerlendirdikleri (Yüzbaşıoğlu, 1991), kendini planlama, değerlendirme ve düzenleme becerilerine sahip oldukları (Vaidya, 1999), bu bireylerin okuduğunu anlamada değişik stratejiler geliştirdikleri (Çelik, 1997), kendi kendilerine sorular sorarak kendilerini yönlendirdikleri (Ciardiello, 1998), içsel kontrol ve bireysel problem çözme becerilerini geliştirdikleri (Kontos, 1993), plan yaptıkları (Joseph, 2003) ve bunun yanında kendini ve etkinliklerini kontrol etmede etkili oldukları (Gombert, 1993; Jocopson, 1998), amaçlı okuma ve sistematik geliştirdikleri (Weir, 1998) belirlenmiştir. Tüm bu bulgular öğrencilerin anlamadıklarında alternatif öğrenme yolları geliştirebildiklerini, kendilerini ve düşünmelerini kontrol edebildiklerini ve sistematik düşünebildiklerini ortaya koymakta ve araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğrenciler BFOA stratejisinin birinci adımında belirledikleri amaca ulaşıp-ulaşmadıklarını kontrol etmişler, 'amacıma ulaştım mı?' sorusunu kendilerine sorarak kendilerini izlemiş ve kontrol etmişlerdir. Bu konuda öğrenciler;

"Kendi kendime amacıma ulaştım mı ulaşmadım mı? diye sorarak amacıma ulaştığımı ve bu işi becerdiğimi anladım (188), Bu adım düşünmemi geliştirdi (229) Eskiden sadece konuyu işlerdik. Gerçekten söylüyorum, anlamazdım. Şimdi inanılmaz bir şekilde anlamaya başladım. Amacıma koşarak gidiyorum artık. Ve bir an durup bu soruyu kendime soruyorum ve buna evet diyorum (280), Böylece öğrenip öğrenmediğimi anlıyorum (1557)

demişlerdir (Tablo 58, 13. adım). Bu nitel değerlendirmeler ve BFOA stratejisi ile ilgili nicel bulgulara paralel olarak Flavell (2000) anlamada amaç belirlemenin önemini belirtmiş, amaç belirlemenin bilinçli hareket etmeyi geliştirdiğini (Flavell, 1999) ve

burada iç gözlemin önemini (Flavell ve ark, 2001) belirtmiştir. Bilişsel farkındalığın kendini değerlendirmeyi artırdığı (Maitland, 2001), ne bildiğini kontrol etmeyi sağladığı (Bonds ve Bonds, 1992), kendini kontrol ve kendini yönetmeyi sağladığı (Manning ve Payne, 1996), kendini izlemeyi geliştirdiği (Yüzbaşıoğlu, 1991), öğrencilerin anlayıp-anlamadıklarını kontrol etmelerini sağladığı ve öğrendiklerinin farkında olmayı sağladığını (Diken, 1993; Güzel, 1996) belirlenmiştir. Ayrıca bilişsel farkındalığın öğrenmenin kontrolünde stratejik rol oynadığı, amaçlara ulaşmada kolaylaştırıcı rol oynadığı (Kuhn, 2000), öğrencilerin amaca ulaşmada kendini ve öğrenme stratejilerini değerlendirmelerini sağladığı (Romainville, 1994), bu yolun hayat boyu öğrenmenin ve yansıtıcı düşünmenin gereği olduğu (Joseph, 2003) belirlenmiştir. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde stratejinin bu adımının öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Metinde anahtar kelimeleri çıkarma adımı; metni bir bütün olarak anlamayı, içerik haritası yapmayı ve anafikri çıkarmayı kolaylaştırmıştır. Anahtar kelimeleri çıkarma ve not alma adımı ile ilgili olarak öğrenci değerlendirmeleri şöyledir (Tablo 58, 14. adım):

"Anahtar kelimeleri çıkardığımda metni tamamen anlıyorum (171), Anahtar kelime çıkarma, paragrafları birer kelime ile anlatmayı ve metni daha kolay anlamamı sağlıyor. Ayrıca ben bu adımı diğer derslerde de uyguluyorum (183), Anahtar kelimeleri çıkarıyor, not alıyor ve birleştiriyorum. Sonra bunlarla cümle kurup anafikir kapısını açıyorum (188), Anahtar kelimeler anafikri bulmamda büyük katkıda bulunuyor. Eskiden anafikir sorulurdu cevap veremezdim, ama şimdi veririm (219), Anahtar kelime çıkarmak çok işime yarıyor (220), Eskiden anafikri birkaç kişi söylerdi. Onlarınki de eksik ya da yanlış olurdu. Şimdi sadece anahtar kelimeleri birleştirmek ve herkese ama herkese parmak kaldırmak kalıyor (280), Bu adım verimimi artırdı (1205)."

Bu değerlendirmelere paralel olarak bilişsel farkındalık ile ilgili literatür bulgularında da; anahtar kelimelerin kavram bulma, zihinsel strateji kullanma düzeyini artırdığı, düşünme becerilerini geliştirdiği (Flavell ve ark., 2000), zihinsel anlayışı geliştirdiği (Flavell, 1999), eksik bilgileri telafi edici olduğu (Gurb, 1994), bilgileri ilişkilendirmede etkili olduğu (Vaidya, 1999) ve öğrenme hızını artırdığı (Alexander ve Schwanenflugel, 1996) belirlenmiştir. Öğrenci beyanları, literatür bulguları ve araştırmanın nicel bulguları; anahtar kelime çıkarma adımının bilişsel farkındalık becerilerini geliştirici bir etkisi olduğunu göstermektedir.

"Okuma sonrasında" öğrencilerin sesli düşünmesi yani 'anladıklarını kendi sözcükleriyle (eşine) anlatması ve defterine özetleme' adımı ile ilgili olarak öğrenciler şu değerlendirmelerde bulunmuşlardır (Tablo 58, 15 ve 16. adım):

"Eşimle sesli düşünmemiz konuyu daha iyi anlayabilmemizi, birbirimizin fikirlerini anlamamızı ve bilgi sahibi olmamızı sağlıyor (180), Anlatarak, ne kadar anladığımı öçtüm (220), Sesli düşünmek öğrendiğimiz bilgileri kontrol etmemizi sağlıyor. Ayrıca anladıklarımızı pekiştiriyoruz. Böylece ikimiz de iyi anlıyoruz (221), Anlama ve anlatma gücüm arttı (1205), Düşünme gücüm gelişti, kitaba veya herhangi bir şeye bağlı kalmadan kendi sözcüklerimle anlatabiliyorum (219), böylece çok iyi anlıyoruz (280), Artık kendi kelimelerimle özet çıkarabiliyorum. Mantıklı, hızlı ve düzgün düşünebiliyorum (1582)."

Bu öğrenci değerlendirmelerine paralel olarak bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin; konuşma ve birlikte çalışma becerilerini artırdığı (Beck ve ark., 1996), yazılı anlatım ve rapor hazırlama becerilerini geliştirdiği (Tice, 1991; Palincsar ve Klenk, 1992), açıklama becerilerini artırdığını (Joseph, 2003) ve kendi cümleleriyle anlatım becerilerini geliştirdiğini (Katims ve Harris,1997) ortaya konulmuştur. Yukarıdaki bulgulardan hareketle BFOA stratejisinde kullanılan bu adımlar, öğrencilerin iletişim ve kendini ifade becerilerini artırmıştır denilebilir.

Okuma sonrasında 'metnin anafikrini bulma' adımı ile ilgili olarak öğrenciler şu değerlendirmelerde bulunmuşlardır (Tablo 58, 17 adım):

"Eskiden anafikri bulmak benim için bir ölümdü. Herkes bir anafikir bulurdu ama ben bulamazdım. Şimdi çok kolay ve tam olarak nasıl bulacağımı biliyorum ve buluyorum (219), Anahtar kelimelerden yararlanarak anafikri çok etkili bir şekilde ve tam olarak buluyoruz (183)"

Anafikir bulma; bilişsel farkındalığın tamamen işlediği bir adımdır. Metni bir bütün olarak değerlendirme, kendini kontrol, dikkat, öğrenip- öğrenmediğini değerlendirme ve anladığını anlatma davranışlarını içermektedir. Bunlara paralel olarak Bonds ve Bonds (1992) bilişsel farkındalık stratejilerinin anafikri belirlemede etkili olduğunu, ayrıca Katim ve Harris (1997) ise anafikir yanında ipucu bulmada da etkili olduğunu belirlemişlerdir. BFOA stratejisinin anafikir bulma ile ilgili bu adımı, öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirici etkide bulunmuştur denilebilir.

Okuma sonrası bilişsel farkındalık becerilerinin en çok işlediği adımlardan birisi de 'okurken izlenilen adımların etkililiğini değerlendirme' adımıdır. Bu adımda öğrenci

hem izlediği yolu hem de kendini değerlendirmekte, tüm bunları yaparken eşiyle de sosyal iletişime girmektedir. Bu etkinlik ile ilgili olarak öğrenciler;

"Okumada izlediğim yolların etki gösterip- göstermediğini gördüm (182), izlediğim adımların önemli olduğunun farkına vardım (220), planlama yapmanın ne kadar önemli olduğunu anladım (180), Okumada izlediğim adımların ne kadar etkili olabildiğini ve kazandıklarımı değerlendirmeyi öğrendim (234), İzlediğim adımların faydalı olup- olmadığının farkında oluyorum (236, 1239), Şimdi nasıl öğrendiğimin farkındayım (214), Anladıysam (nasıl) anladığımı, anlamadıysam (niçin) anlamadığımı nedenleriyle görüyorum (1205)"

demişlerdir (Tablo 58, 18. adım). Bu bulgulara paralel olarak literatür bulgularında da bilişsel farkındalık stratejilerinin; öğrenme yolarını farkında olmayı (Hall ve Myers, 1998), öğrenip- öğrenmediğini kontrol etmeyi (Jacopson, 1998), öğrenme yollarını görmeyi ve bağımsız öğrenmeyi izlemeyi (Vaidya, 1999), okuduğunu anlamada izlenilen yolları değerlendirmeyi (Çelik, 1997), öğrenme yollarının yanında kendilerini de değerlendirmeyi (Yüzbaşıoğlu, 1991; Beck ve ark., 1996; Diken, 1993), ne bildiğini ve ne yaptığını kontrol etme ve değerlendirme becerilerini (Maitland, 2001), seçilen yolun zayıf ve güçlü yönlerini görmeyi, başka alternatif yollar geliştirmeyi ve kendi düşünme sürecini kontrol etmeyi (Stewart ve Landine, 1995) sağladığı ortaya konulmuştur. Tüm bu literatür bulguları, bu araştırma bulgularını destekleyici niteliktedir. Sonuçta 'okuma sürecinde izlenen adımların etkililiğinin değerlendirilmesi' bilişsel farkındalık becerilerini geliştirici bir rol oynamıştır denilebilir.

Stratejinin son adımında öğrenciler tekrar eşleşip, düşünme yollarını ve neler öğrendiklerini arkadaşlarına anlattılar. Bu adımda öğrencilerin hem işbirliği, hem iletişim, hem değerlendirme, hem de hatırlama (kalıcılık) becerileri geliştirilmiştir. Bu adımla ilgili olarak öğrenciler şu değerlendirmelerde bulunmuşlarıdır (Tablo 58, 19. adım):

"Öğrendiklerimi yeni, bilgilerle arkadaşlarıma anlatmak, kazandığım bilgilerin farkına varmamı ve arkadaşımdan yeni bilgiler edinmemi sağlıyor (165), Eşimin yanlışlarını düzeltirken, kendi eksiklerimi buldum (172), Bu adım sayesinde hem arkadaşımın hem de kendimin daha iyi anlamasını sağlıyor ve düşüncelerimi başkalarına anlatabiliyorum (221), Bu ders bize çok

şey öğretti. Bunlardan birisi de anlayıp anlamadığımı arkadaşımla değerlendirme fırsatı yakaladığım bu etkinlikti (232), Hem dinlemeyi hem de kendi anladıklarımı başkasına nasıl aktaracağımı öğrendim (234), Hem arkadaşımın görüşünü alıyorum, hem de nasıl anladığını kavrıyorum (280), Bu uygulama sayesinde konuyu daha iyi anlayabiliyor ve anlayıp anlamadığımızı değerlendirme şansımız oluyor (1605)".

Bu söylemlerle ilgili olarak bilişsel farkındalık stratejilerinin; öğrencilerin belleğini geliştirdiği (Mannin ve Payne, 1996), hatırlamayı daha iyi sağladığı (Diken, 1993), belleği yapılandırdığı, neyi nasıl öğrendiğini ve öğrenme yollarını değerlendirmeyi sağladığı (Tobias ve Everson, 2000) belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın 11, 12, 15 ve 19. adımlarında kullanılan "düşün- eşleş- tartış" tekniği de öğrencilerde oluşan bu gelişmeleri sağlayıcı bir kubaşık öğrenme faktörü olmuştur. Nitekim öğrencilerin değerlendirmelerine paralel olarak; bilişsel farkındalık- kubaşık öğrenme ile birlikte kullanıldığında; başarı (Maverech, 1999), sosyal bilinci (Mavarech ve Karamaski, 1993) artırmaktadır. Ayrıca kubaşık öğrenmenin bilişsel farkındalığı artırıcı bir rolü vardır (Mavarech ve Karamaski, 1997). Buna paralel olarak birlikte çalışma (Beck ve ark., 1996), ve işbirliğinin (Palincsar ve Klenk, 1992) bilişsel farkındalığı geliştirdiği, küçük gruplarla çalışmanın ise problem çözme becerilerini geliştirdiği (Goos ve Galbraith, 1996) ortaya çıkmıştır. Buna karşın Bosacki (2000) sosyal beceriler ve bilişsel farkındalık arasında anlamlı bir fark bulamamış, Kontos (1993) ise içsel çevre ve sosyal çevrenini bilişsel farkındalık becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Tüm bu değişkenlerin tümü deney grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin gelişiminde etkili olmuş olabilir.

Bu bulguları doğrulamak ve kontrol etmek üzere deney ve kontrol grubunda yapılan yapılandırılmış görüşmede de, deney grubunda oluşan bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarısının BFOA stratejisinden kaynaklandığı görülmüştür. Nitekim araştırmanın 1. sorusunda "***BFOA strateji adımlarına ilişkin ön görüşme puanları kontrol edildiğinde son görüşme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?***" diye sorulmuştur. Ön görüşmede bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılma düzeyi kontrol grubunda X=38.79 iken, deney grubunda X=41.61'dir (Tablo 26). Son görüşmede ise bu stratejilerin kullanılma düzeyi kontrol grubunda hemen hemen aynı kalırken (X=40.36), deney grubunda bu oran yüksek bir fark (X=91.19, Tablo 54) oluşturmuştur. Burada deney ve kontrol grupları ön görüşme puanları kontrol altına alındığında, grupların son görüşme puanları arasında deney

grubu lehine p=.000 düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Yani deney grubundaki bilişsel farkındalık becerilerinin, okuduğunu anlama başarılarının ve Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumların temel nedeninin uygulanan BFOA stratejisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle araştırmanın ***1. sorusu deney grubu lehine doğrulanmıştır***.

Buraya kadar tartışılan ve yorumlanan bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde; diğer bilişsel farkındalık stratejilerinden geliştirilen BFOA stratejisinin tüm adımlarının öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Yani bu etkinlikler (ya da strateji adımları) bireylerin bilişsel farkındalık becerilerini artırıcı ve kalıcılığı sağlayıcı faktör olmuştur denilebilir.

5.2. Okuduğunu Anlama Başarısı İle İlgili Tartışma ve Yorum

Araştırmanın amaçlarından birisi de; ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde BFOA stratejisi kullanmanın, öğrencilerin okuduklarını anlama başarısına ve bunun kalıcılığına olan etkisini araştırmaktır. Bu amacı sınamak için araştırmanın üçüncü denencesinde "***BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin; Iowa okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları kontrol edildiğinde, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkın bulunduğu***" ileri sürülmüştür.

Bu denenceyi sınamak için öncelikle deney ve kontrol grubu öntest puanları kontrol altına alınmıştır. Gruplara öntest olarak uygulanan Iowa okuduğunu anlama başarı testi açısından deney (ön deney X=26.94) ve kontrol (ön kont X=27.64) arasında anlamlı bir fark (p=.33) çıkmamıştır (Tablo 23). Böylece deneysel etki öncesi benzer gruplar seçilmiştir. Daha sonra deney grubuna BFOA stratejisi uygulanmış, kontrol grubuna ise uygulanmamıştır. Elde edilen bulgularda uygulanan BFOA stratejisinin deney grubunda okuduğunu anlama başarısını (son deney X=38.86, son kont X=32.32, Tablo 46) artırdığı ve p=.000 düzeyinde anlamlı fark oluşturduğu (Tablo 47) görülmüştür.

Diğer bir ifadeyle deney grubunda uygulanan BFOA stratejisi, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırırken, kontrol grubundaki geleneksel öğretim yöntemi (deney grubuna göre) öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırmada etkili olamamıştır. Sonuç olarak BFOA stratejisi uygulanan deney grubu ile geleneksel

eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Iowa okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani ***araştırmanın 3. denencesi doğrulanmıştır***. Böylece BFOA stratejilerinin okuduğunu anlama başarısını artırdığı ortay konulmuştur.

Peki kazanılan bilişsel farkındalık becerilerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki "kalıcılığına" olan etkisi nedir? sorusunun yanıtını bulmak amacıyla araştırmanın dördüncü denencesi test edilmiştir. Bu denencede "***BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi sontest puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu***" ileri sürülmüştür.

Bu denenceyi sınamak için deney ve kontrol gruplarında uygulama (1 ay) sonrası Iowa okuduğunu anlama başarı testi kalıcılık için tekrar uygulanmıştır. Kontrol grubunda okuduğunu anlama başarı testi sontest puanı X=32.32 (Tablo 46) iken, kalıcılıkta bu oran X=30.00'a (Tablo 48) düşmüştür. Deney grubunda ise sontest puanı X=38.86 iken (Tablo 46), kalıcılıkta bu oran X=40.89 (Tablo 48)'a yükselmiştir. Yani kontrol grubunda öğrencilerdeki BFOA başarısının kalıcılığı azalırken, deney grubunda yükselmeye devam etmiştir. Nitekim grupların sontest puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık test puanları arasında p=.000 düzeyinde (Tablo 49) anlamlı bir fark bulunmuştur.Buna paralel olarak (Grafik 1'de de görüldüğü gibi) deney grubunun BFOA ölçeğinden aldıkları kalıcılık test puanları, başarının artışında etkili olmuş olabilir. Yani geleneksel eğitim sonucu kontrol grubunda kazanılan öğrenmeler kalıcılık göstermezken, BFOA stratejisinin kullanıldığı deney grubunda kazanılan bilişsel farkındalık becerileri öğrenmelerin kalıcılığını artırmıştır denilebilir.

Sonuç olarak BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yani ***araştırmanın 4. denencesi doğrulanmıştır***. Böylece bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama başarısındaki kalıcılığı artırdığı ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada sınanan bu denence bulgularına paralel olarak yapılan araştırmalar da, bu bulguları desteklemektedir. Nitekim Taraban ve ark. (2000), Katim ve Harris (1997), Muñiz-Swicegood (1994), Diken (1993), Tunçman (1994), Akdur (1996) ve Maitland (2001) bilişsel farkındalık becerilerinin, okuduğunu anlama başarısını artırdığını belirlemişlerdir. Weir (1998), Stewart ve Landine (1995) bilişsel farkındalık

becerilerinin okuduğunu anlama başarısının yanında, okuduğunu anlama hızını da geliştirdiğini belirtmiştir. Yine Palincsar ve Klenk (1992), Manning ve Payne (1996), Joseph (2003), Vaidya (1999) bilişsel farkındalık becerilerinin etkili okuma ve etkili anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Romainville (1994) ve Güral (2000) ise bu durumu tersinden araştırarak; başarılı öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kullandıklarını ve iyi okuyucuların bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Diken (1993) ise bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlama yanında, anladığını kontrol etme ve kendini değerlendirme becerilerini de geliştirdiğini belirtmiştir.

Deney grubunda oluşan öğrenci başarısı ve bilişsel farkındalık düzeyindeki artışın deneysel etkiden kaynaklandığını; araştırmanın görüşme bulguları (1. soru) yanında, izleme test bulguları (3. soru) da desteklemektedir. Araştırmanın betimsel bulgularıyla ilgili olarak üçüncü sorusunda sorulan; "***BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubunun haftalık izleme test başarıları nasıl değişmektedir?***" sorusu; deney grubunda oluşan başarı ve bilişsel farkındalık becerileri ile ilgili gelişmeyi öğretim süreci içerisinde yanıtlamıştır. Bilişsel farkındalık becerileri ve başarı sorularından oluşan izleme testlerinde her hafta deney grubunun (Tablo 56) daha iyi ortalama yakaladığı ve 3. haftadan itibaren (-ki ilk izleme testi 3. haftada yapılmıştır) 5, 6, ve 7. haftalar arasında p=.000 oranında anlamlı bir farklılık çıkmıştır.Yani uygulanan BFOA stratejisi; öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ve bilişsel farkındalık becerilerini artırmıştır. Diğer bir söylemle ***araştırmanın 3. sorusu deney grubu***ndaki bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarısı ***lehine doğrulanmış*** ve araştırmanın tüm denence ve sorularını desteklemiştir denilebilir.

Bu bulgulara paralel olarak deney grubundaki öğrenciler de şu değerlendirmelerde bulunmuşlardır (Tablo 58):

"Adımları tasarlama etkinliği hem planlı programlı çalışmayı öğretti, hem de daha başarılı olmamı sağladı (1605), Hem bu derste hem de diğer derslerde notlarım yükseldi (234), Bu yöntemi iyi ki öğrenmişiz (182), Diğer derslerde de çok yardımcı oluyor (219), Anlama gücüm ve başarım arttı. Derslerde başarılı değildim, ama artık derslerim zayıf değil (1160), Artık amacımı belirliyor ve ona ulaşıyorum (221), Bu adımlar eskiden olsaymış başarımız artardı (217), Bu her derste çok yararlı oldu (1209), Başarım arttı (183)."

Buraya kadar değinilen öğrenci düşünceleri birlikte değerlendirildiğinde; uygulanan BFOA stratejisi ile ilgili öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu ve bilişsel farkındalık

becerileri ile başarılarının artmasında etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın ikinci sorusunda sorulan "***BFOA stratejisi uygulama adımları ile ilgili deney grubu öğrencilerinin değerlendirmeleri nelerdir?***" sorusunun yanıtının; deney grubunda uygulanan BFOA stratejileri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Yani ***2. soru deney grubunda*** *oluşan bilişsel farkındalık becerileri, okuduğunu anlama başarısı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlar lehine* ***doğrulanmıştır*** denilebilir.

Okuduğunu anlama başarısıyla ilgili tüm bu bulgulara paralel olarak taranan literatür bulguları da araştırmanın bu bulgularını desteklemektedir. Kuhn (2000), Küçük-Özcan (2000), Demir-Gülşen (2000), Handerson ve Landesman (1990) ve Maqsud (1997) bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını belirtmişlerdir. Abromitis (1993), Swanson ve ark. (1996) bilişsel farkındalığın okuma başarısını artırdığını, Hall ve Myers (1996) bilişsel farkındalığın kişinin kendisini ve başkalarını anlamasını ve öğrenme başarısını artırdığını, Gümüş (1997) bilişsel farkındalık becerilerinin öğrenme düzeylerini artırdığını, Güzel (1996) ve Yıldırım (1993) ise bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin kullanılmasının öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymuşlardır. Ciardiello (1998) ve Underwood (1997) bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin başarısı yanında, düşünme becerilerini de artırdığını belirtmiştir. Anlama ve başarı ile ilgili diğer bulgularda da bilişsel farkındalığın; okuma- anlama ve öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanma becerilerini geliştirdiğini (Hall ve Bowman, 1999), kelime ve metnin içeriğini anlamada etkili olduğunu (Swiderek, 1996), bireylerin kendi düşüncelerini tanıması ve kendini anlamasını sağladığı (Bosacki, 2000), bilişsel stratejilere göre okuduğunu anlamada daha etkili olduğu (Tobias ve Everson, 2000), okuma- anlamanın yanında yazılı anlatım becerilerini de geliştirdiği (Tice, 1991), bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin akademik dinleme başarılarının arttığı (Özbilgin, 1993) ve kubaşık öğrenme ile birlikte öğrenci başarısını artırdığı (Mavarech, 1999; Mavarech ve Karamaski, 1997) ortaya konulmuştur.

Kısaca buraya kadar incelenen denenceler, araştırma soruları ve literatür bulguları birlikte değerlendirildiğinde; uygulanan BFOA stratejisinin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini ve okuduğunu anlama başarılarını artırdığı söylenebilir.

5.3. Türkçe Dersi Tutumları İle İlgili Tartışma ve Yorum

Bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla uygulanan tutum ölçeği puanları araştırmanın 5. ve 6. denencesi kapsamında sınanmıştır.

Araştırmanın beşinci denencesinde; "***BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, Türkçe dersi tutum ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkın bulunduğu***" ileri sürülmüştür.

Bu denenceyi sınamak için öncelikle deney ve kontrol gruplarına Türkçe tutum ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Türkçe dersine ilişkin tutumların öntest puanları açısından deney (X=119.47) ve kontrol (X=124.00) grupları arasında anlamlı fark (p=.61) çıkmamıştır (Tablo 25). Yani deneysel etki öncesi grupların Türkçe dersine ilişkin ön tutumları birbirlerine çok benzemektedir denilebilir.

Daha sonra deney grubuna BFOA stratejisi uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel eğitime devam edilmiştir. Uygulama sonrası elde edilen bulgularda; deney grubunda uygulanan BFOA stratejisinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını (X=133.31) artırdığı, kontrol grubunda uygulanan geleneksel eğitimin ise öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını (X=121.82) azalttığı (Tablo 50) ortaya çıkmıştır. Grupların Türkçe tutum ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine p=.000 düzeyinde anlamlı bir fark (Tablo 51) bulunmuştur.

Yani deney grubunda uygulanan BFOA stratejileri; öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırırken, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemi öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını (deney grubuna göre) olumsuz yönde etkilemiştir. Sonuç olarak grupların Türkçe tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı fark çıkmış ve ***araştırmanın 5. denencesi doğrulanmıştır***.

Türkçe dersine ilişkin deney ve kontrol grubundaki tutumların kalıcılığını test etmek amacıyla araştırmanın altıncı denencesinde "***grupların Türkçe dersi tutum ölçeği sontest puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu***" ileri sürülmüştür.

Bu denenceyi sınamak amacıyla uygulama (1 ay) sonrası her iki gruba da Türkçe dersi tutum ölçeği kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunda öntest sontest ve kalıcılık test süreçleri içerisinde sürekli geleneksel yöntem uygulanırken, deney

grubunda sontest sonrası deneysel yöntem bırakılarak geleneksel yönteme dönülmüştür. Kontrol grubunda Türkçe tutum ölçeği sontest puanı X=121.82 iken (Tablo 50), kalıcılıkta bu oran X=118.14'e düşmüştür (Tablo 52). Yani geleneksel öğretim kontrol grubunda öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını sürekli düşürürken, deney grubunda deneysel uygulama sonrası (1 ay boyunca) tekrar geleneksel yönteme dönüş ile bu tutumları deney grubunda da olumsuz yönde etkilemiştir.

Grupların Türkçe tutum ölçeğinden aldıkları sontest puanları kontrol altına alındığında; kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark (p=.504, Tablo 53) bulunmamıştır. Yani BFOA stratejisi öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde ve belirgin olarak artırırken, geleneksel eğitim her iki grupta da öğrencilerin bu tutumlarını olumsuz olarak etkilemiştir. ***Araştırmanın 6. denencesi doğrulanmamıştır***. Ancak geleneksel yöntemin her iki grupta da tutumları olumsuz yönde etkilemesi aslında baştan beri beklenen bir sonuçtur. Çünkü deney grubunda uygulanan BFOA stratejisi öntest- sontest puanları açısından öğrenci tutumlarını olumlu ve anlamlı (p=.000, Tablo 51) bir biçimde etkilemiş, kontrol grubunda ise hiçbir olumlu farklılık gözlenmezken, geleneksel eğitim öğrenci tutumlarını sürekli olumsuz yönde etkilemiştir.

Nitekim deney grubunda uygulana BFOA stratejisi ile ilgili öğrenci değerlendirmelerine ait nitel bulgular ve pilot çalışma bulguları (bknz 3.5.) da yukarıdaki denence bulgularını desteklemektedir. Deney grubu BFOA stratejisinin Türkçe ders tutumlarını etkilemesi ile ilgili olarak şu değerlendirmelerde bulunmuşlardır (Tablo 58);

> *"Bu strateji adımları ile kendime güven geliyor. Öğrenme hissim artıyor ve daha iyi öğreniyorum. .....ders monotonluktan kurtularak daha zevkli ve çekici oluyor. Sınıftan utanma diye bir korkumuz kalmadı..... dile getirmek istediğimizi rahatça söylüyoruz. Doğruyu söylemek gerekirse; eskiden Türkçe dersini hem sevmiyor hem de dersten korkuyordum. Şimdi herşey tam tersine döndü (180), Ders daha zevkli ve iyi anlıyorum (464), Ders daha eğlenceli geçiyor (1557), Öğrendiklerimizi paylaşmak güzel (234), Merakım artıyor (180), kötü veya iyi olayları hatırlıyor bunları düzeltebiliyorum. Eskiden yaptığım hatalı davranışların yanlış olduğunu bilmeden hatalarımı yineliyordum (1605)".*

Denence bulguları ve öğrenci değerlendirmeleri paralelinde bilişsel farkındalığın tutumların geliştirilmesinde olumlu rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Nitekim Manning ve

Glasner (1996), Gurb (1994), Hall ve Myers (1996), Tunçman (1994) ve Demir- Gülşen (2000) bilişsel farkındalığın öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuşlardır. Mannig ve Payne (1996), Akdur (1996) ve Küçük- Özcan (2000) ise bilişsel farkındalığın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini belirlemişlerdir. Flavell ve ark (2001) çocukların duygu ve düşünceleri arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu, Gümüş (1997) bilişsel farkındalığın akademik benliği artırdığını, Stewart ve Landine (1995) bilişsel farkındalık stratejilerinin kendine güven ve derse ilgiyi artırdığını, Costa ve Lovery (1989) ise bilişsel farkındalığın kendine güvenin yanında olumlu tutumları artırdığını belirtmişlerdir.

Tutumlarla ilgili tüm bu denence bulguları, öğrenci değerlendirmeleri, literatür bulguları ve görüşme bulgularının yanında; araştırmacı uygulama yaptığı süreç içerisinde tuttuğu "araştırma güncesinde" de öğrencilerin tutumlarındaki olumlu gelişmeyi gözlemlemiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin; öz disiplin, başkasına saygı duyma, motivasyon, ilgi, özgüven, iletişim, işbirliği, severek katılma, severek yapma, eğlenerek öğrenme, rahatça ifade etme ve paylaşma gibi birçok tutum ve davranışı edindikleri gözlenmiştir. Tüm bunlar bilişsel farkındalığın öğrencilerin tutumlarını ya da duyuşsal özelliklerini geliştirici özellikte olduğunu göstermekte ve bu konuda bağımsız araştırmalar yapılması gereğini ortaya koymaktadır.

Buraya kadar üç başlık altında incelenen tartışma ve yorumlar birlikte değerlendirildiğinde sonuç olarak; deney grubunda uygulanan bilişsel farkındalık stratejilerinin, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubuna göre; bilişsel farkındalık becerilerini, okuduğunu anlama başarısını, Türkçe dersine ilişkin tutumları ve bunların kalıcılığını artırdığı söylenebilir. Yapılan görüşmeler, izleme testleri, öğrenci değerlendirmeleri, gözlemler, araştırma güncesi ve ilgili literatür bulguları da bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

BÖLÜM VI
SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada BFOA stratejisinin uygulandığı deneysel yapıdaki Türkçe öğretimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin öğrencilerin; bilişsel farkındalık becerilerine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi ve bu etkinin kalıcılığı incelenmiştir. Bu genel amaç kapsamında araştırmanın denenceleri, araştırmanın soruları, elde edilen bulgular ve yapılan analizlere dayalı olarak; ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen çözüm önerileri bu bölümde yer almaktadır.

6.1. SONUÇLAR

Ulaşılan sonuçlar araştırmanın denenceleri, soruları ve diğer bulgulara paralel olarak 3 grupta incelenmiştir.

6.1.1. Araştırma Denencelerine İlişkin Sonuçlar

1- BFOA stratejisinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin; BFOA ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Yani geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimi öğrencilerin Türkçe dersindeki bilişsel farkındalık beceri düzeylerini artıramazken (p=.48, Tablo 42), geliştirilen bilişsel farkındalık stratejisinin uygulandığı deneysel yapıdaki Türkçe öğretimi öğrencilerin bilişsel farkındalık beceri düzeylerini (p=.000, Tablo 43) anlamlı bir şekilde artırmıştır. Başka bir ifadeyle BFOA stratejisi öğrencilerin, Türkçe dersindeki bilişsel farkındalık düzeylerini artırmaktadır.

2- Deney ve kontrol gruplarının BFOA ölçeği sontest puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark (p=.38, Tablo 45) bulunmamıştır. Buna karşın grupların sadece kalıcılık test puanları (kont X=97.46, dny X=113.92, Grafik 1) arasında (p=.000, bknz 5.1.) anlamlı bir fark çıkmıştır. Deney grubunda deneysel uygulamanın sona ermesine, kalıcılık testine kadar tekrar geleneksel eğitime dönülmesine ve kontrol grubunda esas etki olan geleneksel eğitime devam

edilmesine karşın; deney grubunda BFOA ölçeği sontest (X=113.97)- kalıcılık testi (X=113.92) puanlarının kalıcı olduğu gözlenmektedir (Grafik 1). Yani deney grubundaki öğrenciler uygulama sonrası bilişsel farkındalık becerilerini hemen hemen hiç unutmamışlardır. Grupların sadece kalıcılık test puanları karşılaştırıldığında anlamlı fark çıkmıştır. Ancak sontest puanları kontrol altına alındığında; kontrol grubunun kendi içindeki kısmi artış gruplar arasındaki farkı göstermeye engel olmuştur.

Dolayısıyla bilişsel farkındalık becerileri hangi yöntemle kazanılırsa kazanılsın davranışlarda kalıcı olmuştur. Sonuç olarak her iki grupta da edinilen bilişsel farkındalık becerileri kalıcılığı sağlamıştır.

3- Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarısı öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Yani geleneksel Türkçe eğitiminin uygulandığı kontrol grubuna göre, BFOA stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı anlamlı bir şekilde (p=.000, Tablo 47) artmıştır. Sonuç olarak BFOA stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırmaktadır.

4- Grupların okuduğunu anlama başarısı sontest puanları kontrol altına alındığında, kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Diğer bir söylemle deney grubunda uygulanan BFOA stratejisi, okuduğunu anlama başarısının kalıcılığını kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde (p=.000, Tablo 49) farklılaşmıştır.

Diğer bir söylemle; bilişsel farkındalık becerilerine sahip olma, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısındaki kalıcılığı artırmaktadır.

5- Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi tutumlarına ilişkin öntest puanları kontrol edildiğinde, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark (p=.000, Tablo 51) vardır. Deney grubunda uygulanan BFOA stratejileri öğrencilerin Türkçe ders tutumlarını olumlu yönde artırırken, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemi öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını deney grubuna göre olumsuz yönde azaltmıştır (Grafik 3).

Yani bilişsel farkındalık becerileri öğrencilerin Türkçe ders tutumlarını olumlu yönde artırırken, geleneksel yapıdaki uygulamada anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

6- Grupların Türkçe ders tutumlarına ilişkin sontest puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark (p=.50), Tablo 53) bulunmamıştır. Deney grubunda uygulanan BFOA stratejisinin deneysel uygulama sonunda öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenirken, sontest sonrası (kalıcılık testine kadar) deney grubunda da geleneksel yönteme dönülmesi; deney grubunun Türkçe dersine ilişkin kazandığı olumlu tutumları olumsuz yönde etkilemiştir. Bu arada geleneksel yöntem, kontrol grubundaki tutumları doğrusal olarak olumsuz yönde etkilemeye devam etmiştir (Grafik 3).

Geleneksel yöntem Türkçe dersi tutumlarını her iki grupta da olumsuz yönde etkilemiştir. Bu etki geleneksel yöntemin Türkçe ders tutumlarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu beklenen sonuç, BFOA stratejisinin Türkçe ders tutumlarını olumlu yönde artırdığı sonucunu desteklemektedir.

6.1.2. Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçlar

Deneysel uygulama sonucunda kazanılan; bilişsel farkındalık becerileri, okuduğunu anlama başarıları ve olumlu tutumların gerçekten uygulanan BFOA stratejisinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için; gözlem, görüşme, öğrenci değerlendirmesi, haftalık izleme testleri ve araştırma güncesinden yararlanılmıştır. Böylece nicel (deneysel) bulgular, nitel (betimsel) bulgularla kontrol edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır;

7- Deney ve kontrol gruplarının BFOA stratejisi adımlarına ilişkin ön görüşme puanları kontrol altına alındığında, son görüşme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı (p=.000, Tablo 55) fark vardır. Yani uygulama öncesi deney grubunda BFOA stratejisi kullanılmazken, deney grubunda oluşan değişikliklerin; uygulama sonrası yapılan görüşmede deneysel etkiden kaynaklandığı belirlenmiştir (Grafik 4). Kontrol grubunda ise ön görüşme ve son görüşme arasında bir fark çıkmamış ve geleneksel yönteme devam edilmiştir. Yine uygulama öncesi yapılan gözlemde, kontrol grubunda bu stratejilerin kullanılmadığı (Tablo 38) da gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak; deney grubunda oluşan bilişsel farkındalık becerileri, okuduğunu anlama başarıları ve Türkçe ders tutumlarına ilişkin değişmelerin BFOA stratejisinden kaynaklandığını, yapılan gözlem ve görüşme bulguları da desteklemektedir.

8- Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yaptıkları değerlendirmede (Tablo 58 ve bknz 5.1.) uygulanan BFOA stratejisinin; bilişsel farkındalık becerilerini, okuduğunu anlama başarılarını ve Türkçe ders tutumlarını artırdığını ortaya koymaktadır.

Ayrıca bu değerlendirme sonuçlarında; uygulanan BFOA stratejisinin araştırmanın kapsamında olmayan (diğer derslerde de başarılı olma, iletişim, işbirliği, öz disiplin, kendini ifade etme, ilgi, yaratıcılık, eleştirel düşünme, soru sorma, karar verme, organize etme vb.) birçok davranışı da olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

9- Haftalık izleme testlerinde öğrencilerin hem bilişsel farkındalık becerileri, hem de okuduğunu anlama başarıları birlikte izlenmiştir. Böylece deney grubunda oluşan bu değişmeler öğretim süreci içinde gözlenmiştir. Deney grubunda doğrusal bir artma ile bu davranışların arttığı (p=.000, Tablo 57 ve Grafik 5) görülmüştür. Ayrıca araştırma uygulama sürecinde tutulan araştırma güncesi bulguları da deney grubunda oluşan bilişsel farkındalık becerileri okuduğunu anlama başarısı bulgularını desteklemektedir.

Sonuç olarak deney grubunda tutulan araştırma güncesi ve izleme test bulguları da; deney grubunda oluşan bilişsel farkındalık becerileri, okuduğunu anlama başarısı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlardaki olumlu değişikliğin; BFOA stratejisinden kaynaklandığını doğrulamaktadır.

6.1.3. Diğer Sonuçlar

10- Bu araştırma resmi devlet okullarında, normal sosyoekonomik düzeye sahip sınıflarda, normalden daha kalabalık sınıflarda (kont n=28, dny n=36), karışık sınıflarda, klasik sınıf ortamında, mihver ders olan Türkçe dersinde ve mevcut olanaklar altında yapılmıştır. Böylece bilişsel farkındalık stratejisinin ülkemiz şartlarında uygulanabilirliği de test edilmiştir.

Geliştirilen bilişsel farkındalık stratejisinin tüm bu şartlar altında başarılı olması bu stratejilerin; devlet okullarında, normal sosyoekonomik düzeydeki sınıflarda, kalabalık ve karışık sınıflarda, klasik sınıf ortamında, mevcut programla ve var olan olanaklarla kazandırılabileceği, dolayısıyla ülkemiz şartlarında da uygulanabileceği belirlenmiştir.

11- Bu araştırma (literatür taramasına dayanılarak) 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Dolayısıyla bilişsel farkındalık becerilerinin; (13-15 yaş arasında olan ve

soyut işlemler döneminde olan) ergenlere kolaylıkla kazandırılabileceği ortaya çıkmıştır.

12- Geliştirilen BFOA stratejisinin adımları; birçok alt strateji, etkinlik, yöntem ve teknikten oluşmaktadır. Dolayısıyla bilişsel farkındalık becerilerinin; değişik strateji, etkinlik, yöntem ve tekniklerle kazandırılabileceği ortaya çıkmıştır.

6.2. ÖNERİLER

Uygulama süreci, literatür, bulgular ve sonuçlara dayanılarak; uygulamaya ve araştırmaya dönük şu önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Yapılabilecek Uygulamalara Yönelik Öneriler

6.2.1.1. Kısa Süreli Uygulama Önerileri

1- BFOA stratejisi ve bu stratejide kullanılan alt stratejiler, etkinlikler, yöntemler ve teknikler Türkçe dersinde bilişsel farkındalık düşünme becerilerini geliştirmede, okuduğunu anlama başarısını geliştirmede ve olumlu tutum geliştirmede etkili bir yol olarak kullanılabilir.

2- Ezberci yapıdaki geleneksel eğitim sisteminden, düşünme temelli gelişmiş eğitim sistemine geçişte bilişsel farkındalık stratejilerinin rolünün ne olabileceği görülmüştür. Nitekim bilişsel farkındalık becerilerinin; düşünme, başarı ve tutuma etkisi ortaya konulmuştur. Bu nedenle öğrencilerin kazandıkları, bilgi, tutum ve becerilerin kalıcılığının sağlanması açısından bilişsel farkındalık becerileri düşünmeyi harekete geçirici bir anahtar olarak kullanılmalıdır.

3- BFOA stratejisi esnek yapıda, değiştirilebilir ve geliştirilebilir bir çerçeve stratejidir. Geliştirilen bu strateji diğer derslere de uyarlanarak; çeşitli strateji, etkinlik, yöntem ve tekniklerle birlikte kolayca uygulanabilir.

6.2.1.2. Uzun Süreli Uygulama Önerileri

4- BFOA stratejisi bir düşünme ve öğrenme modeli olarak öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen "Eğitimde Planlama ve Değerlendirme ya da Öğretim Yöntemleri" ders tanımları ve ders kitapları içinde yerini almalıdır. Nitekim tüm gelişmiş ülkelerde bilişsel farkındalık düşünme becerilerinin bu tür eğitim programlarında olduğu görülmektedir.

5- Demokratik, kendini ifade edebilen, düşünen, üreten, değerlendiren, işbirliği ve iletişim becerilerine sahip olan bireylerin yetiştirilebilmesi için; bir düşünme eğitimi şekli olarak bilişsel farkındalık becerileri eğitim sisteminin tüm boyutlarıyla kaynaştırılmalıdır.

6- Eğitimle ilgili; tüm kurumlarda ve hizmetiçi eğitim kurslarında bilişsel farkındalık düşünme becerileri "Düşünme Eğitimi" dersi kapsamında verilebilir. Dolayısıyla Düşünme Eğitimi dersi eğitim kurumlarında ders olarak planlamaya alınmalıdır.

7- Bilişsel farkındalık ile ilgili birçok kuramsal ve uygulamalı yayınlar yurt dışında bulunmaktadır. Ülkemizin ise bu düşünme becerilerinin kullanılması açısından çok geride görülmektedir. Bu nedenle bu konudaki kitapların Türkçe'ye çevrilmesine, bu konuda çeşitli yayınlar yapılmasına ve gelişmiş ülkelerdeki uygulamaların incelenmesine ihtiyaç vardır.

8- Bilişsel farkındalık becerileri düşünme eğitimi kapsamında program geliştirmeye (metacurriculum) temel alınmalıdır. Böylece konu merkezli eğitim anlayışından, birey ve düşünme becerileri merkezli eğitime geçiş sağlanabilir.

6.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Geliştirilen BFOA stratejisi Türkçe okuduğunu anlama dersinde bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye dönük olarak tasarlanmış toplam 19 adımlı bir stratejidir. Bu stratejinin diğer derslerde de kullanılabilmesi ve daha basit olabilmesi için; strateji adımları daha genelleştirilmeli ve daha da sadeleştirilmelidir. Böylece bu stratejinin tüm amaçlarla kullanılabilmesi ve işlevsel olması sağlanabilir.

2- Türkçe ders programının genel amaçlarında olmasına rağmen; programın genel yapılandırılmasında anlatım, dilbilgisi, dinleme ve yazma öğeleri esas alınmıştır. Ancak tüm bu öğelerin çalışmasında temel beceri olan "okuduğunu anlama" eksik bırakılmıştır. Bu nedenle öncelikle bu programın yeniden gözden geçirilmesine ihtiyaç vardır.

3- Türkçe dersinde okuduğunu anlama ile ilgili olarak ciddi bir kuramsal çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu amaçla bu araştırmada bu kuramsal temel için bir altyapı hazırlanmıştır. Bu nedenle okuduğunu anlama ile ilgili kuramsal alt yapının en kısa zamanda geliştirilmesi gerekli görülmektedir.

4- Gerek araştırma bulgularında gerekse literatür taramasında bilişsel farkındalığın okuduğunu anlama dışında birçok alanda etkili olduğu görülmüştür.Bilişsel farkındalığın özellikle; öğrenme düzeyleri, zeka, yaş, işbirliği, öğrenci tutumları, kültür, iletişim, ilgi, bilinç, ders çalışma becerileri, teknoloji, problem çözme ve düşünmenin tüm boyutları ile (eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri) yakından ilgili olduğu ve tüm bunları etkilediği belirlenmiştir. Bu nedenle bilişsel farkındalığın; diğer konu alanlarında ve diğer değişkenlerle de incelenmesi için birçok deneysel ve betimsel araştırma yapılabilir.

5- Araştırma ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde yapılmıştır. Ancak bilişsel farkındalık becerilerinin diğer yaşlarda ve diğer derslerde de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle çeşitli öğretim kademelerinde (okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim, üniversite) ve çeşitli konu alanlarında bilişsel farkındalık ile ilgili araştırmalara yapılabilir.

6- Araştırmada bilişsel farkındalığın alt yapısı ve uygulanabilirliği ortaya konulmuştur. Ancak dünya da bu alandaki gelişmeler göz önüne alındığında bu alt yapının geliştirilmeye ihtiyacı olduğu görülür. Ayrıca bu altyapı ile birlikte bilişsel farkındalığın öğrenme- öğretme süreci içerisinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgilerin öncü bir kaynak kitap niteliğinde ortaya konulmasında yarar vardır.

7- Araştırma sürecinde en çok zorlanılan aşamalardan birisi bilişsel farkındalık becerilerinin ölçülmesi olmuştur. Maalesef ülkemizde bu alanda geliştirilmiş ölçeğe

rastlanılmamıştır. Bu araştırmada araştırma amacına uygun olarak okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bir ölçek geliştirilmiştir. Ancak genel anlamda bilişsel farkındalık becerilerinin ölçülmesine ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarına ihtiyaç vardır.

8- Aslı "metacognition" olan "bilişsel farkındalık" kavramı ülkemizde değişik şekillerde Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu kavram araştırmamızda bilişsel farkındalık olarak alınmış ve bu, kuramsal temel ve uzman görüşüyle desteklenmiştir. Ancak ülkemiz genelinde kavram bütünlüğü sağlanamamıştır. Nitekim bu konuda yapılan tezlerde ve yayınlarda bu durum gözlenmektedir. Olası kavram kargaşasının çıkmaması için bu alanda çalışan araştırmacıların bir araya gelerek bu konuda ortak bir karar almaları gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Abromitis, B.S. (Oct./Nov.1993), "Metacognition-based strategies can help middle school readers". *Reading Today*. V:11, No:2, pp28-31
- Açıkgöz. Ö. (1996), Etkili Öğrenme ve Öğretme, Kanyılmaz Matbaası, İzmir
- Addington, J.E. (1997), %100 Düşünce Gücü, Akaşa Yayınevi, İstanbul
- Akdur, T.E. (1996), "Effect of collaborative computer based concept mapping on students physics achievement, attitude toward physics, attitude toward concept mapping and metacognitive skills at high school level", *Unpublished Master Thesis*, Middle East Technical University (METU), The Institute of Sciences, Ankara
- Akgül, A. (2003), Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri "SPSS Uygulamaları", Emek Ofset Ltd. Şti. (2. basım), Ankara
- Alexander, J.M.; Schawanenflugel, P.J. (Winter,1996), "Development of metacognitive concepts about thinking in gifted and nongifted children: recent research" *Learning and Individual Differences*, Vol:8, No:4, pp305-325
- Allen, B.A.; Armour-Thomas, E. (Mar. 1993), "Construct validation of metacognition" *Journal of Psychology Interdisciplinary & Applied*, V:127, No:2, pp201-211
- Altunışık, R.; Coşkun, R.; Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı, Sakarya Kitabevi, Adapazarı
- Aral, A.O. (1999), "Guessing and metacognitive knowledge", *Unpublished Master Thesis*, Anadolu University, The Institute of Social Sciences, Eskişehir
- Aspen Systems Corp. (1982), Topics in Learning And Learning Disabilities, April, 21 M.D., Gaithersburg
- Avcıoğlu, H. (1993), "IOWA sessiz okuma testi: düzey I formunun uyarlama, geçerlik-güvenirlik çalışması", A.Ü. Sosyal Bil. Enst., EPH Anabilim Dalı *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara
- Aydın, B. (1997), Çocuk ve Ergen Psikolojisi, Marmara Üniversitesi Vakfi Yayınları, İstanbul
- Bahar-Diken, R. (1993), "A case study of six EFL freshman readers: overview of metacognitive ability in reading", *Unpublished M.A. Thesis*, Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara
- Bacanlı, H. (1997), Sosyal İlişkilerde Benlik, Kendini Ayarlamanın Psikolojisi, M.E.B. Yayınları, Eğitim Dizisi:14, İstanbul

- Bacanlı, H. (2000), Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları (3. baskı), Ankara
- Balcı, A. (1995), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, 72TDFO Yayıncılık, Ankara
- Barth, J.; Demirtaş, A. (1997), İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi: Kaynak Üniteler,YÖK-Dünya Bankası, Ankara
- Başaran, İ.E. (1994), Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri, Gül Yayınevi (13. Basım), Ankara
- Beck, I. (1989), "Reading and reasoning", *Reading Teacher*, May,676-682 (www.teachercreated.com, 01-11-2001)
- Beck, I.L.; McKeown, M.G; Sandora, C.;Kucan, L.; Worthy, J. (March 1996), "Questioning the author: a yearlong classroom implementation engage students with text" *Elementary School Journal*,V:96, No:4, pp385-414
- Bedir, H. (1996), The effects of using cognitive learning strategies on reading comprehension ability of turkish student, Çukurova University, Institute of Social Sciences, *Unpublished Doctorate Thesis*, Adana
- Bedir, H. (Eylül, 2001), "Learning strategies, reading and ELT students", *METU Presentation*, Ankara
- Blakey, E.; Spence, S. (May/ Jun 1990), "Thinking for the future" *Emergency Librarian*, V:17, No:5, pp11-13
- Bonds, C.W.; Bonds, L.G. (Sep/Oct1992), "Metacognition: developing independence in learning" *Clearing House*, V:66, No:1, pp56-59
- Borkowski, J.G.; Carr, M.; Rellinger, E. And Pressley, M. (1990), Self regulated cognition: interdepence of metacognition attributions and self-esteem. In B.F. Jones, L. Idol (Eds). Dimension of Thinking And Cognitive Instruction. NCREL-Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey, USA
- Bosacki, S.L. (2000), "Theory of mind self-concept in preadolescents: links with gender and language" *Journal of Educational Psychology*, V:92, No:4, pp709-717
- Büyüköztürk, Ş. (2001), Deneysel Desenler: Öntest-Sontest, Kontrol Grubu, Desen ve Veri Analizi, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Carr, M.; Jessup, D.L. (1997), "Gender differences in first grade mathematics strategy use: social and metacognitive influences" *Journal of Educational Psychology*, V:89, no:2, pp318-328

- Chamot, A.U.; Barnhardt, S.; El-Dinary, P.B.; Robbins, J. (1999), The Learning Strategies Handbook, Longman Pub., USA
- Christensen, L. B. (1991), Experimental Methodology, Allyn end Bacon Pub.(Fifth Edition), Needham Heights, MA, USA
- Ciardiello, A.V. (Nov 1998), "Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol:42, Issue: 3, pp210-220
- Cliffs, E. (1991), "Charles" – STRP and Basals, Prentice Hall Literature, N.J., USA
- Collins-Cheek, M.; Jr. E.H., Cheek (1984), Diagnostic-Prescriptive Reading İnstruction; A Guide for Classroom Teachers (in How is Comprehension Developed Through Prescriptive Teaching), Wm.C. Brown Publ. (Second edition), Dubuque, Iowa, USA
- Costa, L.A. (1991), Developing Minds: A Research Book For Teaching Thinking, VA: ASCD, Alexandria, USA
- Costa, L.A.; Lowery, L.F.(1989), Techniques for Teaching Thinking, Midwest Publications, Alexandria, USA
- Cüceloğlu, D. (1991), İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitabevi (3. Baskı), İstanbul
- Çelik, J. (1997), "Metacognitive knowledge and control in the use of reading comprehension strategies by freshman EFL students at Ankara University", *Unpublished M.A. Thesis*, Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara
- Decaroli, J. (1973), "Critical thinking" *Social Education*, No:37, pp67-69
- Demir-Gülşen, M. (2000), "A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables", *Unpublished B.S. Thesis*, Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering, İstanbul
- Demirel, Ö. (2003), Eğitim sözlüğü, Dictionary of Education, PegemA Yayınları (2. Baskı), Ankara
- Demirel. Ö. (1999), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Diken, R.B. (August 1993), "A case study of six efl freshman readers: overview of

metacognitive ability in reading", *Unpublished M.A. Thesis*, Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara

- Doğanay, A. (Eylül 1996), "Öğrenmenin boyutları: birleşik bir öğretim modeli" *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:2, Sayı:14, ss48-54
- Doğanay, A. (Mart 1997), "Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı" *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:2, Sayı:15, ss34-42
- Doğanay, A.; Kara, Z. (Nisan 1995), " Düşünmenin boyutları" *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:11, ss25-38
- Duman, B. (2002), "Süreç temelli öğretimin 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcılığı üzerindeki etkileri", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi., Sosyal Bilimler Enst., Adana
- Edwards, P. (1992), "Using dialectical journals to teach thinking skills" *Journal of Reading*, 35,312-316 (www.teachercreated.com, 01-11-2001)
- Ennis, R.H. (1985), Goals for Critical Thinking Curriculum. In. A. Costa (Ed.). Developig Minds: A Source Book for Teaching Thinking, VA:ASCD, Alexandria, USA
- Erden, M.; Akman, Y. (1996), Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Arkadaş Yayınları, 3. Baskı, Ankara
- Erginer, E. (1999), "İlköğretim 3, 4, ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu-anlama becerilerinin değerlendirilmesi" *Pamukkale, Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi*, Özel Sayı:6, _IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Denizli
- Erginer, E. (2000), Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara
- Erica, G. (Sep. 2000), "Maximizing the potential of young adults with visual impairments: the metacognitive elements" *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol:94, Issue:9, pp574-585
- Fidan, N.; Erden, M. (1996), Eğitim Bilimine Giriş, Repa Eğitim Yayınları, Ankara
- Fields, M.L. (2001), Adult Readers' Metacognitive Strategies: Theory And Practice, Office of Adult and Lifelong Learning Research- Wayne State University, Detroit, MI, USA (http://fls.cll.wayne.edu/allr/Fields%20article.htm,18-10-2001)
- Flavell, J.H. (1979), "Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive

development inquiry" *American Psychologist*, V:34, pp906-911

- Flavell, J.H.(1981), Cognitive Monitoring: in Children's Oral Communication Skills, W.P. Dickson (Ed), Academic Press, New York, USA
- Flavell, J.H. (1999), "Cognitive development: children's knowledge about the mind" *Annual Rewiev of Psychology*, V:50, No:168, pp21-45
- Flavell, J.H. (2000), "Development of children's knowledge about the mental world" *International Journal of Behavioral Development*, Vol:24, Issue:1, pp:15-23
- Flavell, J.H.; Flavell, E.R., and Green, F.L. (Sept 2001), "Development of children's understanding of connections between thinking and feeling" *American Psychological Society*, Vol:12, Nu:5, pp:430-432
- Flavell, J.H.; Green, F.L.; Flavell, E.R. and Lin, N.T. (March/April 1999), "Development of children's knowledge about unconsciousness" *Child Development*, Vol:70, Nu:2, pp:97-112
- Flavell, J.H.; Green, F.L., and Flavell, E.R. (2000), "Development of children's awareness of their own thoughts" *Journal of Cognition and Development*, Vol:1, pp:97-112
- Fletcher-Flinn, C.; Snelson, H. (June 1997), "The relation between metalinguistic ability, social metacognition and reading: developmental study" *New Zealand Journal of Psychology*, V:26, No:1, pp20-28
- Fletcher-Flinn, C.M.; Suddendorf, T. (1997), "Computers and 'the mind': an intervention study" *Journal of Educational Computing Research*, V:17, No:2, pp103-118
- Fortunato, I.; Hecht, D. (Dec. 1991), "Metacognition and problem solving" *Arithmetic Teacher*, V:39, No:4, pp38-40
- Fraenkel, J.R.; Wallen, N.E. (1993), How to Design and Evaluate Research in Education, McGraw- Hill Inc. (Second Edition), USA
- Gander, M.J.; Gardiner, H.W. (1998, Çev. Dönmez, A.; Çelen, N.; Onur, B.), Çocuk ve Ergen Gelişimi, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara
- Garner, R. (1988), Metacognition and Reading Comprehension, Ablex Publishing Corp., Second Publish, Norwood, New Jersey, USA
- Gelen, İ. (1999), "İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

- Gombert, J.E. (1993), "Metacognition, metalanguage and metapragmatics" *International Journal of Psychology*, Vol:28, Issue:5, pp: 571-580
- Goos, M.; Galbraith, P. (Apr. 1996), "Do it this way! Metacognitive strategies in mathematical problem solving and in small group work in classroom setting" *Educational Studies in Mathematics*, V:30, No:3, pp229-262
- Gurb, E. (Sep. 2000), "Maximizing the potential of young adults with visual impairments the matacognitive element". *Journal of Visual Impairment & Blindnesa*. V:94, No:9, pp574-583
- Güleryüz, H. (1999), "Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Gümüş, N. (1997), "Öğrenmeyi öğretmenin öğrenci erişisi, kalıcılığı ve akademik benliğine etkisi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Güral, M. M. (2000), "The role of teaching cognitive and metacognitive strategies in developing reading comprehension skills of foreign language learners", *Unpublished M.A. Thesis*, Hacettepe University, The Institute of Social Sciences, Ankara
- Güzel, O. (1996), "Strategies for solving reading comprehension problems due to lack of cultural knowledge of the target language", *Unpublished M.A. Thesis*, Gazi University, The Institute of Social Sciences, Ankara
- Hacker, D.J.; Dunlosky, J.; Graesser, A.C. (2000), "Metacognition in educational theory and practice" *Issues in Education*, Vol:6, Issue: ½, pp:167-174
- Hall, K.; Bowman, H. (Spring, 1999), "Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities" *Educational Research*, V:14, No:1, pp99-107
- Hall, K., Myers, J. (July 1998), That's Just The Way I am': Metacognition, Personal Intelligence and Reading, Blackwell Pub., Oxford, UK, and MA, USA
- Hanson, J.R. (1993), "Metacognition: strategies for fourthought" *Teaching Thinking and Problem Solving*, Vol:16, Nu:6, pp:10-15
- Heilman, A.W.; Blair, T.R., and Rupley, W.H. (1996), Principles and Practices of Teaching Reading, CE Merill Pub. (6th Edition), Ohio, USA
- Henderson, R. W.; Landesman, E. M. (1991), "Visualizing precalculus concepts:

interactive representation VIA videodisc technology". *Computer Education,* V:1, No:3, pp135-202

- http://home.t-online.de/home/kfmaas/readstr.html, 01-11-2001
- http://muskingum.edu, 01-11-2001(Aktarılan Cook,1989)
- http://npin.org/library/pre1998/n0048/n0048.html, 01-11-2001
- http://vig.prenhall.com/catalog/academic/product , 01-11-2001
- http:///www.geocities.com/indacdctr/strategies-reading.html,01-11-2001
- http://www.nagh.org/pubs/reading/rchab3.html, 01-11-2001
- http://www.teaxhercreated.com, 01-11-2001 (bak Pearson ve Johnson, 1978)
- http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frcore/sec/inst3.html, 01-11-2001
- http://www.wilearns.com/default.asp?WhichCategory=16, 01-11-2001
- Irwin, J.W. (1991), Teaching Reading Comprehension Process, Allyn ve Bacon (2 nd. Ed.), USA
- Jacopson, R. (Sum 1998), "Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies" *Education,* Vol:118, Issue:4, pp:579-590
- Joseph, N. (2003), "Metacognition in the classroom: examining theory and practice" *Pedagogy,* Vol:3, Issue:1, pp:109-113
- Karabenick, S.A. (1996), "Social influences on metacognition: effects of colearner questioning on comprehension mpnitoring" *Journal of Educational Psychology,* V:88, No:4, pp689-703
- Karasar, N. (1994), Bilimsel Araştırma Yöntemi, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 6. Basım, Ankara
- Katims, D.S.; Harris, S. (Oct 1997), "Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms" *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* Vol:41, Issue:2, pp: 116-124
- Kavcar, C.; Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1994), Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin, Engin Yayıncılık, Ankara
- Kazancı, O. (1989), Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, Kazancı Hukuk Yayınları, No:7, Ankara
- Kerlinger, F. N. (1996), Foundations of Behavioral Research, Library of Congress Catalogy in – Publication Data (3. Edition), New York, USA
- Kobes, B. W. (Mar 1997), "Metacognition and consciousness: a review essay of J.

Mercalfe and A.P. Shimamura (eds) metacognition: knowing about knowing" *Philosophical Psychology*, Vol:10, Issue:1, pp:93-102

- Kocaoluk, M.Ş.; Kocaoluk, F. (2000), İlköğretim Okulu Programı, Kocaoluk Basım ve Yayınevi (Son değişiklikleriyle 32. Baskı), Tarsus, Mersin
- Konopak, B. C.; Williams, (1998), "Using the keyword method to help young readers learn content material" *The Reader Teacher*, Vol:41, Iss.:7, pp182-188
- Kontos, S. (Sep/ Oct 1983), "Adult child interaction and the origins of metacognition" *Journal of Educational Research*, Vol:77, Nu:1, pp:43-54
- Köksal, H. (1998), Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi, Dünya Yayıncılık, İstanbul
- Kuhn, D. (Oct 2000), "Metacognitive development" *Current Directions in Psychological Sciency*, Vol:9, Nu:5, pp178-181
- Küçük-Özcan, Z.Ç. (2000), "Teaching metacognitive strategies to 6th grade students", *Unpublished B.S. Thesis*, Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering, İstanbul
- Lee, K.; Chen, L. (Sep,1996), "The development of metacognitive knowledge of basic motor skill: walking" *Journal of Genetic Psychology*, V:157, No:3, pp229-262
- Lock, R. H.; Babkie, A. M.; Provost, M. C. (Jan 2002), "Selective, write, and use metacognitive strategies in the classroom" *Intervention in School & Clinic*, Vol:37, Issue:3, pp:173-178
- Maitland, L.E. (Winter, 2001), "Ideas in practice: self-regulation and metacognition in the reading lab." *Journal of Developmental Education*, V:24, N:2, pp26-32)
- Manning, B. H; Glasner, S. E. (Feb/ Mar,1996), " The self-regulated learning aspect of metacognition: a component of gifted education" *Roeper Review*, Vol: 18, Issue: 3, pp217-224
- Manning, B. H; Payne, B. D. (1996), Self-Talk for Teacher and Students: Metacognitive Strategies for Personal and Classroom Use, Allyn & Bacon Pub., USA
- Maqsud, M. (Dec.,1997), "Effects of metacognitive skills and nonverbal ability on academic achievement of high school pupils" *Educational Psychology*, V:17, N:4, pp387-397
- Marzano, R. J.; Brandt, R. S.; Hughes, C. S.; Jones, B. F.; Presseisen, B. Z.; Rankin, S. C. and Suhor, C. (1988), Dimension of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction, ASCD Publication, Alexandria, USA

- Mayer, R.E. (1987), Educational Psychology: A Cognitive Approach, Little-Brown and Company Ltd., USA
- McLain, K. V. M.; Gridley, B. E.; Macintosh, D. (Nov/Dec.,1991), "Value of scale used to measure metacognitive reading awareness" *Journal of Educational Research*, V:92, N:21, pp81-87
- M.E.B. (1995), İlkokul Programı, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara
- M.E.B. (1995), İlköğretim II. Kademe Türkçe Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No:2848, Ankara
- M.E.B. (1997), Okul Gelişim Modeli: Planlı Okul Gelişimi, EARGED Yayınları, Ankara
- M.E.B. (1997), 15. Milli Eğitim Şurası Sonuç Bildirgesi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara
- Meichenbaum, D.(1989), Teaching Thinking: A Cognitive Behavioral Perspective, In J.W. Segal, S.F. Chipman & R. Glaser (Eds), Hillsdale, NJ: Erlbaum, USA
- Metcalfe, J.; Shimamura, A. P. (1995), Metacognition: Knowing About Knowing, The MIT Press (Second Printing), USA
- Mevarech, Z. R. (March/ April,1999), "Effects of metacognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving" *Journal of Educational Research*, V:92, N:4, pp195-205
- Mevarech, Z. R.; Kramarski, B. (Sum,1997), "Improve a multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms" *American Educational Research Journal*, V:34, N:2, pp365-394
- Mevarech, Z. R.; Kramarski, B.(1993), "Vygotsky and papert: social-cognitive interactions within logo environments" *British Journal of Educational Psychology*, V:63, pp96-109
- Morgan, C.T. (1991), Psikolojiye Giriş, (Çev. Arıcı ve ark.), Hacettepe Üniv. Psikoloji Bölümü Yayınları No:1, Ankara
- Muñiz-Swicegood, M. (Win-Spring 1994), "The effect of metacognitive reading strategy training on the reading performance and student reading analysis strategies of third grade bilingual students" *Bilingual Research Journal*, Vol: 18, pp:83-97
- Nelson, T. O.; Narens, L. (1995), Why Investigate Metacognition?. In J. Metcalfe and A.P. Shimamura (Ed.), Metacognition. Knowing About Knowing, The MIT Press, Second Printing, Massachusetts, USA

- Nicola, E.; Tanya, N. (Oct-9-1998), How Proficient Readers Read, Dominican Collage-School of Education web, USA, (http://www.dominicancollage.edu, 01-11-2001)
- O'Neil, H. F., Abedi, J. (March/ April, 1996), "Reliebility and validity of a state metacognitive inventory: potential for alternative assessment" *The Journal of Educational Research,* Vol:89, No:4, pp234-245
- Oxford, R. L. (1990), Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know, Heinle & Heinle Pub., USA
- Öncül, R. (2000), Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü: Sözlük Dizisi, MEB Yayınları, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi:1220, İstanbul
- Özbilgin, A. (1993), "Effects of university EFL students in metacognitive strategies for listening to academic lectures", *Unpublished M.A. Thesis,* Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara
- Palincsar, A. S.; Klenk, L. (Apr.1992), "Fosterring literacy learning in supportive contexts" *Journal of Learning Disabilities.* V:25, N:4, pp211-225
- Paris, S. G.; Winograd, P. (1990), How Metacognition Can Promote Academic Learning And Instruction. In B. F.Jones; L., Idol (Eds), Dimension of Thinking and Cognitive Instruction, NCREL-Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey, USA
- Paul, R. (1990), Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in A Rapidly Changing World, Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking Moral Critique, Sonoma State University, USA
- Pearson, P.; Johnson, D. (1978), Teaching Reading Comparison. Rinehart and Winston, Holt, New York, USA, (www.teachercreated.com, 01-11-2001)
- Pressley, M.; Borkowski, J. G. and O'Sullivan, J. (1995), Childrens metamemory and the teaching of memory strategies. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon &T.G. Waller (Eds). Metacognition, Cognition and Human Performance, Academic Press Inc. Orlando, Florida, USA
- Readance, Bean & Baldwin (1989), Content Area Reading, (3rd ed.), Kendall/ Hunt Publishing Co. , Dubuque, Iowa, USA, (www.teachercreated.com, 01-11-2001)
- Rebecca, J. (Sum 1998), "Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies" *Education,* Vol: 118, Issue:4, pp:579-590
- Reder, L. M. (Win,1996), "Different research programs on metacognition: are the

boundaries imaginary?" *Learning & Individual Differences*. V:8, N:4, pp383-391

- Rings, S., (Dec.,1993), "The development of a new paradigm for reading" *Forum*, 2p (htpp://www.mcli.dist.maricopa.edu, 01-11-2001)
- Romainville, M. (1994), "Awareness of cognitive strategies: the relationship between university students' metacognition and their performance" *Studies in Higher Education*, Vol:19, Issue:3, pp:359-367
- Saban, A. (2000), Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori Ve Yaklaşımlar, Nobel Yayıncılık, Ankara
- Sancar, M.; Ersoy, Y.; Baykent, D.; Çakırokkalı, N. (1996), Yaratıcı-Synectics Öğretme Modeli İle Yaratıcılığın Geliştirilmesi; Isı İletiminin Öğretimi, ODTÜ, Fen Bil. Eğt. Böl., Ankara
- Schraw, G.; Impara, J.C. (editors), (2000), Issues In The Measurement Of Metacognition, Buros Institute of Mental Measurement and Department of Educational Psychology, University Of Nebraska-Lincoln,USA
- Selçuk, Z. (1994), Eğitim Psikolojisi, Atlas Kitabevi (5. Basım), Ankara
- Senemoğlu, N. (2001), Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Gazi Kitabevi (3. Basım), Ankara
- Sever,S. (1997), Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara
- Sroufe, L. A.; Coper, R. G. and DeHart, G. B.(1996), Child Development: Its Nature and Course, Library of Congress Cataloging-in Publication, Boston, USA
- Stewart, J.; Landine, J. (1995), "Study skills from a metacognitive perspective" *Guidance & Counseling, Autumn*, V:11, No:1, pp16-20
- Swanson, H. L.; Carson, C.; SachesLee, C. M. (1996), "A selective synthesis of intervention research for students with learning disabilities" *School Psychology Review*. V:25, N:3, pp370-391
- Swanson, H. L. (Jan 2001), "Research on interventions for adolescents with learning disabilities" *Elementary School Journal*, Vol: 101, Nu:3, pp331-348
- Swiderek, B. (Feb.1996), "Metacognition" *Journal of Adolescent/Adult Literacy*, V:39, N:5, pp418-419
- Takahashi, M.; Overton, W. (Apr.1996), "Formal reasoning in japanese older adults: the role of metacognitive strategy, task content, and social factors" *Journal of Adult Development*, V:7, N:2, pp81-91
- Taraban, R; Rynearson, K.; Kerr, M. S. (Fall 2000), "Metacognition and freshman

academic performance" *Journal of Developmental Education*, Vol:24, Issue:1, pp: 12-18

- Tavşancıl, E. (2002), Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi, Nobel Yayınları, Ankara
- Tazebay, A. (1997), İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, M.E.B. Basımevi, Eğitim Dizisi:21, Ankara
- Tezbaşaran, A. A. (1996), Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara
- Tice, T. N. (May,1991), "Metacognition" *Educational Digest*, V:56, N:9, pp27-28
- Tobias, S.; Everson, H. T. (2000, in Metacognition in Educational Theory and Practice, Haker, D. J.; Dunlosky, J. and Graesner, A.C.), "Cognition and metacognition" *Issues in Education*, Vol:6, pp:167-174
- Tunçman, N. (1994), "Effects of training preparatory school of EFL students at Middle East Technical University in a metacognitive strategy for reading academic texts", *Unpublished M.A. Thesis*, Bilkent University, The Institute of Humanities and Letters, Ankara
- Tural, N. (Mart 2000), "Eğitim planlamasına esnek bir yaklaşım: stratejik planlama" *Eğitim Araştırmaları*, Cilt:1, Sayı:1, ss74-80
- Türk Dil Kurumu (1998), Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları:549 Türkçe Sözlükler Dizisi:1, C:1, 9. Baskı, Ankara
- Underwood, T. (Nov/ Dec. 1997), "On knowing what you know; metacognition and the act of reading" *Clearing Hause*, V:71, N:2, pp77-80
- Ülgen, G. (1995), Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme, Bilim Yayınları, Ankara
- Vaidya, S. R. (Fall,1999), "Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities" *Education*, V:120, N:1, pp186-190
- Varış, F. (1988), Eğitim Bilimine Giriş, Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. Yay., Ankara
- Varış, F. (1994), Eğitimde Program Geliştirme Teori Ve Teknikler, Alkım Yayınevi, Ankara
- Wang, M. C.; Heartel, G. D. and Wolberg, H. J. (1994), "Synthesis of research: what help students learn?" *Educational Leadership*. V:51, N:4, pp74-79
- Weir, C. (Mar,1998), "Using embedded questions to jumpstart metacognition in middle school remedial readers" *Journal of Adolescent & Adult Literacy* ,V:41, N:6, pp458-467

- Wellman, H. (1985), The Origins of Metacognition. In D. L., Forrest-Pressley; G. E. MacKinnon; T. G. Waller (Edt.). Metacognition, Cognition and Human Performance, Academic Press Inc. Orlando, Florida, USA
- Winne, P. H. (Winter 1996), "A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning" *Leraning and Individual Differences*, V:8, N:4, pp327-353
- Yavuzer, H. (1993), Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi (5. Basım), İstanbul
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınevi, Ankara
- Yıldırım, H. (1993), "Teaching reading comprehension" *Unpublished M.A. Thesis*, Gazi University, The Institute of Social Sciences, Ankara
- Yıldızlar, M. (1999), İlköğretim 1,2,3. sınıf öğrencilerinde problem çözme davranışlarının öğretiminin problem çözmedeki başarıya ve matematiğe olan tutuma etkisi, Hacettepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara
- Yüzbaşıoğlu, Z. T. (1991), "Turkish university EFL students' metacognitive strategies and beliefs about language learning", *Unpublished M.A. Thesis*, Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara
- Zimmerman, B. J. (Fal.1995), "Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective" *Educational Psychologist*, V:30, N:4, pp217-221

E K L E R

EK I : BFOA ÖLÇEĞİ

EK II : IOWA OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

EK III : TÜRKÇE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

EK IV : SED (Sosyo Ekonomik Düzey) ÖLÇEĞİ

EK V : BİLİŞSEL FARKINDALIK GÖRÜŞME FORMU

EK VI : BİLİŞSEL FARKINDALIK GÖZLEM FORMU

EK VII : HAFTALIK İZLEME TESTLERİ

EK VIII : BİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ

EK IX : BFOA STRATEJİSİ

EK X : KELİME-CÜMLE-PARAGRAF ANLAMA STRATEJİSİ

EK XI : UYGULAMA PLANLARI

EK XII : OKUMA METİNLERİ

EK XIII: ARAŞTIRMA GÜNCESİ

EK XIV: ÖĞRENCİ İÇERİK HARİTASI ÖRNEKLERİ

EK XV : ANAHTAR KELİME VE ANA FİKİR BULMA ÖRNEKLERİ

EK XVI: ÖĞRENCİ VENN ŞEMASI ÖRNEKLERİ

EK XVII: BİREYSEL ÖĞRENCİ SÖZLÜĞÜ ÖRNEĞİ

EK XVIII: RESMİ YAZIŞMALAR

EK XIX: ÖZGEÇMİŞ

EK I

BİLİŞSEL FARKINDALIK OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇEĞİ

Adı-Soyadı:	Okul ve Sınıfı:	No:

Yönerge

Sevgili Öğrenciler;

Bu test sizlerin düşünme, öğrenme ve anlama becerilerinizi geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma için yapılmaktadır. Bu testle sizlerin bir metni okurken; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasındaki davranışlarınız, düşünme-öğrenme ve anlama yolarınız belirlenecektir.

Araştırma tamamen bilimsel bir çalışma olup, veriler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle soruları içten ve titizlikle okuyarak, ***samimi cevaplar*** vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Sizden istenen olması gerekeni değil, "***olanı***" (yani sizin şu anda yaptığınızı) işaretlemenizdir. Bu testte ***doğru*** ya da ***yanlış*** seçenek ***yoktur***. Soruları yanıtlarken kitabınızdaki bir okuma metnini göz önüne alın. Cümleleri dikkatlice okuyun ve size yakın gelen seçeneğin üzerini (X) şeklinde işaretleyin. ***Yanıtsız soru bırakmayın.***

Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden **teşekkür ederim**.

Arş. Gör. İsmail GELEN

S O R U L A R

1- Okuyacağın metin ile ilgili aklında önceden var olan eski bilgileri hatırlamak için ne yaparsın?
- a- Eski bilgilerimi hayalimde canlandırır ve ana noktaları not alırım (3)
- b- Aklıma gelen her şeyi yazarım (2)
- c- Tüm eski bilgileri yeniden okurum (1)

2- Bir metni okumaya başlamadan önce ilk olarak, aşağıdakilerden hangisini yaparsın?
- a- Resmine bakarım (2)
- b- Metin ile ilgili eski bilgilerimi kafamda canlandırırım (3)
- c- Direk okumaya başlarım (1)

3- Metni okumaya başlamadan önce, niçin okuduğunu ve ne elde edeceğini nasıl belirlersin?
- a- Öğretmene sorarım (2)
- b- Niçin okuduğumu kendi kendime sorar, okumamın amacını belirlerim (3)
- c- Önüme geleni okurum (1)

4- Bir metnin size vermek istediği mesajın ne olduğunu (yazılma nedenini) nasıl belirlersin?
- a- Metnin yazılma amacına bakarım (3)
- b- Yazara mektup yazarım (1)
- c- Başlığını okurum (2)

5- Metni okumaya başlamadan önce, metnin konusunu (ya da neden bahsettiğini) nasıl anlarsın?
- a- Yeni kelimelere bakarım (1)
- b- Başlığına bakarım (2)
- c- Konuyu gözden geçirir ve neden bahsettiğini tahmin ederim (3)

6- Okumaya başlamadan önce metnin konusunun neden bahsettiğini nasıl anlıyorsun?
a- Baştan, ortadan ve sondan birer cümle okurum (2)
b- Noktalama işaretlerine bakarım (3)
c- Başlık, resim, olay ve kişilere göz gezdirir; konuyu tahmin ederim (1)

7- Metindeki giriş, gelişme ve sonucun organize oluş şeklini en iyi nasıl anlarsın?
a- İçerik haritası oluşturmak için kişi ve olayları gruplandırır, şema oluştururum (3)
b- Bilinmeyen kelimeleri çıkarırım (1)
c- Kişi ve olayları alt alta yazarım (2)

8- Okumaya başlamadan önce, metinde anlamını bilmediğin kelimelerle karşılaşırsan, ne yaparsın?
a- Başka birisine sormayı düşünürüm (2)
b- Okumadan önce bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin eder ve öğrenirim (3)
c- Bildiğim kelimelerle yetinirim (1)

9- Bir şeyi okumaya başlamadan önce okumanın daha verimli olmasını sağlamak için ne tür bir plan yaparsın?
a- Hiçbir plan yapmam. Sadece okumaya başlarım (1)
b- Rahat bir yer seçerim (2)
c- Neden okuduğumu düşünürüm (3)

10- Aşağıdakilerden hangisi "okuduğunuzu anlamanıza" en çok yardım eden yoldur?
a- Metnin sorularına bakmak (1)
b- Ne yapacağımızı öğretmene sormak (2)
c- Okumaya geçmeden önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapacağımı tasarlamak (3)

11- Metni okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmiş olsaydın, bu tahminlerin doğru olup olmadığını nasıl kontrol ederdin?
a- Yaptığım tahminler ile-okuduğum metnin konusunu şekil ya da şema yaparak karşılaştırırdım (3)
b- Tahminlerimi hatırlarım (2)
c- Tahminlerimden çok metin önemlidir (1)

12- Aşağıdakilerden hangisi sizin "okuduğunuzu daha iyi anlamanıza" en çok yardım eder?
a- Başka birisine sormak (2)
b- Sandalyenizin rahat olması (1)
c- Metinde verilen bilgileri, eski bilgilerimle ilişkilendirmek (3)

13- Metin ile ilgili var olan eski bilgilerinin, yeterli olup-olmadığını nasıl belirliyorsun?
a- Yeni ve eski bilgileri birleştirerek (3)
b- Eski bilgileri hiç düşünmeyerek (2)
c- Yeni bilgileri hiç düşünmeyerek (1)

14- Metindeki kişi ve olayları zihninde canlandırman sana ne sağlar?
a- Kelimeleri anlamamı sağlar (1)
b- Dikkatimi toplamamı sağlar (2)
c- Metni bir bütün olarak anlamamı sağlar (3)

15- Düzeyine uygun olan bir metni iki defa okumana rağmen hala anlayamıyorsan; eksikliğin nereden kaynaklandığını düşünürsün?
a- Metnin önemsiz olduğundan (1)
b- Dikkatimi yeteri kadar vermememden (3)
c- Kitabın kalitesizliğinden (2)

16- Aşağıdakilerden hangisi metni okurken anlamanızı en çok kolaylaştırır?
a- Baştan sona kadar hiçbir şey yapmadan okurum (1)
b- Örneklere yoğunlaşırım (2)
c- Önemli şeylerin altını çizer, not alırım (3)

17- Bir cümle ya da paragrafta bilmediğin kelimeler geçiyorsa, ne yaparsın?
a- Sözlüğe bakarım (2)
b- Kelimeyi yok sayarım (1)
c- Yerine anlamı bozmayan, bildiğim bir kelimeyi koyarım (3)

18- Bir metinde bilmediğin bir kelime ile karşılaştığında aşağıdakilerden hangisini ilk önce yaparsın?
a- Sözlüğe bakarım (1)
b- Kelimenin orada önemli olup-olmadığına karar veririm (2)
c- Diğer kelimelerle birlikte anlamını ararım (3)

19- Bir paragrafı anlamadığında, aşağıdakilerden hangisini yapmayı düşünürsün?
a- Kelime-cümle–paragraf arasındaki ilişkiyi ararım (3)
b- Kelimelerin anlamlarına bakarım (2)
c- Diğer paragrafa geçerim (1)

20- Okurken anlayıp-anlamadığını sürekli izlemek ve kendi düşüncelerinin farkında olabilmek için aşağıdakilerden hangisini yaparsın?
a- Tekrar okurum (2)
b- Anladıklarımı tiyatro gibi oynarım (3)
c- Öğretmenin soru sormasını beklerim (1)

21- Bir metni iki defa okumana rağmen anlamadığında ne yapıyorsun?
a- O metni geçer, bir daha okumam (1)
b- Tekrar okurum (2)
c- Okuma sırasında izlediğim yolu gözden geçirir, gerekirse başka bir yol belirlerim(3)

22- Bir metni en az iki defa okudun, fakat yine de anlamadın. Ne yaparsın?
a- Niçin anlamadığımı kendi kendime sorar ve başka yol denerim (3)
b- Niçin anlamadığımı öğretmene sorar, tekrar okurum (2)
c- Tekrar okumam (1)

23- Acil bir durumda metinde yalnızca birkaç cümle okuma fırsatı bulmuş olsaydın; aşağıdakilerden hangisini okurdun?
a- Hikayenin ortasındaki cümleleri (1)
b- Hikayeyi en çok anlatan cümleleri (3)
c- İlginç ve heyecanlı cümleleri (2)

24- Aşağıdakilerden hangisi sizin daha "iyi bir okuyucu" olmanızı en çok sağlıyor?
a- Okuduğumda başka arkadaş ve öğretmenlerden yardım almam (2)
b- Okuduğum parçanın kısa cümlelerden oluşması ve basit olması (1)
c- Okuduğum şeyi anlayıp anlamadığımı kontrol etmek (3)

25- Aşağıdakilerden hangisi metni daha iyi anlamana en çok yardım eder?
a- Tekrar okumak (3)
b- Sorulara geçmek (2)
c- Başka metne geçmek (1)

26- Karşılaştığın bir cümlenin ne anlama geldiğini bilmiyorsan, ne yaparsın?
a- Cümleyi yeniden okurum (2)
b- Kelimeleri sesli olarak okurum (1)
c- Metindeki diğer cümlelerle birlikte düşünmeye başlarım (3)

27- Metni hızlı okumak zorunda kalsaydın ve sadece birkaç kelime okuma fırsatın olsaydı; hangi kelimeleri okumaya çalışırdın?
a- Yeni kelimeleri, çünkü onlar önemlidir
b- Telâffuz edebildiğim kelimeleri
c- Metin hakkında en çok bilgi veren kelimeleri

28- Sana göre okuma işinin en zor tarafı nedir?
a- Zor kelimeleri sesli okumak
b- Hikayeyi anlamamak
c- Benim için okumanın zor bir tarafı yok

29- Boş zamanını değerlendirmek için bir metni okusaydın; anlayıp anlamadığını kontrol edebilmek için aşağıdakilerden hangisini yapardın?
a- Anlayabilmek için resimlerine bakarım (2)
b- Hikayeyi olabildiğince hızlı okurum (1)
c- Hikayeyi, hayalimde bir sinema gibi canlandırırım (3)

30- Sizce aşağıdakilerden hangisi bir metni en iyi hatırlama yoludur?
a- Her kelimeyi tekrarlamak (1)
b- Düşünerek hatırlamak (2)
c- Hikayeyi kendi kelimelerinle yazmak (3)

31- Metin ile ilgili bilgileri hatırlamak için ne yapıyorsun?
a- Kendime önemli noktalar ile ilgili sorular sorarım (1)
b- Anlamadığım bölümleri atlarım (2)
c- Dikkatimi yoğunlaştırıp-hatırlamaya çalışırım (3)

32- Eğer öğretmeniniz metni genel olarak hatırlamanız için okumanızı söylese; aşağıdakilerden hangisini yaparsınız?
a- Metnin ana noktalarını bulmak için, tamamını gözden geçiririm (3)
b- Metnin tamamını tekrar okur ve her şeyi hatırlamaya çalışırım (2)
c- Metni okur ve bütün kelimeleri hatırlamaya çalışırım (1)

33- Eğer bir metni okuyup özet çıkarman ya da rapor çıkarman istenseydi, aşağıdakilerden hangisini daha çok tercih ederdin?
a- Bilmediğim kelimeleri sesli olarak söylerdim (2)
b- Anladığımı kendi kelimelerimle yazardım (3)
c- Anlamadığım kısımları atlardım (1)

34- Anladıklarını en iyi nasıl hatırlarsın?
a- Anladıklarımı kendi sözcüklerimle anlatarak (3)
b- Gözlerimi kapatıp düşünerek (2)
c- Her cümleyi tekrarlayarak (1)

35- Metni; konu bütünlüğünü bozmadan en kısa şekilde tekrar yazman istenseydi, ne yapardın?
a- Bilinmeyen kelimeleri çıkarırdım (2)
b- Anladıklarımı önem sırasına göre not alırdım (3)
c- Sadece kahraman ya da olayları yazardım (1)

36- Yazarın, metni yazarken hareket ettiği ana düşünceyi nasıl belirlersin?
a- Yazarın hayatını okurum (1)
b- Ana fikri okurum (3)
c- En ilginç cümleleri belirlerim (2)

37- Sizce metnin son cümlelerinin özellikleri nelerdir?
a- Son cümleler heyecanlı ve hareketli fiil cümlelerdir (2)
b- Olayların ve kişilerin, hikayenin sonunda ne olduğunu anlatırlar (3)
c- Okunması daha zor olan cümlelerdir (1)

38- Okuma öncesi, okuma boyunca ve okuma sonrasında izlediğin adımların "okuduğunu anlamada" ne kadar verimli olduğunu nasıl anlarsın?
a- Öğretmenin yapacağı sınavı beklerdim (1)
b- Örnek verirdim (2)
c- Bu aşamalarda kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırdım (3)

39- Bir metin ile ilgili sınava hazırlanırken; aşağıdakilerden hangisi sana <u>en çok</u> yardım eder?
a- Metni mümkün olduğu kadar çok okumak (2)
b- Anladığımdan emin olmak için, konuyu arkadaş ya da öğretmenimle tartışmak (3)
c- Cümleleri tekrar etmek (1)

40- Aşağıdakilerden hangisi anladıklarının doğruluğunu kontrol etme veya anlamayı geliştirmenin en iyi yoludur?
a- Anladıklarımı arkadaş ve öğretmenle tartışmak (3)
b- Metni tekrar okumak (2)
c- Yazara sormak (1)

<u>NOT 1:</u> Testi baştan kontrol edin. Cevapsız soru bırakmayın ve size en yakın gelen şıkkı işaretleyin.

<u>Teşekkür Ederim.</u>

<u>NOT 2 (Uygulayıcılar İçin):</u> Yanıtlar parantez içinde verilmiştir. .

EK II

IOWA OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Yönerge: Önce her bir okuma parçasını, sonra o okuma parçası ile ilgili soruları dikkatlice okuyun. Daha sonra okuma parçaları ile ilgili sorulara, uygun cevabı bulunuz. Belirli soruların parçadaki belli sözcüklerle ya da cümlelerle ilgili olduğuna dikkat edin..

Arş. Gör. İsmail GELEN

A

Ertesi gün nehir kabardı, o anda sular uzaktan bir şey tarafından çekiliyormuş gibi çok hızlı akıyordu. Sonra daha da derinleşip, genişledi ve Atlas okyanusuna doğru yönelen büyük bir nehir haline geldi.

Yaz ortalarıydı. Balık çoktu ve hemen hemen her yerde toplanmaya hazır çilekler vardı. Fakat hava serinliyordu. Pierre sadece bir an tereddüt etti. Acaba daha kuzeye gitmenin tehlikesi göze alınabilir miydi? Dahası vardı: Bu kadar uzağa geldikten sonra, en azından bu mezraya ulaşma arzusunu nasıl engelleyecekti? Bu mezranın adı "Terkedilmiş Kale" idi ve bu isim onu çok etkilemişti.

Bu arada ladin ve huş ağaçları gittikçe daha da seyrekleşti. Onlar şimdi yalnızca diğer alanlardan soyutlanmış koruluklarda, koyu renkte -noktalar halinde- görülüyordu. Sanki vahşi doğa içinde, orada burada şans eseri toplanmış insan kümeleri gibi kara üzerinde yerlerini almışlardı. Toprak, çalılardan arınmış, çıplak ve taşlık haline gelmişti. Şimdi başka yerde adı hiç bilinmeyen çiçekler, kızılımsı fundalıklar gibi her tarafı kaplamıştı.

* Pierre, onları daha yakından görmek, bunların "gerçek" çiçekler olduğundan emin olmak için –akarsuyun içindeki- ana akıntıyı geçmeye çalıştı. Girdapları geçti; suyun gücüne karşı, (bir dar açıdan) karşıya en yakın noktaya geçmek için mücadele etti. Bu şekilde o, belki de yarım günlük zamanını kaybetti. Fakat o, bu çiçeklerin çarpıcı güzelliğini ve rengini nasıl unutabilirdi? Ve o, bunları bir kez daha görme özleminden yoksun kalabilir miydi?

1- Nehir hangi okyanusa akıyordu?

a) Atlas b) Atlantik c) Hint d) Pasifik

2- Pierre, yılın hangi mevsiminde seyahat ediyordu?

a) Sonbahar b) Yaz c) Kış d) İlkbahar

3- Pierre çiçeklere niçin yaklaştı?

a) Onları koklamak için b) Onların birkaç tanesini koparmak için

c) Onlar arasında kısa bir süre dinlenmek için d) Onların gerçek olduğundan emin olmak için

4- Pierre hangi yöne doğru seyehat ediyordu?

a) Batı b) Kuzey c) Güney d) Doğu

5- "Gerçekten" sözcüğünün parçadaki anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

a) Saf b) Candan c) Hakikaten d) Tamamen

6- Yazar, ağaç koruluklarını ne ile karıştırıyor?

a) Fundalık tarlaları
b) Yüksek bina kümeleri
c) İnsan grupları
d) Dağ dorukları

7- Aşağıdakilerden hangisi bu parçaya en uygun başlık olur?

a) "Pierre – Kanadalı Kürk Taciri"
b) "Pierre – Yabanilikler Avcısı"
c) "Pierre – Garip Gezgin"
d) "Pierre – Fransız Misyoneri"

B

Hindistan'da doğdum ve çocukluğum orada geçti. O zamanlar, olağan eğlence günlerimize ek olarak özel günlerimiz de vardı. Bunlar, Hint Yılı'na parıltılı heyecan günleri katan çeşitli dinsel festivallerdi. En çok sevdiğim gün "Holi"ydi. Bu günde hem ilkbaharın gelişi, hem de kış hasadı için şükran kutlamaları yapardık. Bu ve buna benzer tatillerde, mutlaka tapınağı ziyaret ederdik.

Ailemizin yaşamında da özel günler vardı. Bunlardan biri, en yaşlı kuzenimin kolejden mezun oluşu ve kendisine eş seçme işiyle ilgili gündü. Ailemin onu evlendirmeye hazır olduğu duyulur duyulmaz, değişik taliplerden teklifler geldi. Tekliflerle gelen fotoğrafları inceledik ve her birinin meziyetlerini öğrenmek için fallarına baktık. Bazı taliplerin falında, ileride lider olacağı ve büyük servet kazanacağı görülüyordu. Hele bu kişi yakışıklı ise, onun lehinde büyük bir istekle tartıştık. Bu şu anlam geliyordu: O, her nasılsa bir Maharaca olacak ve bizim de bir maharini kuzenimiz olacaktı. Böyle bir düşünce için sevinçliydik.Bizden yaşlı olanlar her nedense, taliplerin ailesinin geçmişini ve işinde başarılı olup olamayacağını araştırıyorlardı. Sonunda, kuzenimizle evlenmek isteyen ve yaşlılarımız tarafından uygun görülen biri seçildi; diğer teklifler geri çevrildi. Bunun anlamı şuydu: Diğer talipler yaşlılarımız ve aile papazının düşüncesine göre gelin adayına uygun değillerdi.

8- Hindistan'da genç kızların aşağıdaki seçeneklerden hangisini yapmalarına izin verilmediği sonucuna varılabilir?

a) Kendi kocalarını seçmeye
b) Koleje gitmeye
c) Kendi fallarına baktırmaya
d) Kış hasadında çalışmaya

9- "Holi" süresince insanlar neyi kutlarlar?

a) Maharaca'nın doğum gününü
b) Evlenme şölenini
c) Okulun bitişini
d) Kış hasadını

10- Yazarın esas amacı nedir?

a) Anavatanını övmek
b) Okuyucuyu Hindistan'ı ziyaret etmeye teşvik etmek
c) Yaşlıları eleştirmek
d) Deneyimlerini okuyucuyla paylaşmak

11- Yaşlılar, evlenecek kıza koca seçerken kime danıştılar?

a) Aile papazına b) Maharacaya

c) Maharaniye d) Çeşitli taliplerin babalarına

12-Çocukların tercih ettiği talipte aradıkları nitelik aşağıdakilerden hangisidir?

a) Gelecek vadeden en iyi iş b) En yakışıklılık

c) En iyi kişilik d) En çok para

13- Aşağıdakilerden hangisi bu parçaya en uygun başlık olabilir?

a) "Hindistan'da Sosyal Gelenekler" b) "Falların Yararları"

c) "Eğlence Günleri" d) " Dünya Dinleri"

C

Denizle iç içe olmuş insanlar için bile buzkıranla yolculuk etmek çok garip bir deneyimdir. Denizci, açık sularda, geminin dalgalar boyunca ne şekilde tepki göstereceğini öğrenir. Buzla kaplı bir denizde, düzenli hareketler yoktur. Onun yerine, orada gemiciyi hayrete düşüren beklenmedik sarsıntılar vardır.

Dev gibi büyük buz parçaları, çelik geminin gövdesine çarparak çınlama sesi çıkarır. Bu ses, geminin su seviyesini gösteren çizgi boyunca gürültülü çıkan yüzlerce çöp tenekesinin sesine benzer. Geminin içinde, şu anda görevli olmayan gemiciler dinlenmeye çalışmaktadır, ancak bu gürültüden kaçmak mümkün değildir.

Gemi buz kırma operasyonuna başladığında, buzlardan oluşan geniş bir alana girer ve aniden yavaşlar. Sonra geminin çelik gövdesi güçlenerek kalın buz parçasının üzerinde yükselir. Bu yüzden bir süre suyun yüzeyinde hareketsiz kalır. Geminin ağırlığı buzu kırar. Motorları bütün gücüyle çalışan gemi tekrar geri döner ve tekrar buzların içine gömülür. Bu işlem, gemi donmuş sular arasından yol bulup hareket edene kadar sürer.

14- Gemicilerin işittiği gürültü ..... gibiydi.

a) Cam kırılması b) Çöp tenekeleri gürültüsü c) Şimşek d) Patlamalar

15- Dinlenen gemicileri ..... rahatsız ederdi.

a) Gemi motorlarının gürültüsü b) Gemiye çarpan dalgalar

c) Gürültücü gemi arkadaşları d) Gemiye çarpan buzlar

16- İyi bir buzkıran ..... ile donatılmalıdır.

a) Sağlam sarsıntı emiciler b) Çok düşük hızlarda çalışabilen makine

c) Sağlam, bir çelik baş d) Buzu yumuşatmak için özel ısıtıcılar

17- Buzu kırmak için ne kullanılır?

a) Gemilerin ağırlığı b) Özel buz kırma makineleri

c) Patlayıcı maddeler d) Geminin jilet gibi keskin başı

18- Bu parçada tasvir edilen geminin esas görevi nedir?

a) Diğer gemileri donmuş sular hakkında uyarmak
b) Gemi yollarını açık tutmak
c) Buzlar arasına sıkışmış gemilere, gerekli malzemeleri taşımak
d) Zor yolculuklar için gemicileri eğitmek

19- Belirgin bir şekilde soğuk geçen kış buyunca bir buzkıranın ..... gerekecektir.

a) Daha iyi rota bulması
b) Çok daha güçlü buz kırma malzemesi kullanması
c) Kendi ana limanında kalması
d) Benzer sularda çok sefer yapması

20- Gemiyi buzlar arasından götürmek gemiciler için niçin alışılmamış bir deneyimdir?

a) Gemiler, açık sularda gittikleri gibi buz arasında gidebilir.
b) Soğuk havada güvertede çalışmak çok rahatsız edicidir.
c) Buz gibi sularda büyük dalgalar vardır.
d) Bir buzkıran normal bir gemiden daha ağırdır.

D

Yakın zamanlara kadar aydınlar dilinde örnek, genellikle "numune ve misal" anlamına gelmekteydi. Oysa örnek sözcüğü, "kopya, taslak, benzer, gibi" anlamlara da gelmektedir.

XVIII-XIX. yüzyıl Divan şairi Enderunlu Vasif, tanınmış muhammes'lerinden birinde, kızına öğüt veren bir ananın dilinden, kadın konuşmalarını taklit ederek şunları söyler:

"Ellerden örnek al da işle; kıt kanaat olsa da geçinmeye bak." Belli ki o çağlarda örnek almak, örnek işlemek deyimleri, özellikle kadınlar arasında yaygındır.

Yaklaşık elli yıl önce Muğla'da, gergefe veya kasnağa gerilen kumaşlara işlenecek motifler için, terim olarak, örneğini çıkarma, örneğini çizme deyimlerinin kullanıldığı bilinmektedir. (Bugün de öyledir.) O yıllarda bunları gençler de yaşlılar da söylerdi. Bunun gibi daha birçok bölgemizde de aynı işlemler için aynı deyimlerin kullanıldığı bilinmektedir.

Örneğin sözcüğünün "işleme (örme) ve model" benzerliğiyle uzun zamandan beri halk arasında konuşmalara geçtiği görülmektedir. Birçok Divan şairimiz dizelerinde "kumaş, örnek, renk, işleme" gibi kavramları bir arada düşünmüşlerdir. Öyleyse örnek sözcüğünün temelinde, "örme (işleme, nakış)" kavramını aramalıyız.

Örnek sözcüğü "örme işinde kullanılan nesne" anlamıyla "ör-" kökünden gelme ör-enek türevine bağlanmış bulunmakta ve zamanla ör-enek'ten kısalıp gelişerek şimdiki biçimine ve anlam genişliğine kavuştuğu görülmektedir. Sanırız ki doğrusu da budur.

21- Aydınların dilinde örnek sözcüğü hangi anlamda kullanılmaktadır?

a) Benzer b) Sözgelişi c) Aynı d) Misal

22- Yaklaşık elli yıl önce Muğla'da kasnağa gerilen kumaşlara işlenecek motifler için hangi deyimi kullandılar?

a) Örneği bozmak b) Örneği örmek

c) Örneği onarmak **d)** Örneği çıkarmak

23- Önceki yıllarda, "örnek almak" deyimi özellikle kimler arasında yaygındır?

a) Kadınlar b) Erkekler c) Çocuklar d) Yaşılar

24- Örneğin sözcüğü, aşağıdakilerin hangisine benzer bir şekilde halk arasındaki konuşmalara geçmiştir?

a) Örnek-Numune b) Misal-Kopya

c) Taslak- Benzer **d)** İşleme- Model

25- Örnek sözcüğünün temelinde hangi kavramı aramalıyız?

a) Örme b) Benzer c) Sözgelişi d) Misal

26- Yukarıdaki okuma parçasının ana düşüncesi nedir?

a) Örnek sözcüğünün ilk kez Muğla yöresinde kullanıldığı

b) Örnek sözcüğünün aydınlar ile halk arasında farklı biçimlerde kullanıldığı

c) Birçok Divan şairinin dizelerinde örnek sözcüğünü kullandığı

d) Örnek sözcüğünün halk arasında uzun zamandan beri kullanıldığı

E

Bir adam bir eşek satın almak istedi ve önce onunla ilgili bir deneme yapmak hususunda eşek sahibiyle anlaştı. Hayvanı eve götürdü ve diğer eşeklerle birlikte ahıra koydu. Eşe, ahırda diğer eşeklerden ayrıldı ve en değersiz, haylaz olanıyla arkadaşlık etmeye başladı. Adam hemen yeni eşeğine yular taktı ve bu kadar kısa süre içinde uygun bir deneme yapabileceğinden kuşkulu olan sahibine geri götürdü.

Adam: "Daha fazla denemeye ihtiyacım yok, arkadaş olarak seçtiği eşekten onun ileride ne olabileceğini tahmin ediyorum" dedi.

27- Deneme ..... oluştu.

a) Eşeğin sırtına ağır yük yerleştirmesinden b) Eşeğe binmesinden

c) Eşeği diğer eşeklerle birlikte koymasından d) Eşeğe ağırlık koymasından

28- Eşeği almak isteyen kişinin ..... eşek sahibini şaşırttı.

a) Böyle değersiz bir eşeğe sahip olması

b) Bir ahır dolusu eşeğe sahip olması

c) Eşeği bu kadar hızla geri getirmesi

d) Eşeği denemek istemesi

29- "Dikkatli" kelimesi en iyi ..... tanımlar.

a) Eşeği satın almak isteyen adamı b) Eşeği satmak isteyen adamı

c) Satılan eşeği d) Ahırındaki değersiz eşeği

30- Alıcı olacak kişinin az kalsın satın aldığı eşek belli ki ..... .

a) Çok yorgundu b) Tembeldi

c) Güvenilmezdi d) Dostsuzdu

31- Eşeğin sahibi eşeğini hemen satamadı çünkü ..... .

a) Eşeği almak isteyen kişi ile beraber çalışmak istedi

b) Eşeğin denenmek üzere götürülmesine izin verdi

c) Eşek için çok yüksek fiyat istedi

d) Eşeği almak isteyen kişiyi aldatmayı denedi

F

Eski sanatların incelenmesi, yüzlerce yıl önce Mısırlılarda olduğu kadar bugün de yararlıdır. Mısırlılar, piramitlerin inşasında ve buğday tarlalarının ölçülmesinde zincir kullandı. Aynı zamanda George Washington'un üvey kardeşinin şalgam tarlasını ölçmede de zincirden yararlanıldı. Bu ölçme işlemlerinde 100 halkadan oluşan ve 20 metre uzunluğunda olan bir zincir kullanılmıştı. Zincir, 16.yy'da İngiliz matematikçi Edmund Gunter tarafından bulundu. Günümüzde bu zincir ve şerit metre, "Gunter'in zinciri" olarak bilinir.

Ölçme aletine ek olarak ölçmeciler, şimdi sesktant, transit, lazer, tellurometre (ki bu uzaklık ölçümü, ses dalgalarının, verilen bir noktaya ulaşması ve geri dönüşü arasındaki zamanın ölçülmesiyle yapılır), iki kanallı radyo telefonu ve radar gibi son derece geliştirilmiş aletler kullanırlar.

Bazı modern ölçmeciler, ölçme işleminde uçakları da kullanırlar. Böyle bir durumda alıcı olan bir kişi, uçak kullanan modern ölçmeciden, 84 dönümlük bir çiftliğin sınırlarının işaretlenmesini istedi. Ölçmeci uçağını alarak 3000m. yüksekliğe çıktı, alışılmış üç uçuşunu yaptı. Bu uçuş sırasında çiftliğin resimlerini çekti, bu resimlerden ayrıntılı sınır haritası çizildi. Bu iş, alıcı olan kişiye 450 milyon TL'ye mal oldu. Çizilen haritanın, çiftliğin sadece 73 dönümünü kapsadığı ortaya çıktı. Sonuçta alıcı olan kişi, indirilmiş fiyatla, tarlayı satın aldı.

Başka bir adam, bu arazinin üç tane birer dönümlük yerini satın aldı. Kısa bir inceleme yaptırdıktan sonra arsaların birinin üzerinde bir ev inşa etti. Ancak evin hangi parça üzerinde olduğunu bilmiyordu. Üç arsa arasınsa, özellikle üçüncü arsa üzeride şöyle bir düşündü ve daha sonra birinci ve ikinci arsayı satmaya karar verdi. Bu arada 370 milyon TL'ye üç tane ayrı ayrı arazi araştırması yaptırdı. Bu araştırmaların sonuçlarında gördü ki eğer bir ve iki numaralı arazileri satmış olsaydı, ev iki numaralı arazinin üzerinde olduğu için farkında olmadan yeni evini de satmış olacaktı.

32- George Washington'un üvey kardeşinin sahip olduğu arazi .....

yetiştirmek için kullanıldı.

a) Şalgam b) Pamuk c) Mısır d) Tütün

33- Gunter'in zinciri ..... bir örneğidir.

a) Sesktanın b) Taransitin

c) Şerit metrenin d) Ölçmecinin zincir halkasının

34- Ölçme sanatı kaç yaşındadır?

a) Birkaç bin b)Bin c) İki yüz d) Yüz

35- Aşağıdaki aletlerden hangisinde uzaklık ölçümünde ses dalgaları kullanılır?

a) Lazer b) Sesktant c) Tellurometre d) Transit

36- Çiftliğin fiyatı için düşürüldü?

a) Çiftlik, işe yaramaz arazinin 11 dönümü üzerindeydi

b) Çiftlik evi, kısmen başkasının arazisi üzerinde inşa edildi

c) Çiftlik binalarının, onarılmaya ihtiyacı vardı

d) Orada, ilk görünenden daha az arazi vardı

37- George Washington tarafından kullanılan ölçme zinciri .....
tarafından bulundu.

a) Washington'un üvey kardeşi

b) On altıncı yüzyılda bir İngiliz

c) Bir Mısır'lı matematikçi

d) Bir Mısır'lı piramit yapımcısı

38- Yazarın esas amacı .....

a) Okuyucuyu, ölçmenin önemine inandırmaktır

b) Ölçme hakkında bilimsel bilgi sunmaktır

c) Ölçme hakkında okuyucunun merakını uyandırmaktır

d) Ölçmenin efsanevi öyküsünü vermektir

G

Türklerin ilk defa bir otomobili yakından görmeleri, XX. Yüzyıl başlarında Sadrazam Mahmut Şevket Paşa zamanında, ilk otomobilin, İstanbul'a getirilmesiyle olmuştur. İstanbul'a getirilen bu ilk üstü açık otomobil askeri amaçla kullanılmıştı. Daha sonra sayıları artan bu ilk otomobiller çok gürültülü olduğu için, halk arasında pek tutulmamış, hatta uzun bir süre "korkulu araç" diye adlandırılmıştır. Zamanla sayıları artmasına rağmen1930'da İstanbul'da otomobil sayısı ancak 750 kadardı. 950'li yıllarda tüm ülkede sicile kayıtlı 5000 kadar motorlu taşıt verdi. 1983 yılındaki kayıtlara göre araç sayısı 1.000.000'a yaklaşmıştır. Bu da 1950'lere göre çok büyük bir artışın olduğunu göstermektedir.

Osmanlılar döneminde Anadolu'yu bir uçtan ötekine kesen ana yollar yerine; kıyı şehirlerinden, limanlardan Anadolu içlerine giden yollar gelişmişti. Deniz ulaşımının önem kazanması ve güvenli hale gelmesi, bu durumu yaratan en önemli etkendi. Giderek bakımsız kalan yollar XIX. Yüzyılın ikinci yarısından sonra demiryollarının, kervan yollarının yerini

alması ile büsbütün önemini yitirdi. Bu dönemde karayolları demiryollarının tamamlayıcısı niteliğindeydi. Bu durum Cumhuriyetin ilk yıllarında da sürdü. Fakat kamyon ve otomobil teknolojisinin gelişmesi ile karayolu taşımacılığı ve ulaşımı yeniden önem kazandı. Böylece karayollarının yeniden ve daha etkili biçimde geliştirilmesi çalışmalarına da başlandı.

Yol yapım tekniğinin standartlaşmasına ilişkin ilk adım, 1866'da atıldı. Bu tarihten itibaren hızla araba yolu ve şose yapımında standartlaşmaya gidildi. Fakat modern karayolu politikasının ana ilkeleri ilk kez 1947'de Amerika Birleşik Devletlerinden uzman Hits'in hazırladığı bir raporla saptandı. 23 000km'lik devlet karayolu ağı gerçekleştirilmesi öngörülerek dokuz yıllık bir plan hazırlandı. Bu ağ 1950'de kurulan Karayolları Genel Müdürlüğünce gerçekleştirilecek, ayrıca 26 000km'lik il yolu, 150 000km.lik de köy yolu yapılacaktı.

Öncelikle, büyük yerleşim merkezleri, sanayi, liman, tarım merkezleri arasında her türlü ekonomik alış verişi sağlam için motorlu taşıtların kolaylıkla gidip-gelmelerine elverişli uygun ulaşım yolları yapımına başlandı. Bu yolların yapımında stabilize, beton, sıkıştırılmış kaldırım, tuğla döşenmiş şose yollar ve asfalttan oluşan çeşitli malzemeler kullanılmıştır. 1983 yılı sonuçlarına göre il yollarının toplam uzunluğu 29 000km.dir. Bunların 12 360 km.si asfalt, 11 815 km.si stabilize ve geri kalan 4 825 km.si de toprak yoldur.

1980'li yıllarda karayolu taşımacılığında büyük gelişmeler oldu. Bu gelişmelerin başında transit taşımacılık yer almaktadır. Transit taşımacılığın gelişmesiyle de ülkemizin taşımacılık ve ulaşımında karayolları en ön sıraya geçti. Bu durumda mevcut karayollarımız artan talebi karşılayamaz durumda kaldı. Ulaşımda en büyük taşıma payına ulaşan karayolları ağının, trafiğin sıkışıklık gösterdiği kesimlerde artan araç sayısının gereksinimini karşılamak üzere otoyol denilen ve araçların gidiş-geliş yollarının birbirlerinden ayrıldığı ve araçlara yüksek hız yapama olanağı sağlayacak biçimde düzenlenen yolların yapımına başlanması kararlaştırıldı. Öncellikle uluslararası nitelikteki karayollarının otoyol haline dönüştürülmesi projeleri hazırlandı ve çalışmalara başlandı. İlk olarak 1984 yılında İstanbul – İzmit otoyolu tamamlanarak hizmete açıldı. Bu otoyolun hizmete açılması ile de ilk defa otoyollarda paralı geçiş uygulaması başlamış oldu. Bundan sonra otoyol yapım projelerine hızla devam edildi.

39- Ülkemize ilk otomobil kim tarafından getirildi?

a) Sokullu Mehmet Paşa b) Sadrazam Mehmet Ali Paşa

c) Sadrazam Mahmut Şevket Paşa d) Fazıl Ahmet Paşa

40- 1983 yılında ülkemizdeki motorlu taşıt sayısı ne kadardır?

a) 1 000 000 b) 15 000 c) 10 000 d) 2 000 000

41- Osmanlılar döneminde karayollarına fazla önem verilmedi. Aşağıdakilerden hangisi bunun en önemli nedenlerinden birisi değildir?

a) Motorlu taşıtların olmayışı b) Deniz ulaşımının önem kazanması

c) Deniz ulaşımının güvenli hale gelmesi d) Kervan yollarının önemini kaybetmesi

42- Karayolu taşımacılık ve ulaşımı ne zaman yeniden önem kazandı?

a) Cumhuriyetin ilk yılları

b) Denizyolu taşımacılığının önemini yitirmesi

c) Kamyon ve otomobillerin gelişmesi

d) Demiryolu taşımacılığının önemini kaybetmesi

43- Modern karayolu politikasının ana ilkeleri ilk kez ne zaman belirlendi?

a) 1950 **b)** 1947 c) 1923 d) 1866

44- Ülkemizdeki modern karayolu politikası kim tarafından hazırlanan bir raporla saptandı?

a) Robert b) Lee c) George **d)** Hits

45- Türkiye'de karayolları ağı hangi kurum tarafından gerçekleştirildi?

a) Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü b)Ulaştırma Bakanlığı

c) Karayolları Genel Müdürlüğü d) Köy Hizmetleri Genel Müdürlüğü

46- Karayolları yapımında aşağıdaki malzemelerden hangisi kullanıldı?

a) Beton b) Katran c) Parçalanmış taş d) Briket

47- 1980'li yıllarda karayolu taşımacılında en büyük gelişme aşağıdakilerden hangisinde olmuştur?

a) Otobüs taşımacılığı b) Tır taşımacılığı

c) Kamyon taşımacılığı **d)** Transit taşımacılık

48- Otoyol yapımına neden olan ihtiyaçlardan birisi ..... .

a) Demiryollarının önemini kaybetmesidir

b) Motorlu taşıt sayısının artmasıdır

c) Şehirlerarası ticaretin artmasıdır

d) Şehirlerin kalabalıklaşmasıdır

49- Türkiye'de ilk otoyol ..... arasında inşa edildi.

a) Ankara - İzmit b) İstanbul – İzmir c) Ankara – Konya **d)** İstanbul – İzmit

50- Yukarıdaki okuma parçasının ana düşüncesi ..... .

a) Ülkemize ilk otomobilin gelişi hakkında bilgi vermektir

b) Otoyolların gelişme süresi hakkında bilgi vermektir

c) Ülkemizdeki karayollarının gelişimi hakkında bilgi vermektir

d) Karayollarının yapımında kullanılan malzemeler hakkında bilgi vermektir.

Not: Testi baştan- sona gözden geçirin. Yanıtsız soru bırakmayın ve size en yakın gelen şıkkı işaretleyin. "Teşekkür ederim."

Arş. Gör. İsmail GELEN

Not (Uygulayıcılar İçin): Doğru yanıtlar şık kodları kalın yazılarak işaretlenmiştir.

EK III

TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Adı- Soyadı:	**Okul ve Sınıfı:**	**Numarası:**

	Sevgili Öğrenciler; Bu ölçek sizlerin Türkçe Dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek için yapılmaktadır. Bu bilimsel bir çalışma olup, veriler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle soruları içten ve titizlikle okuyarak, ***içten yanıtlar*** vermeniz büyük önem taşımaktadır. Sizden istenen olması gerekeni değil, ***"olanı"*** (yani sizin şu andaki düşüncelerinizi) işaretlemenizdir. Bu ölçekte ***doğru*** ya da ***yanlış*** seçenek yoktur. Cümleleri dikkatlice okuyun ve size yakın gelen seçeneğin karşısını (X) şeklinde işaretleyin. Yanıtsız soru bırakmayın. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden **teşekkür ederim.** *Arş. Gör. İsmail GELEN*	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1	Türkçe çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2	Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.					
3	Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.					
-4	Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
5	Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
6	Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.					
-7	Türkçe dersinden korkarım.					
8	İleride Türkçe'yle yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.					
-9	Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					
-10	Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.					
11	İleride Türkçe ile ilişkisi en az olan bir meslek seçmeyi isterim.					
12	Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.					
13	Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
-14	Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
-15	Mümkün olsa Türkçe yerine başka bir ders alırım.					
16	Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
-17	Türkçe dersine, mecbur olduğum için çalışıyorum.					
18	Boş zamanlarımda Türkçe dersiyle ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.					
19	Türkçe dersinde kendimi rahat hissederim.					
20	Bana göre Türkçe en çekici derstir.					
-21	Türkçe dersi konuları azaltılırsa sevinirim.					
-22	Türkçe dersinden çekinirim.					
-23	Türkçe dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
-24	Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					
-25	Kitap okumak en çabuk yorulduğum işlerdendir.					
26	Günün belirli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.					
-27	Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan kaçınırım.					
28	Daha güzel konuşmak için kitap okurum.					
29	İnsanın en temel ihtiyaçlarından birinin okumak olduğuna inanıyorum.					
30	Ders kitapları dışında kitaplar okumaktan hoşlanmam.					
31	Tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.					
32	İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.					

(–) İşaretli maddeler olumsuz maddelerdir ve ters değerlendirilir, Ölçek 5'li likert modelindedir.

EK IV

SED (Sosyo Ekonomik Düzey) ÖLÇEĞİ (Kişisel Bilgi Formu)

Değerli öğrenciler bu form Çukurova Üniversitesinde yapılan bir araştırma için verilmiştir. Sınıfınızın düzeyinin belirlenmesi ve örneklemin eşitlenmesi için aşağıdaki soruları içinde bulunduğunuz ortamı göz önüne alarak, doğru bir şekilde yanıtlayınız. İsimler tamamen gizli tutulacak kişi ve kurumlara açıklanmayacaktır.

Arş. Gör. İsmail GELEN

1- Adınız-Soyadınız: ....

2- Okulunuz ve Sınıfınız: ....., ...

3- Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek

4- Babanızın öğrenim durumu:

(1) Hiçbir okul mezunu değil
(2) İlkokul mezunu
(3) Ortaokul / Lise mezunu
(4)Üniversite Mezunu
(5) İleri eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora)

5- Annenizin öğrenim durumu:

(1) Hiçbir okul mezunu değil
(2) İlkokul mezunu
(3) Ortaokul / Lise mezunu
(4)Üniversite Mezunu
(5) İleri eğitim görmüş (yüksek lisans, doktora)

6- Ailenizdeki birey sayısı (siz dahil):

(1) 8 ve yukarı (2) 6-7 kişi (3) 4-5 kişi (4) 3 kişi

7- Oturduğunuz ev kime ait?

(1) Kira (2) Kendimize ait (3) Lojman

8- Evinizdeki oda sayısı (mutfak hariç):

(1) Tek oda
(2) Tek oda ve salon
(3) 2 oda ve salon
(4) 3 oda ve salon
(5) 4 ve daha fazla oda ve salon

9- Oturduğunuz evin ısıtma düzeni:

(1) Soba (her türlü) (2) Kalorifer (3) Kat kaloriferi ya da klima

10- Babanızın mesleği:

(1) İşçi (toprak, sanayi vb.)
(2) Çiftçi (kendi toprağında)
(3) Memur
(4) Esnaf / Tüccar
(5) Serbest meslek (doktor, avukat vb.)

11- Annenizin mesleği:

(1) Ev kadını
(2) İşçi (toprak, sanayi vb.)
(3) Memur
(4) Esnaf / Tüccar
(5) Serbest meslek (doktor, avukat vb.

12- Ailenizin ortalama aylık geliri:

(1) 150 milyondan az
(2) 151-250 milyon arası
(3) 251-350 milyon arası
(4) 351-500 milyon arası
(5) 501-750 milyon arası
(6) 751 milyon- 1 milyar arası
(7) 1 milyar ve yukarısı

13- Ailenizin sahip olduğu eşyalar; (Birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla varsa parantez içine rakamla belirtiniz.)

(A) Buzdolabı
(D) Derin dondurucu
(E) Bulaşık makinesi
(T) Ev (daire)
( ) Otomatik çamaşır makinesi
(T) CD'li ve kumandalı müzik seti
(O) Uydulu ve kablolu TV
(P) Özel araba
(L) Bilgisayar
(M) Yazlık ev

14- Evinizde ansiklopedi var mı?

(2) Var (1) Yok

15- Evinize hangi sıklıkla dergi alınır?

1) Hiç alınmaz (2) Arada bir alınır (3) Çoğunlukla alınır (4) Aboneyiz

16- Evinize hangi sıklıkla gazete alınır?

(1) Hiç alınmaz (2) Arada bir alınır (3) Çoğunlukla alınır (4) Aboneyiz

Not 1: Yanıtsız soru bırakmayınız. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Not 2: Ölçeğin değerlendirilme şekli seçeneklerin parantez içi doldurularak verilmiştir.

EK V

BİLİSSEL FARKINDALIK OKUDUĞUNU ANLAMA *"GÖRÜŞME"* FORMU

Adı-Soyadı: **Sınıf ve Okulu:** **No:**

Okuma öncesinde;	Evet	Bazen	Hayır
1- Bu derste ne öğreneceğini, yani amacını belirliyor musunuz?			
2- Bu konudaki a- ön bilgilerin ve ön yaşantılarını hayalinde canlandırıyor musunuz?			
b- bu önbilgi ve yaşantıların ile ilgili ana noktaları not alıyor musunuz?			
3- a- Metnin içeriğini gözden geçiriyor musunuz?			
b-Metnin neden bahsettiğini tahmin ediyor musunuz?			
4- Okuma öncesi, sırası ve sonrasında a-İzleyeceğin adımları tasarlıyor musunuz?			
b- Bu adımları defterine not alıyor musunuz?			
5-a-Metni hızlıca tarayıp yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine alıyor musunuz?			
b- Bu kelimeleri anlamaya yönelik (stratejik) bir çalışma yapıyor musunuz?			
Okuma sırasında;			
6- Metni bir kez okuduktan sonra; metnin konusu ile ilgili okuma öncesinde yaptığın tahminlerin doğruluğunu kontrol ediyor musunuz? (Venn şeması vb.ile)			
7- a-Yeni metni; eski bilgilerinizle ilişkilendiriyor ya da karşılaştırıyor musunuz?			
b- Yeni kazanacağın bilgi ve davranışların farkında oluyor musunuz?			
8- Metindeki bilgilerin organize oluş şeklini zihninde canlandırıp, içerik haritası yapıyor musunuz?			
9- a-Metni daha iyi anlamak için ikinci defa okuyor musunuz?			
b- tüm dikkatinizi metne veriyor veya odaklanıyor musunuz?			
c- önemli ve ilginç şeylerin altını çiziyor musunuz?			
d- metindeki önemli detayları belirleyerek not alabiliyor musunuz?			
e-kelimeleri anlamadığınızda, kelime ve cümle anlama stratejilerini kullanabiliyor musunuz?			
10- (İçerik haritası kullanarak)Anladıklarınızı önem sırasına göre not alıyor musunuz?			
11-a-Anlayıp anlamadığınızı sürekli izleyip öğrenmenizi kontrol edebiliyor musunuz?			
b- Anladıklarını sınıfta dramatize ediyor musunuz?			
12- Anlamadığımızda ne yapacağınızı planlayabiliyor musunuz?			
13- Okumanın başında belirlediğiniz amaca ulaşıp-ulaşmadığınızı kontrol edebiliyor musunuz?			
14- Metindeki anahtar kelimeleri çıkarabiliyor musunuz?			
Okuma sonrasında;			
15- Anladıklarınızı kendi sözcüklerinizle işinize anlatıyor musunuz?			
16- Aklınızda kalan bilgileri kendi sözcüklerinizle özetleyebiliyor musunuz?			
17- (Genel olarak) Metnin anafikrini tam ve kolayca bulabiliyor musunuz?			
18- Okuma öncesi, sırası ve sonrasında; a- izlediğiniz düşünme yollarını hayalinizde canlandırabiliyor musunuz?			
b- izlediğiniz düşünme yollarının etkililiğini değerlendiriyor musunuz?			
19- a- Anladıklarınızı arkadaşınız ile eşleşip tartışıyor musunuz? b- Gerektiğinde öğretmenden yardım alıyor musunuz?			

Arş. Gör. İsmail GELEN (Ç.Ü. Eğitim Fak., Balcalı- ADANA)

Açıklama:

EK VI

BİLİŞSEL FARKINDALIK OKUDUĞUNU ANLAMA "GÖZLEM" FORMU

Sınıf ve Okulu: **No:**

Okuma öncesinde öğrenciler;	Evet	Kısmen	Hayır
1- Bu derste ne öğreneceğini, yani amaçlarını belirliyorlar mı?			
2- Bu konudaki a- ön bilgilerin ve ön yaşantılarını hayallerinde canlandırıyorlar mı?			
b- bu önbilgi ve yaşantıları ile ilgili ana noktaları not alıyorlar mı?			
3- a- Metnin içeriğini gözden geçiriyorlar mı?			
b-Metnin neden bahsettiğini tahmin ediyorlar mı?			
4- Okuma öncesi, sırası ve sonrasında a-İzleyecekleri adımları tasarlıyorlar mı?			
b- Bu adımları defterlerine not alıyorlar mı?			
5-a-Metni hızlıca tarayıp yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine alıyorlar mı?			
b- Bu kelimeleri anlamaya yönelik (stratejik) bir çalışma yapıyorlar mı?			
Okuma sırasında öğrenciler;			
6- Metni bir kez okuduktan sonra; metnin konusu ile ilgili okuma öncesinde yaptığı tahminlerin doğruluğunu kontrol ediyorlar mı? (Venn şeması vb.ile)			
7- a-Yeni metni; eski bilgileriyle ilişkilendiriyor ya da karşılaştırıyorlar mı?			
b- Yeni kazanacakları bilgi ve davranışların farkında oluyorlar mı?			
8- Metindeki bilgilerin organize oluş şeklini zihinlerinde canlandırıp, içerik haritası yapıyorlar mı?			
9- a-metni daha iyi anlamak için ikinci defa okuyorlar mı?			
b- tüm dikkatlerini metne veriyor veya odaklanıyorlar mı?			
c- önemli ve ilginç şeylerin altını çiziyorlar mı?			
d- metindeki önemli detayları belirleyerek not alabiliyorlar mı?			
e-kelimeleri anlamadıklarında, kelime ve cümle anlama stratejilerini kullanabiliyorlar mı?			
10- (İçerik haritası kullanarak)Anladıklarını önem sırasına göre not alabiliyorlar mı?			
11-a-Anlayıp anlamadıklarını sürekli izleyip öğrenmelerini kontrol edebiliyorlar mı?			
b- Anladıklarını sınıfta dramatize edebiliyorlar mı?			
12- Anlamadıklarında ne yapacaklarını planlayabiliyorlar mı?			
13- Okumanın başında belirledikleri amaca ulaşıp-ulaşmadıklarını kontrol edebiliyorlar mı?			
14- Metindeki anahtar kelimeleri çıkarabiliyorlar mı?			
Okuma sonrasında öğrenciler;			
15- Anladıklarını kendi sözcükleriyle işine anlatıyorlar mı?			
16- Akıllarında kalan bilgileri kendi sözcükleriyle özetleyebiliyorlar mı?			
17- (Genel olarak) Metnin anafikrini tam ve kolayca bulabiliyorlar mı?			
18- Okuma öncesi, sırası ve sonrasında; a- izledikleri düşünme yollarını hayallerinde canlandırabiliyorlar mı?			
b- izledikleri düşünme yollarının etkililiğini değerlendirebiliyorlar mı?			
19- a- Anladıklarını arkadaşı ile eşleşip tartışabiliyor mu? b- Gerektiğinde öğretmenden yardım alıyorlar mı?			

Arş. Gör. İsmail GELEN (Ç.Ü. Eğitim Fak., Balcalı- ADANA)

Açıklama:

EK VII

HAFTALIK İZLEME TESTLERİ

III. HAFTA İZLEME TESTİ

Adı Soyadı: **Numarası:** **Okul-Sınıfı:**

1- Aşağıdakilerden hangisi bu dersimizin amaçlarından birisi değildir?

a-Gülümseme, neşeli, olma ve iyimser olmanın önemi

b-Olumlu iletişim, fikir alma, özgürlük, sevgi ve sorumluluk almanın önemi

c-Çok konuşmama, üstün zekalılar, kötümserlik, eziyetler ve kahkaha atmanın önemi

d-Karar verme, soru sorma, sorun çözme ve düşünme becerisinin önemi

2- Metni okumaya başlamadan önce, metnin konusunu (ya da neden bahsettiğini) nasıl anlarsın?

a-Yeni kelimelere bakarım

b-Başlığına bakarım

c-Konuyu gözden geçirir ve neden bahsettiğini tahmin ederim

d-bilinmeyen kelimeleri bulurum

3- Bu metin için başka hangi başlığı koyabiliriz?

a-Bilgelik b-Bilgi ve Sevgi c-Akıl ve Kalıp Güzelliği d-Özgürlük ve Ruhumuz

4-Bir metni en az iki defa okudun, fakat yine de anlamadın. Ne yaparsın?

a- Niçin anlamadığımı kendi kendime sorar ve başka yol denerim

b- Niçin anlamadığımı öğretmene sorar, tekrar okurum

c- Tekrar okumam

d- Öğretmenin konu ile ilgili soru sormasını isterim

5- "*Yüreğinin ibresi olmak*" deyiminin metindeki anlamı nedir?

a-Niyetinde olmak b-İyimser olmak c-Akıllı olmak d-Neşeli olmak

6-Aşağıdaki kelimelerden hangisi yazarın ruh halini en iyi yansıtmaktadır?

a-Gülme-konuşma b-Eziyet-bağırma c-Sorma-sıntma d-Düşünme-sevme

7-Aşağıdakilerden hangisi bu metnin *anahtar* kelimelerinden birisi olamaz?

a-Düşünme becerisi b-Sevgi c-Özgürlük d-Üstün zeka

8-"Zaten" ile başlayan 7. paragrafta yazar neyi ima etmektedir?

a-Araştırma yapmanın önemini

b-Akıl kadar kalpteki duygularında öneli olduğunu

c-Sıradan, ama olumlu kişi olmanın önemini

d-Üstün zekalıların iyimser olduğunu

9-Yazarın bu metni yazarken esas amacı ne olabilir?

a-Problem çözme, özgürlük, sorumluluk ve iyimserliği anlatma

b-Beynin düşünebilme ve kalbin gönül güzelliğini ortaya çıkarma

c-olumlu iletişim, sevgi ve neşeli olmanın güzelliğini belirtme

d-Karar verme, soru sorma, tartışma ve başarının önemini ortaya koyma

10-Okuma öncesinde, okuma boyunca ve okuma sonrasında izlediğin adımların "okuduğunu anlamada" ne kadar verimli olduğunu nasıl anlarsın?

a-Öğretmenin yapacağı sınavı beklerdim

b-Örnek verirdim

c-Bu aşamalarda kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırdım

d-Venn şeması yapardım

Yanıtlarınızı kontrol edin. "Başarılar"

YANIT ANAHTARI **Arş. Gör. İsmail GELEN**

Not: Yanıtlar "yanıt anahtarı" üzerinde koyu seçeneklerle gösterilmiştir.

1-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
2-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
3-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
4-	**(a)**	(b)	(c)	(d)
5-	**(a)**	(b)	(c)	(d)
6-	(a)	(b)	(c)	**(d)**
7-	(a)	(b)	(c)	**(d)**
8-	(a)	**(b)**	(c)	(d)
9-	(a)	**(b)**	(c)	(d)
10-	(a)	(b)	**(c)**	(d)

IV. HAFTA İZLEME TESTİ

Adı Soyadı: **Numarası:** **Okul-Sınıfı:**

1-Bu şiiri konu bütünlüğünü bozmadan düz cümlelerle bir metin olarak tekrar yazman istenseydi, ne yapardın?

a-Bilmediğim kelimeleri sesli olarak söylerdim

b-Anladığımı kendi kelimelerimle yazardım

c-Anlamadığım kısımları atlardım

d-En ilginç cümleleri yazardım

2-Bu şiirde şairin nasihat ettiği kişi kimdir?

a-Arif b-Murat c-Okuyucu d-Karacaoğlan

3-Şiirde direk olarak söylenmeyen, fakat şairin dayandığı temel düşünce nedir?

a-İnsancıl olma b-Yiğitlik c-Alçak gönüllülük d-İspiyonculuk

4-Şiirde geçen "arif" kelimesinin, yine şiirde geçen zıt anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

a-Asilzade b-Yiğit c-Fend d-Hacil

5-Aşağıdakilerden hangisi bu şiirin amaçlarından birisi değildir?

a-Alçak gönüllü olmanın, insanları sevmenin ve insanları dinlemenin önemi

b-Az ve öz konuşmanın, karşılıksız iyilik yapmanın ve alçakgönüllülüğün önemi

c-Başa kakmanın,büyük konuşmanın, ayıp görmenin ve kalp kırmanın önemi

d-Sözünde durmanın ve iyilerle arkadaşlık etmenin önemi

6-Aşağıdakilerden hangisi şiirdeki 2. dörtlüğün anahtar kelimelerinden birisi olamaz?

a-Az ve öz konuşma b-İnsanları dinleme c-Yıkıcı olma d-Kalp kırmama

7-Şiiri okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında izlediğin adımların etkililiğini değerlendirme (18. ve 19. adım) sana ne sağlıyor?

a-Öğrendiklerimin ve öğrenme yollarımın farkında oluyorum

b-Bilmediğim kelimeleri öğreniyorum

c-Yazar hakkında bilgi sahibi oluyorum

d-İçerik haritası yapıyorum

8-Bir mısra ya da dörtlükte bilmediğin kelimeler geçiyorsa , ne yaparsın?

a-Sözlüğe bakarım

b-Kelimeyi yok sayarım

c-Yerine anlamı bozmayan, bildiğim bir kelimeyi koyarım

d-Diğer cümleye geçerim

9-Bir şeyi okumaya başlamadan önce okumanın daha verimli olmasını sağlamak için ne tür bir plan yaparsın?

a-Hiçbir plan yapmam. Sadece okumaya başlarım

b-Rahat bir yer seçerim

c-Neden okuduğumu düşünürüm

d-Sonuç cümlesine bakarım

10-Aşağıdakilerden hangisi bu şiire en iyi diğer bir başlık olabilir?

a-Ariflik b-İyilik Yapma c-Sevginin Gücü d-Öğütler

Yanıtlarınızı kontrol edin. "Başarılar"

Arş. Gör. İsmail GELEN

YANIT ANAHTARI

1-	(a)	**(b)**	(c)	(d)
2-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
3-	**(a)**	(b)	(c)	(d)
4-	(a)	(b)	(c)	**(d)**
5-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
6-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
7-	**(a)**	(b)	(c)	(d)
8-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
9-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
10-	(a)	(b)	(c)	**(d)**

V. HAFTA İZLEME TESTİ

Adı Soyadı: **Numarası:** **Okul-Sınıfı:**

1-Aşağıdakilerden hangisi bu dersimizin amacı içinde geçebilecek bir kavram değildir?

a-Komşuluk b-Gelişim c-Kendini ifade etme d-Rehberlik

2-Okuyacağın metin ile ilgili aklında önceden var olan eski bilgilerini hatırlamak için ne yaparsın?

a-Eski bilgilerimi hayalimde canlandırır ve ana noktaları not alırım

b-Aklıma gelen her şeyi yazarım

c-Tüm eski bilgileri yeniden okurum

d-Anneme sorarım

3-Okumaya başlamadan önce metnin konusunun neden bahsettiğini nasıl anlıyorsun?

a-Baştan, ortadan ve sondan birer cümle okurum

b-Noktalama işaretlerine bakarım

c-Başlık, resim, olay ve kişilere göz gezdirir; konuyu tahmin ederim

d-Bilinmeyen kelimeleri bulurum

4-Aşağıdakilerden hangisi bu metindeki mesajları iyi kavrayan ve yaşamında kullanan bir insanın, çocuğuna gösterdiği bir davranış şekli olabilir?

a-Dediklerimi yapmazsan, işte böyle dayak yersin

b-Çalışmazsan, sana ekmek yok

c-Beni kızdırma, sonra karışmam

d-Problemini söyle birlikte çözelim

5-Siz olsaydınız bu metne aşağıdakilerden hangi başlığı koyardınız?

a-Haksızlıklar b-Anne-Babama Mektup c-Çocuk Korkuları d-Özgürlük

6-Bu metinde geçen hayali söyleşi, kimler arasında geçmektedir?

a-Yazar ile çocuk b-Aile ile yazar c-Çocuk ile aile d-Yazar ile çocuk

7-Aşağıdakilerden hangisi sizin daha "iyi bir okuyucu" olmanızı en çok sağlıyor?

a-Okuduğumda başka arkadaş ve öğretmenlerden yardım almam

b-Okuduğum metnin kısa cümlelerden oluşması ve basit olması

c-Okuduğum şeyi anlayıp anlamadığımı kontrol etmek

d-Çok hızlı okumak

8-Hangi kavramlar metinde direk verilmemiş fakat, metinde birlikte işlenmiştir?

a-Bilgi ve duygu b-Beceri ve duygu c-Bilgi ve beceri d-Bilgi, beceri ve duygu

9-Yazarın bu metni yazmaktaki <u>esas amacı</u> ne olabilir?

a-Çocuklara mektup yazmayı öğretmek

b-Çocuğun diliyle anne-babaya, çocuk gelişimi hakkında bilgi ve öğüt vermek

c-Öğretmen ve anne-babaya, çocuk gelişimi hakkında bilgi ve öğüt vermek

d-Anne-babaya öğüt vermek

10-Sizce bu mektubu yazan çocuk kaç yaşındadır?

a-7 b-15 c-18 d-19

Yanıtlarınızı kontrol edin. "<u>Başarılar</u>"

Arş. Gör. İsmail GELEN

<u>YANIT ANAHTARI</u>

1-	**(a)**	(b)	(c)	(d)
2-	**(a)**	(b)	(c)	(d)
3-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
4-	(a)	(b)	(c)	**(d)**
5-	(a)	**(b)**	(c)	(d)
6-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
7-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
8-	(a)	(b)	(c)	**(d)**
9-	(a)	**(b)**	(c)	(d)
10-	**(a)**	(b)	(c)	(d)

VI. HAFTA İZLEME TESTİ

Adı Soyadı: **Numarası:** **Okul-Sınıfı:**

1-Size göre şair esas olarak neyi anlatmaya çalışıyor?

a-Karşılıksız ve gerçek dost olmayı

b-Kötülüklere iyilikle karşılık vermeyi

c-Alçakgönüllü, samimi ve verimli olmayı

d-Hepsi

2-Şiirde geçen "gün gelir Veysel'i bağrına basar" mısrası aşağıdakilerden hangisini ima etmektedir?

a-Dostluğu b-Ölümü c-Verimli olmayı d-Kötülüğe iyilikle karşılık vermeyi

3-Okurken anlayıp-anlamadığını sürekli izlemek ve kendi düşüncelerinin farkında olabilmek için aşağıdakilerden hangisini yaparsın?

a-Tekrar okurum

b-Anladıklarımı tiyatro gibi oynarım

c-Öğretmenin soru sormasını beklerim

d-Sınav sonucunu beklerim

4-Eğer öğretmeniniz şiiri genel olarak hatırlamanız için okumanızı söylese; aşağıdakilerden hangisini yaparsınız?

a-Şiirin ana noktalarını bulmak için; tamamını gözden geçiririm

b-Şiirin tamamını tekrar okur ve her şeyi hatırlamaya çalışırım

c-Şiiri okur ve bütün kelimeleri hatırlamaya çalışırım

d-Şiiri ezberlerim

5-Sana göre okuma işinin en zor tarafı nedir?

a-Zor kelimeleri sesli okumak

b-Okuduğunu anlamamak

c-Benim için okumanın zor bir tarafı yok

d-Anafikri bulamamak

6-Aşağıdakilerden hangisi metni okurken anlamanızı en çok kolaylaştırır?

a-Baştan sona kadar hiçbir şey yapmadan okurum

b-Örneklere yoğunlaşırım

c-Önemli şeylerin altını çizer, not alırım

d-Anlamadığım yerleri atlarım

7-Şiir ile ilgili bilgileri hatırlamak için ne yapıyorsun?

a-Kendime önemli noktalar ile ilgili sorular sorarım

b-Anlamadığım bölümleri atlarım

c-Dikkatimi yoğunlaştırıp hatırlamaya çalışırım

d-Arkadaşıma sorarım

8-Aşağıdakilerden hangisi şairin ruh halini yansıtan bir kavram değildir?

a-Vefa b-Alçak gönüllülük c-Gerçek dostluk d-Kızgınlık

9-Şiir ile ilgili var olan eski bilgilerinin, yeterli olup-olmadığını nasıl belirliyorsun?

a-Yeni ve eski bilgileri karşılaştırarak b-Eski bilgileri hiç düşünmeyerek

c-Yeni bilgileri hiç düşünmeyerek d-Aileme sorarak

10-Bu şiirde şair "geride bırakılacak en güzel eser"'in ne olduğunu söylüyor?

a-Faydalı bir yaşam b-Kara toprak c-Sadık yar d-Bostan

Yanıtlarınızı kontrol edin. "Başarılar"

Arş. Gör. İsmail GELEN

YANIT ANAHTARI

1-	(a)	(b)	(c)	**(d)**
2-	(a)	**(b)**	(c)	(d)
3-	(a)	**(b)**	(c)	(d)
4-	**(a)**	(b)	(c)	(d)
5-	(a)	**(b)**	**(c)**	(d)
6-	(a)	(b)	(c)	(d)
7-	**(a)**	(b)	(c)	(d)
8-	(a)	(b)	(c)	**(d)**
9-	**(a)**	(b)	(c)	(d)
10-	**(a)**	(b)	(c)	(d)

VII. HAFTA İZLEME TESTİ

Adı Soyadı: **Numarası:** **Okul-Sınıfı:**

1-Makalede Yunus'un bu çizgisine nasıl ulaştığı anlatılmaktadır?

a-Dıştan çok iç dünyasına ve öz benliğine yönelerek b-Kendisini sevdirmeye çalışarak

c-Şiir yazarak d-Yardımlaşarak

2-Yunus neyi şiirlerinde "oya gibi ince ince" işlemiştir?

a-Dış benliği b-Vatan korumasını

c-Sevmeyi ve sevilmeyi d-Hayat cenderesini

3-Yazar bu makalede Yunus Emre'nin yaşayan tarafını işlemekle, esas olarak hangi düşünceden hareket etmiştir?

a-Yöresel değerlerden b-Evrensel değerlerden

c-Bölgesel değerlerden d-Folklorik değerlerden

4-Metindeki kişi ve olayları zihninde canlandırmak sana ne sağlar?

a-Kelimeleri anlamamı sağlar b-Dikkatimi toplamamı sağlar

c-Metni bir bütün olarak anlamamı sağlar d-Kişileri karşılaştırmamı sağlar

5-Düzeyine uygun olan bir metni iki defa okumana rağmen hala anlayamıyorsan; eksikliğin nereden kaynaklandığını düşünürsün?

a-Metnin önemsiz olduğundan b-Dikkatimi yeteri kadar vermememden

c-Kitabın kalitesizliğinden d-Resimlerin olmayışından

6-Aşağıdakilerden hangisi metni daha iyi anlamana en çok yardım eder?

a-Tekrar okumak b-Sorulara geçmek

c-Başka metne geçmek d-Eski bilgilerimi hatırlamak

7-Karşılaştığın bir cümlenin ne anlama geldiğini bilmiyorsan, ne yaparsın?

a-Cümleyi yeniden okurum b-Kelimeleri sesli olarak okurum

c-Metindeki diğer cümlelerle birlikte düşünmeye başlarım d-Diğer paragrafa geçerim

8-Sizce aşağıdakilerden hangisi bir metni en iyi hatırlama yoludur?

a-Her kelimeyi tekrarlamak
b-Düşünerek hatırlamaya çalışmak
c-Hikayeyi kendi kelimelerimle deftere yazmak
d-Başlığını ezberlemek

9-Yazarın metni yazarken hareket ettiği ana düşünceyi en iyi nasıl belirlersin?

a-Yazarın hayatını okurum
b-Anafikri okurum
c-En ilginç cümleleri belirlerim
d-Örneklere bakarım

10-Bir metin ile ilgili sınava hazırlanırken; aşağıdakilerden hangisi sana en çok yardım eder?

a-Metni mümkün olduğu kadar çok okumak
b-Anladığımdan emin olmak için, konuyu arkadaş ya da öğretmenimle tartışmak
c-Cümleleri tekrar etmek
d-Bilinmeyen kelimeleri cümlede kullanmak

Yanıtlarınızı kontrol edin. "Başarılar"

Arş. Gör. İsmail GELEN

YANIT ANAHTARI

1-	**(a)**	(b)	(c)	(d)
2-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
3-	(a)	**(b)**	(c)	(d)
4-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
5-	(a)	**(b)**	(c)	(d)
6-	**(a)**	(b)	(c)	(d)
7-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
8-	(a)	(b)	**(c)**	(d)
9-	(a)	**(b)**	(c)	(d)
10-	(a)	**(b)**	(c)	(d)

E K VIII

BİLİŞSEL FARKINDALIK ENVANTERİ

"Sevgili öğrenciler", bu test sizlerin test sorularını çözerken kullandığınız düşünme süreçlerini belirleyen, bilimsel bir araştırmanın parçasıdır. Testte doğru-yanlış yoktur. Sizden istenen, test çözerken yaptığınız aşağıdaki davranışları "Çok Nadir (1)", "Bazen (2)", "Çoğu Kez (3)" ya da "Çok Sıklıkla (3)" yapıp yapmadığınızı işaretlemenizdir. Burada ***olması gerekeni değil***, sizin ***yaptığınızı (olanı)*** işaretlemeniz gerekmektedir. Cümleleri dikkatlice okuyun ve size en uygun seçeneğe "X" işareti koyun. Yanıtsız soru bırakmayın. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. İsmail GELEN

	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Kez	Çok Sıklıkla
1- Düşünürken, ne düşündüğümün farkında olurum.				
2- Bir işi yaparken, bir yandan da kontrol ederim.				
3- Test sorularında soruların anafikrini bulmaya çalışırım.				
4- Yanıtlamaya geçmeden önce, test sorularının amaçlarını anlamaya çalışırım.				
5- Hangi düşünme tekniği ya da stratejisini kullanacağımın ve onları ne zaman kullanacağımın farkında olurum.				
6- Hatalarımı düzeltirim.				
7- Bu soruların, halihazırda bildiğim bilgilerle nasıl ilgili olduğunu kendi kendime sorarım.				
8- Testin ne gerektirdiğini bulmaya çalışırım.				
9- Yapacaklarımın planlanması gerektiğinin farkındayım.				
10- Çoğunlukla testin ne kadarını yanıtlamadığımın bilincinde olurum.				
11- Yanıtlamaya geçmeden önce, test sorusunu anlamak için düşünürüm.				
12- Ne yapılması gerektiğini ve nasıl yapılacağını anladığımdan emin olurum.				
13- Sürekli devam eden düşünme süreçlerimin farkında olurum.				
14- İlerlemeyi sürdürürüm ve eğer gerekirse; bu teknik ve stratejileri değiştiririm.				
15- Test sorularını çözmede çeşitli düşünme tekniklerini ve stratejilerini kullanırım.				
16- Sorunların çözümünün nasıl olacağını çözmeden önce belirlerim.				
17- Soruları yanıtlamaya (çözmeye) başlamadan önce, soruları anlayıp anlamadığımın farkında olurum.				
18- Testte ilerlerken, yaptıklarımın doğruluğunu kontrol ederim.				
19- Soruları yanıtlarken; ilgili bilgileri seçer ve organize ederim.				
20- Soruları yanıtlamaya başlamadan önce, soruları anlamaya çalışırım.				

Not: Lütfen tümünü yanıtlayınız, Size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz. Teşekkür ederim.

EK IX BİLİŞSEL FARKINDALIK OKUDUĞUNU ANLAMA ("BFOA" - Düşünme ve Anlama) STRATEJİSİ

No	
	"OKUMA ÖNCESİNDE" KULLANILAN ADIMLAR
1	Bu konuda ne bilmek istiyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim.
2	Bu konuda ne biliyorum? Hatırlar ve hayalimde canlandırırım. Aklımda kalan ana noktaları not alırım.
3	Metni gözden geçirir ve neden bahsettiğini tahmin etmeye çalışırım
4	Okuma sırası ve okuma sonrasında "İzleyeceğim Adımları" tasarlarım. Tek tek defterime yazarım.
5	Metni hızlıca tararım. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine alırım. Kelime anlama stratejilerini kullanırım.
	"OKUMA SIRASINDA" KULLANILAN ADIMLAR
6	Metni bir defa okurum. 3. adımda yaptığım tahminlerin ne kadar isabetli olduğunu Venn şeması yaparak kontrol ederim.
7	1. Adımda hatırladığım (ve) not aldığım bu konudaki eski bilgilerim ile metindeki bilgileri karşılaştırırım. Böylece kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında olurum.
8	Metinde olup- bitenleri zihnimde yapılandırır ve içerik haritası çıkarırım.
9	Tekrar Okurum. Tekrar okurken; -Tüm dikkatimi metne verir ve odaklaşırım, -Önemli ve ilginç şeylerin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım, -kelimelerin buradaki anlamını anlarım –Gerekirse Kelime-cümle- paragraf stratejilerini kullanırım vb.
10	Metni anladım mı? Anladıklarımı eşimle dramatize ederim.
11	Anlamadığımda ne yapacağımı planlarım. Aşağıdaki yollardan ilgili olanlarını kullanırım. –İkinci adımdan itibaren tekrar edebilirim, -Eşimle okur ve tartışırım, -Anlamadığım kelime ya da cümleyi yok sayar ya da yerine başkasını koyarım, -Kelime- Cümle-Paragraf Anlama Stratejisini kullanırım, -Metne. Öğretmene ve kendime sorular sorarım vb.
12	1. Adımda belirlediğim amacıma ulaştım mı?
13	Anahtar kelimeleri çıkarır ve not alırım.
	"OKUMA SONRASINDA" KULLANACAĞIM ADIMLAR
14	Sesli düşünürüm. Yani anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım.
15	8. adımdaki içerik haritasını kullanarak; anladıklarımı önem sırasına göre not alırım.
16	8 ve 15. adımdan yararlanarak; anladıklarımı kendi sözcüklerimle defterime özetlerim.
17	Metnin anafikrini bulurum 14. maddedeki anahtar kelimelerden ve 16. adımdan yararlanarak).
18	Okurken izlediğim adımların (4. maddede yazıp işaretlediğim) etkililiğini değerlendiririm.
19	Tekrar eşleşirim. Böylece düşünme yolları ile neler öğrendiğimi arkadaşıma anlatırım.

Araştırma Görevlisi İsmail GELEN (Ç.Ü. Eğitim Fak. Balcalı-ADANA)

EK X

KELİME-CÜMLE ve PARAGRAF ANLAMA STRATEJİLERİ

1 Bilinmeyen kelimeyi yuvarlak içine al.

2 Kelimenin diğer kelimelerle birlikte anlamını ara.

3 Kelime eklerinin, anlama etkisini belirle.

4 Kelimenin orada önemli olup-olmadığına karar ver.

5 Kelimenin yerine geçici olarak başka bir kelime kullan.

6 Eşleş-oku-tartış. Eşinle cümlenin zıt anlamlısını ya da eş anlamlısını düşün. Not al.

7 Kelimeden anladığın ile ilgili cümle kur.

8 Kelimeden anladığını, bizzat yaparak canlandır (dramatize et).

9 Kelimeyi sözlükten bul ve düşündüklerinle karşılaştır.

10 Kelimenin geçtiği cümlenin, diğer cümlelerle bağlantısını (anlamını) gör.

11 Anladım mı?

Araştırma Görevlisi İsmail GELEN (Ç.Ü. Eğitim Fak. Balcalı-ADANA)

EK XI

"UYGULAMA PLANLARI"

PİLOT ÇALIŞMA PLANLARI

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI I. Hafta (Pilot Çalışma)

Pilot çalışmada ilk hafta (08-12 / 04 / 2002) şu çalışmalar yapılır:

- Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilir ve bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi (düşünme ve anlama stratejisi) tanıtılır
- Bu strateji ile ilgili olarak beyin fırtınasının nasıl yapıldığı gösterilir ve bir örnek verilir.
- İçerik haritasının ne olduğu ve nasıl yapıldığı öğretilir, örnek verilir.
- Zihinde canlandırma ve hatırlama çalışmaları yapılır.
- Dramatizasyon anlatılır, örnek dramatizasyon çalışması yapılır.
- Bilgileri önem sırasına koyma çalışması yapılır.
- Oku-eşleş-tartış etkinliği için eşler seçilir. Eşler her hafta birer kişi kayarak değiştirilir.
- Anahtar kelimenin ne olduğu gösterilir ve örnek çalışma yapılır.
- Anahtar kelimelerden, anafikrin bulunması çalışması yapılır.
- Metni tahmin etme ve bu tahminleri yeni bilgilerle birlikte Venn şemasında gösterme çalışması yapılır.
- Kelime ve cümle anlama stratejisi tanıtılır ve örnek etkinlik yapılır.
- Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi her öğrenciye dağıtılır.
- Çalışmanın süresi, sağlayacağı yararlar, önemi ve sonuçları hakkında bilgi verilir.

(Ayrıntılı açıklama için bknz "Gerçek Uygulama Planları I. Hafta Planı")

TÜRKÇE DERS PLANI

II. Hafta (Pilot Uygulama)

Okul: Beyhan Gençay İlköğretim Okulu, Antakya, Hatay

Sınıf: 7-C

Tarih: 15-19 / 04 / 2002

Ders: Türkçe (Anlama)

Süre: 120 dk.

Amaç: BFOA stratejisini kullanarak okuduğunu anlayabilmek için; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası izleyeceği adımları planlayabilmek ve uygulayabilmek.

Konu: Affetme, Kimseyi Küçük Görmeme ve Yardımlaşma

Yöntem: Beyin Fırtınası, Soru-Yanıt, Dramatizasyon, Kubaşık Öğrenme

Araç: Okuma Parçası- Masal (Aslanla Fare)

Gereç: : Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejileri hareketli tablosu

Kaynak: Jean De La Fontaine (akt. Külekçi, M.A.,1999), İlköğretim 7 Türkçe Ders Kitabı, Dörtel Yayıncılık, Ankara

OKUMA ÖNCESİ STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

1- **Ön bilgilerini ve ön yaşantılarını harekete geçir:** Bu konuda ne biliyorum? Affetme, kimseyi küçük görmeme ve yardımlaşma hakkında bildiklerimi hatırlarım, hayalimde canlandırırım ve bu konuda aklımda kalan anan noktaları not alırım. Herkes defterine yazar ya da karikatürünü çizer.

2- **Okumanın amacını belirle:** Bu konuda ne bilmek istiyorum ve ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim: Affetme, küçümsememe ve yardımlaşmanın önemini daha iyi anlayacağım.

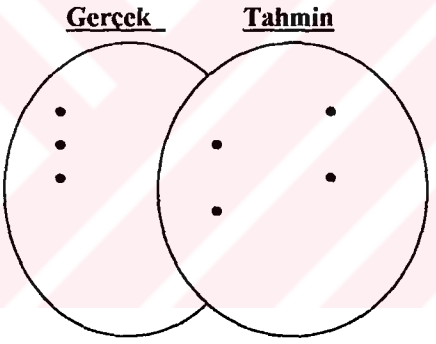
3- **Metnin içeriğini tahmin et ve metni gözden geçir:** (Metin dağıtılır) Metnin başlığı, resmi, kahramanları, yeri, zamanı vb. ipuçlarından faydalanarak beyin fırtınası yapılarak metnin içeriği tahmin edilir, tahtaya yazılır. Öylece dikkat toplanır, kendini ifade, yaratıcılık ve eski-yeni bilgileri ilişkilendirme sağlanır. Tahminler resimlendirilir. Sonra bu resimler yanyana konularak içerik ve sonuç tahmin edilir.

4- **Stratejini belirle:** Okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanacağım adımları tasarlarım. Hareketli tabloda bu stratejiler öğrencilere buldurularak asılacak, sonra deftere yazılacak. Öğrenci bu adımları yaptıkça işaretler.

5- **Yeni kelimeleri belirle ve açıkla:** Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine al. Diğer kelimelerle birlikte anlam ara. Ek ve kökün anlama etkisini belirle. Anladığını canlandır, cümle kur. Geçici olarak yerine başka bir kelime kullan ya da hiç kullanmadan anlamaya çalış. Kelimenin önemli olup-olmadığına karar ver. Eşleş-oku-tartış, kelimenin zıttını ve eş anlamlısını düşün. Sözlükte bul. Anladım mı? Evet.

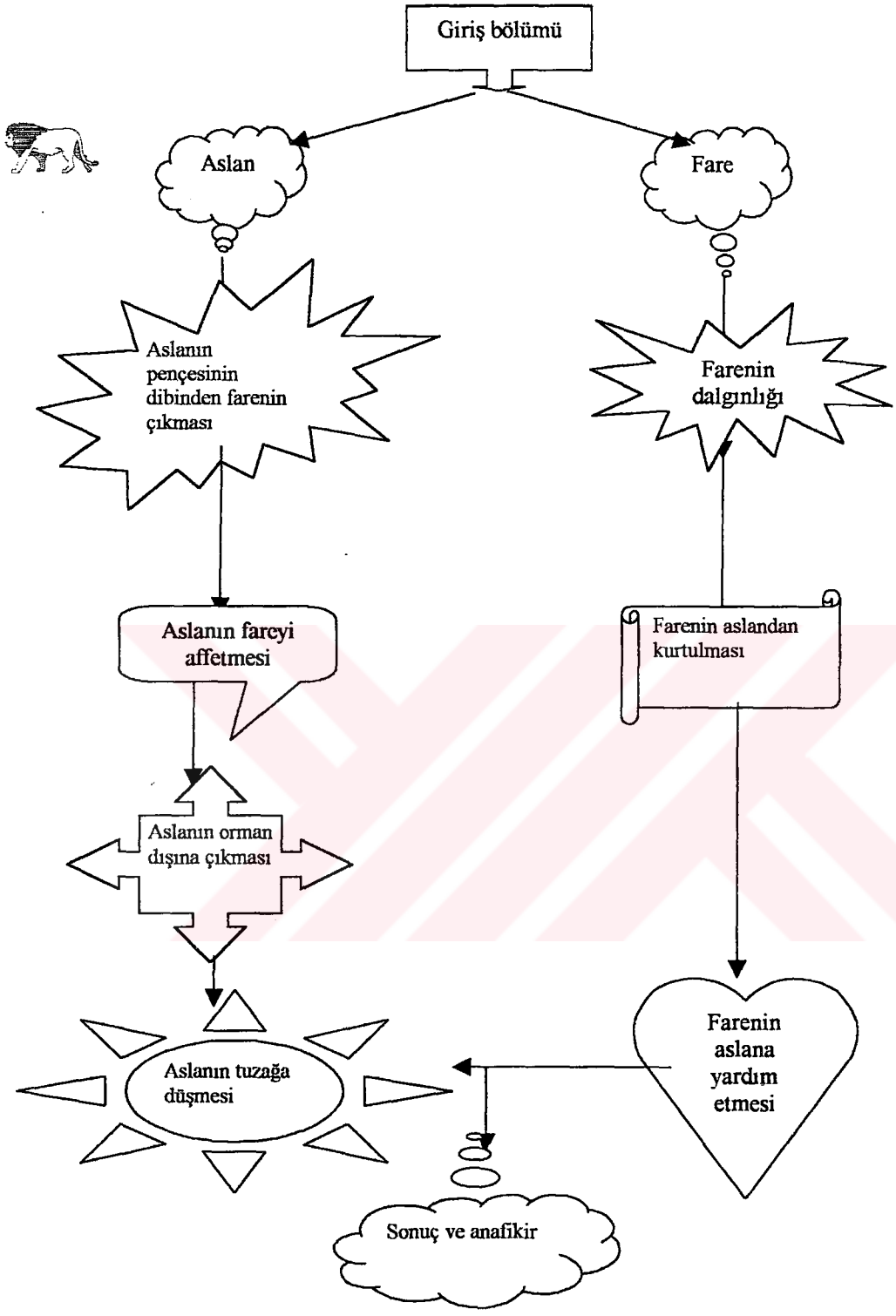
OKUMA SIRASINDAKİ STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

6- **Oku ve tahminini kontrol et:** Metni bir defa okurum. 3. adımda yaptığım tahmiminin doğruluğunu kontrol ederim. Tahtadaki tahminler ile gerçekler arasında venn şeması yaparım.



7- **Ön bilgilerinle ilişkilendir:** 1. Adımda defterime aldığım notları (önbilgilerimi), yeni bilgilerle ilişkilendirir ve yeterli bilgiye sahip olup olmadığımı değerlendiririm. Böylece bu dersin bana kazandıracağı ek bilgi ve davranışların farkında olurum (Motivasyon ve kendini adama).

8- **Metnin İçeriğini Zihnimde Yapılandırırım: İçeriğin organize oluş şeklini belirle:** İçerik birlikte şemalandırılır ve deftere de çizilir İçerik şemasını kullanarak; kişi, olay, yer, zaman vb. aklımda resimlendiririm.



9- **Tekrar Oku:** Tekrar okurken;

- Dikkatimi metne verir ve odaklaşırım.
- Önemli ve ilginç şeylerin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım.
- Kelimelerin buradaki anlamını anlarım (6. Basamağı hatırlarım).
- Kelime-cümle ve paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamaya çalışırım.

10- **Anlayıp anlamadığını sürekli izle ve kontrol et:** Aslanla Fare metnini anladım mı? Anladıklarımı eşimle dramatize ederim.

11- **Anlamadığında ne yapacağını planla:** Ben .....'ı anlamadım, ne yapacağım?

- 2. Adımdan itibaren tekrar edebilirim.
- Anlamadığım kelime ya da cümle yerine geçici olarak başkasını koyabilir ya da yok sayarım.
- Eşimle okur- tartışırım.
- Parçaya, öğretmene ve kendime sorular sorarım, vb.

12- **Öğrenip-öğrenmediğini kontrol et:** Amacıma ulaştım mı? Yani bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak; affetme, kimseyi küçük görmeme ve yardımlaşmanın önemini gerçekten de anladım mı?

13- **Anahtar kelimeleri çıkar:** Bu parçanı anahtar kelimeleri; yardımlaşma, affetme, küçük görmeme ve iyilik'tir.

OKUMA SONRASI STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

14- **Sesli düşün:** Aslanla fare metninden anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım.

15- **Anladıklarını önem sırasına koy:** İçerik haritasını kullanarak anladıklarımı önem sırasına göre not alırım:

1-.....

2-.....

16- **Anladıklarını özetle ve yaz:** Aklımda kalanlar ve özetle öğrendiğim şeyleri, kendi sözcüklerimle (13. ve 15. adımdan yararlanarak) defterime yazarım.

17- **Anafikri belirle:** Aslanla Fare metnindeki olay, yer, kişiler, detaylar, kavramlar vb. belirleyerek anafikri bulurum.

- Farenin yanlışlıkla aslanın ayağının altına girmesi
- Aslanın fareyi affetmesi
- Aslanın tuzağa düşmesi
- Farenin aslana yardım etmesi.....

-Anafikir: İyilik eden iyilik bulur, kimseyi küçük görmemeli, yardım eden yardım bulur, affetmek affetmemekten daha üstündür. (Kırmızı kalemle yazılır).

18- **Stratejini gözden geçir:** Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırım. Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejimin etkililiğini değerlendiririm (4. adımı kontrol et).

19- **Karşılıklı öğretim yap (kubaş):** Arkadaşınla tekrar eşleş, anladıklarını ve kullandığın düşünme yolları ile ne elde ettiğini tartış.

Arş. Gör. İsmail GELEN

TÜRKÇE DERS PLANI

III. Hafta (Pilot Çalışma)

Okul: Beyhan Gençay İlköğretim Okulu, Antakya,Hatay

Sınıf: 7-C

Tarih: 22-26 / 04 / 2002

Ders: Türkçe (Anlama)

Süre: 120 dk.

Amaç: Okuduğunu anlayabilmek için BFOA stratejisini kullanarak; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası düşünme ve anlama adımlarını planlayabilmek ve uygulayabilmek.

Konu: Her problemin bir çözümü olduğunu, son pişmanlığın fayda vermeyeceğini, bugünün işini yarına bırakmamak gerektiğini, olaylardan ders almak gerektiğini ve ihtimallere karşı önlem almanın gereğini kavramak

Yöntem: Beyin Fırtınası, Dramatizasyon, Soru-Yanıt, Kubaşık Öğrenme

Araç: Masal (Hilekar Tilki)

Gereç: : Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejileri hareketli tablosu

Kaynak: Alptekin, A. B.,1991, Hayvan Maslları akt. Külekçi, M.A.,1999, İlköğretim 7 Türkçe Ders Kitabı, Dörtel Yayıncılık, Ankara

OKUMA ÖNCESİ STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

1- **Ön bilgilerini ve ön yaşantılarını harekete geçir:** Bu konuda ne biliyorum? Üstesinden geldiğim (problemleri) olayları hatırlarım. Birşey yapıp da pişman olduğum ve son pişmanlığın fayda etmediği bir olayı, yaptığım bir ihmali ve aldığım bir önlem hakkında bildiklerimi hatırlarım, hayalimde canlandırırım ve bu konuda aklımda kalan ana noktaları not alırım. Herkes defterine yazar ya da resmini çizer.

2- **Okumanın amacını belirle:** Bu konuda ne bilmek istiyorum ve ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim: Bu masalı okuyarak; her problemin bir çözümü olduğunu, son pişmanlığın fayda vermeyeceğini, bugünün işini yarına bırakmamak gerektiğini, olaylardan ders almak gerektiğini ve ihtimallere karşı önlem almanın önemini anlayacağım.

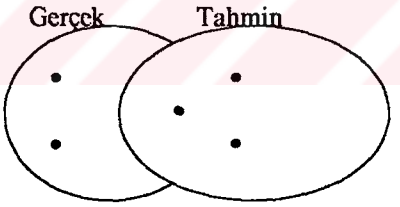
3- **Metnin içeriğini tahmin et ve metni gözden geçir:** Metnin özellikle baş–orta ve son paragrafına göz gezdirilir. Başlığı, resmi, kahramanları, yeri, zamanı vb. ipuçlarından faydalanarak beyin fırtınası yapılarak metnin içeriği tahmin edilir, tahtaya yazılır. Hayalindeki olay ya da tahminler zihinde resimlendirilir. Tahtaya yazılır. (6. Adımdaki Venn şemasına hazırlık yapılır.)

4- **Stratejini belirle:** Okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanacağım adımları tasarlarım. Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi deftere "okurken İzleyeceğim Adımlar" adı altında tek tek not alınarak, yapıldıkça yanına bir işaret konulacak.

5- **Yeni kelimeleri belirle ve açıkla:** Metni hızlı bir şekilde tara ve yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine al. Diğer kelimelerle birlikte anlam ara. Ek ve kökün anlama etkisini belirle. Anladığını canlandır, cümle kur. Geçici olarak yerine başka bir kelime kullan ya da hiç kullanmadan anlamaya çalış. Kelimenin önemli olup-olmadığına karar ver. Eşleş-oku-tartış, kelimenin zıttını ve eş anlamlısını düşün. Sözlükte bu. Anladım mı? Evet.

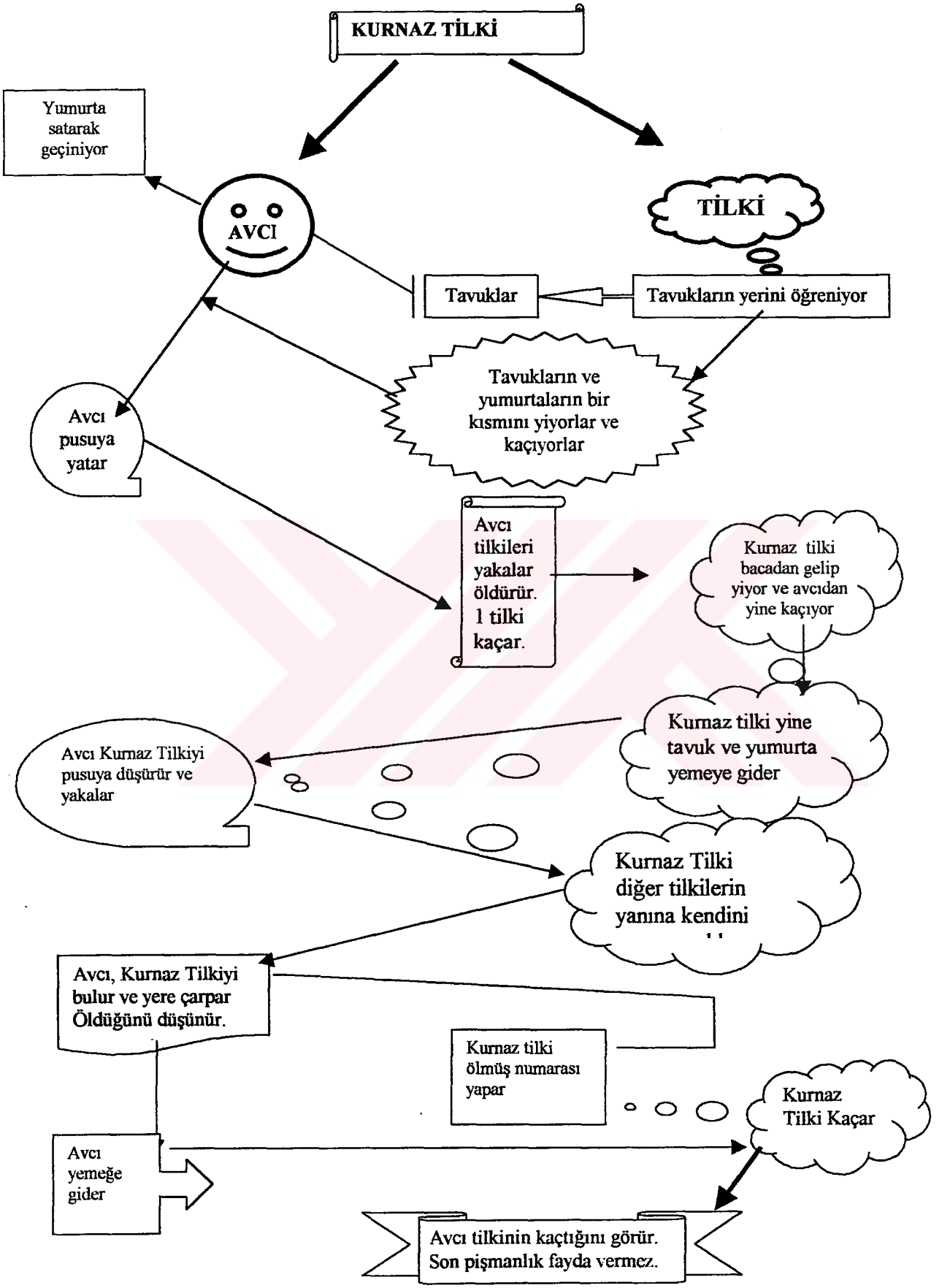
OKUMA SIRASINDAKİ STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

6- **Oku ve tahminini kontrol et:** Metni bir defa okurum. 3. adımda düşündüğün hayali resim tahmininin ne kadar isabetli olduğunu kontrol et. Tahtadaki (3. adım) tahminler ile gerçekler arasında venn şeması yapmalarını sağla.



7- **Ön bilgilerinle ilişkilendir:** 1. Adımda defterime aldığım notları (önbilgilerimi), yeni bilgilerle ilişkilendirir ve yeterli bilgiye sahip olup olmadığımı değerlendiririm. Böylece bu dersin bana kazandıracağı ek bilgi ve davranışların farkında olurum (Motivasyon ve kendini adama).

8- **Parçanın İçeriğini Zihnimde Yapılandırırım:** Okuduktan sonra metnin içerik tablosu yapılır ve deftere çizilir. Böylece hilekar tilki metnindeki kişi, olay, yer, zaman vb. akılda resimlendirilir.


KURNAZ TİLKİ
Yumurta satarak geçiniyor
AVCI
TİLKİ
Tavuklar
Tavukların yerini öğreniyor
Tavukların ve yumurtaların bir kısmını yiyorlar ve kaçıyorlar
Avcı pusuya yatar
Avcı tilkileri yakalar öldürür. 1 tilki kaçar.
Kurnaz tilki bacadan gelip yiyor ve avcıdan yine kaçıyor
Kurnaz tilki yine tavuk ve yumurta yemeye gider
Avcı Kurnaz Tilkiyi pusuya düşürür ve yakalar
Kurnaz Tilki diğer tilkilerin yanına kendini
Avcı, Kurnaz Tilkiyi bulur ve yere çarpar Öldüğünü düşünür.
Kurnaz tilki ölmüş numarası yapar
Kurnaz Tilki Kaçar
Avcı yemeğe gider
Avcı tilkinin kaçtığını görür. Son pişmanlık fayda vermez.

9- **Tekrar Oku:** Tekrar okurken;
   - Dikkatimi metne verir ve odaklaşırım.
   - Önemli ve ilginç şeylewrin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım.
   - Kelimelerin buradaki anlamını anlarım (6. Basamağı hatırlarım).
   - Kelime-cümle ve paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamaya çalışırım.

10- **Anlayıp anlamadığını sürekli izle ve kontrol et:** Kurnaz Tilki metnini anladım mı? Anladıklarımı eşimle dramatize ederim.

11- **Anlamadığında ne yapacağını planla:** Ben .....'ı anlamadım, ne yapacağım?
   - 2. Adımdan itibaren tekrar edebilirim.
   - Anlamadığım kelime ya da cümle yerine geçici olarak başkasını koyabilir ya da yok sayarım.
   - Eşimle okur- tartışırım.
   - Kelime-cümle-paragraf anlama stratejilerini kullanırım.
   - Parçaya, öğretmene ve kendime sorular sorarım, vb..

12- **Öğrenip-öğrenmediğini kontrol et:** Amacıma ulaştım mı? Yani bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak; her problemin bir çözümü olduğunu, son pişmanlığın fayda vermeyeceğini, bugünün işini yarına bırakmamak gerektiğini, olaylardan ders almak gerektiğini ve ihtimallere karşı önlem almanın önemini gerçekten de anladım mı?

13- **Anahtar kelimeleri çıkar:** Bu parçanı anahtar kelimeleri; problem çözme, pişmanlık, erteleme, önlem ve ders almaktır.

OKUMA SONRASI STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

14- **Sesli düşün:** Kurnaz tilki metninden anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım.

15- **Anladıklarını önem sırasına koy:** İçerik haritasını kullanarak anladıklarımı önem sırasına göre not alırım:
   1- Avcının geçimi yumurtalardan
   2- Tilkilker yumurta ve tavuğu çok seviyor ve yerini öğreneniyorlar
   3- Tilkiler çok kurnaz
   4- Avcı tilkileri yakalar
   5- Kaçat tilki de yakalanır ama kurnazlık ile yine kaçar
   6- Avcı tilkinin kaçtığını görür ama son pişmanlık fayda vermez.

16- **Anladıklarını özetle ve yaz:** İçerik haritasından ve 15. adımdan yararlanarak anladıklarımı; özetle ve kendi sözcüklerimle defterime yazarım.

17- **Anafikri belirle:** 13. adımdaki anahtar kelimelerden ve 15. adımdan faydalanarak ana fikir bulunur.

-Anafikir: Her problemin bir çözümü olduğunu, son pişmanlığın fayda vermeyeceğini, bugünün işini yarına bırakmamak gerektiğini, olaylardan ders almak gerektiğini ve ihtimallere karşı önlem almanın önemini kavramak (Kırmızı kalemle yazılır).

18- **Stratejini gözden geçir:** Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırım. Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejimin etkililiğini değerlendiririm. (4. Adım kontrol edilir.)

19- **Karşılıklı öğretim yap (kubaş):** Arkadaşınla tekrar eşleş, anladıklarını ve kullandığın düşünme yolları ile ne elde ettiğini tartış.

Arş. Gör. İsmail GELEN

GERÇEK UYGULAMA PLANLARI

TÜRKÇE DERS PLANI

I.Hafta Hazırlık Çalışmaları

Okul: Beyhan Gençay İlköğretim Okulu, Antakya, Hatay

Sınıf: 7-E

Tarih: 4-5 / 11 / 2002

Ders: Türkçe (Anlama)

Süre: 200 dk.

Amaç: Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama, düşünme ve öğrenme becerilerini kazanabilmek için;

a- Öğrencilere yapılacak araştırma ve deneysel çalışma hakkında bilgi verebilmek.
b- Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisini tanıyabilmek
c- Kelime- cümle anlama stratejilerini anlayabilmek
d- Beyin fırtınasını öğrenebilmek
e- Zihinde canlandırma ve hatırlama çalışmaları yapabilmek
f- Dramatizasyonu tanıyabilmek ve yapabilmek
g- İçerik haritasını tanıtmak ve yapmalarını sağlayabilmek
h- Bilgileri önem sırasına koyabilmek
i- Anahtar kelimeleri bulabilmek
j- Anahtar kelimelerden anafikri bulabilmek
k- Metni tahmin edebilmek
l- Tahminleri Venn şemasında gösterebilmek
m- Oku-eşleş-tartış tekniğini kullanabilmek

Konu: Bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları

Yöntem: Beyin Fırtınası, Soru-Yanıt, Dramatizasyon, Kubaşık Öğrenme, Dramatizasyon, Yaparak yaşayarak öğrenme

Araç: Okuma Parçası- Masal (Aslanla Fare)

Gereç: : Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejileri asestatları ve tablosu, Kelime ve cümle anlama stratejileri asetat ve tablosu, Anahtar kelime oluşturma tablosu, İçerik haritası örneği, Türkçe sözlük

Kaynak: Jean De La Fontaine (akt. Külekçi, M.A.,1999), İlköğretim 7 Türkçe Ders Kitabı,

Dörtel Yayıncılık, Ankara

UYGULAMA ÖNCESİ HAZIRLIK ETKİNLİKLERİ

a- Öğrencilere yapılacak çalışma ve araştırma hakkında bilgi verme:

- Yapılacak çalışma gelişmiş ülkelerde sınıf ortamında uygulanan, öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini geliştiren bir doktora tez uygulamasıdır.
- Bu çalışma (yaklaşık) bir yarıyıl sürmektedir.
- Türkçe derslerinin okuma ve anlama bölümleri kapsamında, haftada 5 ders yapılmıştır.
- Dersleri bizzat Arş. Gör. İsmail Gelen vermiştir.
- Bu uygulama sonunda öğrencilerde ders başarısı, olumlu tutum, kalıcılık, düşünme becerileri ve bilişsel farkındalık stratejisi kullanma becerisinin gelişeceği görülmektedir.
- Gözlem, görüşme, bilişsel farkındalık okuduğunu anlama ölçeği, okuduğunu anlama başarı testi, tutum ölçeği, SED ölçeği ve araştırma güncesinin tutulması gibi ölçme araçları araştırma boyunca çeşitli zamanlarda uygulanır (Tablo27).

b- Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin tanıtılması:

- Öğrencilere, bir metni okurken neler yaptıkları sorulur ve tahtaya yazılır (Muhtemelen çok az şey söyleyecekler ve stratejik olmayan bir yaklaşım ortaya çıkacaktır).
- Daha sonra yaklaşık 500 değişik stratejiden geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama (düşünme ve anlama) stratejisi asetatla gösterilir ve her öğrenciye birer tane dağıtılır.
- Stratejinin adımları kısaca gözden geçirilir ve anlatılır.
- Araştırmacı örnek bir uygulamayı demostrasyon ile gösterir.

c- Kelime– cümle- paragraf anlama stratejisinin tanıtılması:

- Öğrencilere, bir metni okurken bilmedikleri kelimeleri nasıl öğrendikleri sorulur. Çoğunlukla direk sözlüğe bakma eğiliminde oldukları görülecektir. Yaptıkları şeyler tahtaya yazılır.
- Daha sonra bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi ile birlikte çalıştığı söylenecek olan; kelime ve cümle anlama stratejisi tanıtılır. Asetatla gösterilir, panoya yapıştırılır.
- Ders kitabından seçilen herhangi bir paragrafla örnek çalışma yapılır.
- Kelime- cümle – anlama stratejisi öğrencilere dağıtılır.

d- Beyin fırtınasının öğretilmesi:

- Öğrencilere beyin fırtınası tekniği ile ilgili ön bilgileri sorulur (hiç beyin fırtınası ile ders işlediniz mi?).
- Daha sonra beyin fırtınası tekniğinin bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin 3. maddesinde kullanılacağı söylenir, gösterilir.
- Beyin fırtınasının nasıl yapılacağı ile ilgili şu adımlar tahtaya yazılır. Öğrencilere dağıtılır:

" BEYİN FIRTINASINI" NASIL YAPACAĞIZ?

- Öğretmenimiz dersin amacı ile ilgili problemi detaylı olarak anlatacak ve tahtaya yazacak.
- Bu problemin çözümü için herkes fikrini serbestçe defterine not alır. Sırayla öğretmene söyler.
- Hiç kimse bir diğerini eleştirmez. Başkasının fikri geliştirilebilir, değiştirilebilir veya tersi söylenebilir.
- Öğretmen fikirleri sıra ile tahtaya yazar.
- Söyleyeceği olmayanlar "geç" der. Herkes "geç" diyene kadar fikirler üretilir.
- Tahtaya yazılan fikirler oylanır.
- En çok oy alan (en önemli olan)'dan – en az oy alana doğru sıralanır.
- Bunlardan hangilerinin problemin çözümü için gerekli olduğuna (ilk 5 vb.) karar verilir.
- En çok oy alanlar göz önüne alınarak problemin çözümü tahmin edilir.
- Böylece başta yazdığımız problemin çözümü bulunmaya çalışılır.
- Okuyacağımız metne dönerek, bulduğumuz problem çözümü ile ilişki kurulur.

- Bu tekniğe göre bir örnek çalışma yapılır. Bu örnek çalışmanın problem cümlesi şu olacaktır: " Okul ve sınıf temizliğini nasıl sağlarız?"

e- Zihinde canlandırma ve hatırlama çalışmaları:

- 2-10-18 ve 19. Adımlar için gerekli olan bu temel çalışmada, bilginin zihinde resmedilmesi ve hatırlanması kolaylaştırılır.
- Var olan ya da eski bilgiler önce zihinde güçlü bir şekilde resmedilir.
- Bu resmin içine bilgiler kelime olarak konulur. Sonra zihnin içinde bu bilgi hakkında konuşulur ve zihinden işitilir.
- Bu bilgi ve resim ile ilgili hissetme, tadına bakma, koklama vb. hayali hisler oluşturulur.

- Bu resim ve bilgi ile ilgili tutum geliştirilir; kızgın, üzgün, mutlu vb..
- Örnek: Kendinizi derin bir denizde hissedin! Onlara ne hissettiklerini sorun. Suyun üzerinde yüzdüklerini, etraflarındaki yosunları, suyun soğukluğunu, diğer balıkları gördüklerini hayal ettirin. Böylece öğrenciler o konuyu merak eder, kendi kendilerine konuşabilir, hisseder, resmeder ve bilgilerle birlikte kodlar. Böylece derin deniz denildiğinde tüm bunları birlikte hisseder.

f- Dramatizasyon yapma:

- Dramanın eğlenceli ve yaratıcı bir etkinlik olduğu söylenir.
- Psikodrama, sosyodrama, yaratıcı drama, eğitici drama ve dramatik oyun alt tekniklerinin olduğu söylenir.
- Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin 11. adımı için ve kelime-cümle-paragraf anlama stratejilerinin 8. adımında kullanılacağı söylenir.
- Eğitici drama ve dramatik oyun alt tekniklerinden yararlanılır.kazanma, yenme, kaybetme vb. yoktur. Burada esas amaç süreci yaşamak ve olayı anlamaktır.
- Aslanla Fare (La Fontaine) parçası okunarak dramatize edilir. Böylece dramatizasyon stratejide uygulanacak şekilde öğrenilmiş olur. Öğrencinin duyguları görünür hale gelir.

Öğrencilerin Dramaya Katılabilmesi İçin:

1- Taklit etme yeteneğine sahip olmaları gerekir. (Taklit yeteneği olmayan öğrencilere dramada pasif görevler verilebilir.)

2- Dikkati yoğunlaştırma yeteneğine sahip olmaları gerekir. Yeterince uzun süre dikkatini eyleme, düşünceye, olaya yoğunlaştırması gerekir. Dikkati çok dağınık olan çocuklar diğerlerinin de dikkatini dağıtabilir. Böyle öğrencilere pasif görevler verilebilir.

3- Belleklerinin iyi olması gerekir. Öğrenme hatırlamaya bağlıdır. Çünkü öğrenme, davranışı değiştiren yaşantı sürecidir. Ve öğrenme etkileri ancak bellekte depolanmış bilgileri geri getirebildiğinde hatırlandığında görünür hale gelir. Öğrencinin canlandıracağı rolle ilgili kendi geçmiş anılarından yararlanması ve derhal yapabilmesi gerekir.

4- Zihinde canlandırma yapabilmesi gerekir. Dramanın bir aşamasında çocuklardan; çalışılan kavrama, konuya ilişkin olan nitelikleri, durumları gözlerini kapatıp zihinlerinde canlandırmaları istenir.

5- Hareketlerle simgeleştirme yapabilme yeteneğine sahip olmaları: Bir uçağın hareketi, tohumun büyümesi gibi durumlarda bedenini kullanarak ifade edebilmelidir.

6- Nesnelerle simgeleştirme yapabilmesi: Nesnelere gerçekte olduklarından başka anlam vererek kullanma. (Sopanın direksiyon olarak kullanılması gibi)

Eğitici Drama sırasında öğrencilere canlandıracakları konu anlatılır.

1- Öğrencilere hangi rolü oynamak istedikleri sorulur.

2- Öğrencilere rol dağıtımı yapılıp gerekirse öğretmende canlandırılan etkinliğin içinde yer alır. Bu öğrencinin etkinliğe daha fazla ve isteyerek katılımını sağlar.

3- Bazen öğretmen bir takım çalıştırıcısı gibi dışarıdan yönlendirir ve açıklamalar yapar.

4- Öğretmen bazen taklit yeteneği iyi olan bir öğrenciyi çağırarak kulağın taklit edeceği sözcüğü fısıldar ve öğrencinin bunu pantomim yoluyla canlandırmasını ister. Öğrenciler parmak kaldırarak taklit edilenin ne olduğunu bilmeye çalışırlar.

5- Bazen olay aynen canlandırılmaya çalışılır. Kurtuluş Savaşı ya da Kavimler Göçü gibi...

6- Ya da öğretmen kırmızı başlıklı kız masalını anlatırken seçilen öğrenciler bunu canlandırmaya çalışırlar.

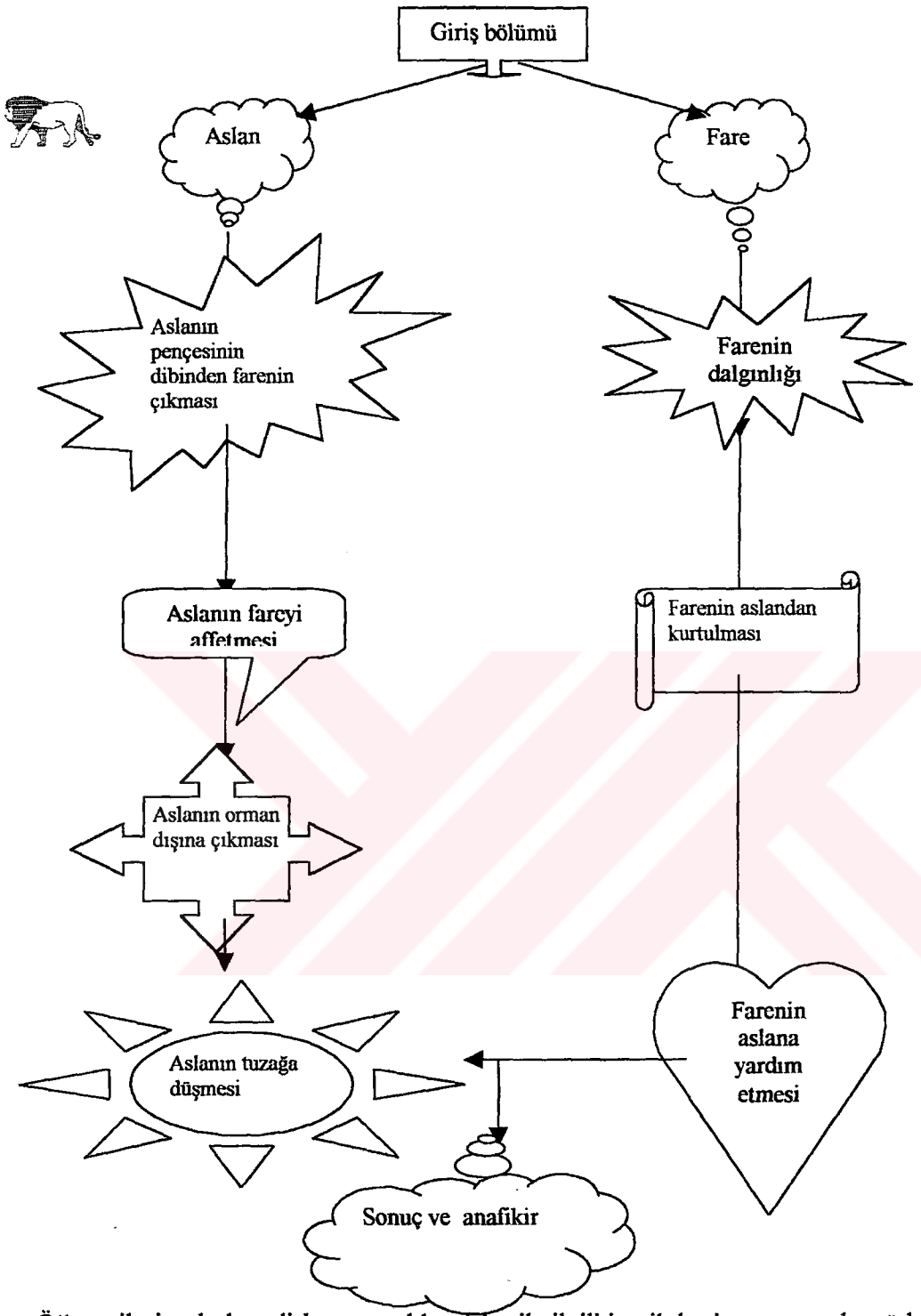
7- Bazen sınıfta gösterilen resim ya da birbirine bağlı ya da bağımsız birkaç resim canlandırılır.

8- Öğrencilere ' bu resimlerle ne anlattık ' diye sorularak tartışma başlatılır.

9- Ya da resimdeki kişilere, olaya, duruma ilişkin tek tek yorumlar yaptırılabilir.

g- İçerik haritası yapma:

- İçerik haritasının bir olay ya da bilgiyi birbiriyle ilgili alt bilgileriyle birlikte şema ve şekille göstermek olduğu anlatılır.
- Bir önceki etkinlikte okutulan "Aslanla Fare" metninin içerik haritası çizilir. Sonra asetatla gösterilir.



- Öğrencilerin okula gelirken yaptıkları işler ile ilgili içerik haritası yapmaları ödevi verilir.

h- Bilgileri önem sırasına koyma:

- Öğrencilerin okula gelirken yaptıkları işler sorulur.
- Daha sonra bunlar sıraya konulur. Hikaye şeklinde anlatılır.
- En son önemli olanlar seçilir. Böylece bilgiler önem sırasına konulmuş olur.
- Bu örneğe benzer metin ile ilgili bilgilerin de önem sırasına konulabileceği örneklendirilmiş olur.

ı- Anahtar kelimeleri bulma:

- Bu etkinliğin stratejinin 14. adımı olduğuna dikkat çekilir.
- Dostluk, çalışma, yardımseverlik ve düşünme ile ilgili paragraflar okunur.
- Bu paragrafların birer kelime ile neden bahsettiği buldurulur.
- Bu kelimeler anahtar şeklinde olan kartonun içine yazılır.
- Böylece her metinde anahtar kelime bulunabileceği öğretilmiş olur.

j- Anahtar kelimelerden anafikri bulma:

- Bu anahtar kelimelerin parçayı kısaca özetlediğine dikkat çekilir.
- Sonra anahtar kelimelerin altına bir çizgi çekilerek; öğrencilerin tüm bu kelimelerden bir cümle oluşturması istenir.
- Alta "anafikir:" yanına bu cümle yazılır.
- Her öğrenciye yazdığı cümle okutturulur. Ortak ve tam olan en düzgün ifade edilmiş anafikir cümlesi tahtaya yazılır.
- Bu etkinliğin stratejinin 17. adımı olduğuna dikkat çekilir.

k-l- Metni tahmin etme ve Venn şemasında gösterme:

- Bu etkinliğin stratejinin 3. adımı olduğuna dikkat çekilir.
- Metnin başlığı, resimleri, kahramanları, yeri vb. ip uçları toplanıp tahtaya yazılır.
- Metnin paragraflarına kısaca bakılır.
- Sonra beyin fırtınası ile metinde neler olmuş olabileceği tahmin edilir.
- Tahmin edilen metin madde madde yazılarak yuvarlak içine (Venn şeması) alınır. Böylece *"Tahminlerimiz"* kümesi oluşturulur.

m- Oku- eşleş- tartış tekniğini kullanma:

- Oku- eşleş- tartış tekniğinin nasıl işlediği anlatılır.
- Stratejinin 11. ve 19. adımında kullanacağımıza dikkat çekilir.
- Herkesin yanındakinin eşi olduğu ve her hafta sıra ile bu eşlerin bir kayarak değişeceği belirlenir.
- Okunan metin, eşler ile tekrar birbirine anlatılır.
- Karşılıklı olarak eşler anlamadıkları ve eksik olan kısımları tamamlarlar.

TÜRKÇE DERS PLANI

(II. Hafta)

Okul: Beyhan Gençay İlköğretim Okulu

Sınıf: 7-E

Tarih: 11-12 / 11 /2002

Ders: Türkçe (Anlama)

Süre:200 dk.

Amaç: Okuduğunu anlayabilmek için BFOA stratejisini kullanarak; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası düşünme ve anlama adımlarını planlayabilmek ve uygulayabilmek.

Konu: Deneyim, ihtimallere karşı uyanık olmak, gerçek dostluk ve problemlerle baş etmenin gereğini anlama

Yöntem ve Teknikler: Soru-yanıt, kubaşık öğrenme, tartışma, dramatizasyon, beyin fırtınası, kubaşık öğrenme (düşün-eşleş-tartış), içerik haritası yapma, not alma, zihinde canlandırma

Araç: Masal (Horozla Tilki)

Gereç: Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama asetatları ve tablosu, Türkçe sözlük, Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama öğrenci fotokopileri, deyimler sözlüğü, kelime-cümle ve paragraf anlama stratejileri asetatı

Kaynak: Jean de La Fontaine, akt.Onat,A., çev. Orhan Veli Kanık,(2000), İlköğretim 7 Türkçe ders kitabı, Metinler Yayıncılık, İstanbul

OKUMA ÖNCESİ STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

1- **Bu derste ne bilmek istiyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim:** Bu masalı okuyarak; deneyim kazanmanın önemini, uygun yanıt vermenin önemini, kişi ve olaylara karşı pozisyon almanın önemini, gerçek dostluğu ayırt edebilmenin önemini, her zaman tedbirli olmanın önemini, dost ve düşmanı (iyi ve kötü niyeti) ayırt edebilmenin ve problemlerle baş etmenin önemini anlayabileceğim (Deftere ve tahtaya yazılır).

2- **Bu konudaki, benzer ve ilgili eski bilgilerimi hatırlar ve hayalimde canlandırırım:** Bu konuda daha önceden ne biliyorum? Yani; deneyim, uygun tepki, uygun yer, ihtimallere karşı uyanıklık, gerçek dostluğun önemi, tedbir almak, iyi ve kötü niyeti anlamak, problemlerle baş etme ile ilgili olarak öğrencilerin eski yaşantıları ve bilgileri hatırlanır, anlatılır, gerekirse deftere karikatürü çizilir. (En son metin dağıtılır)

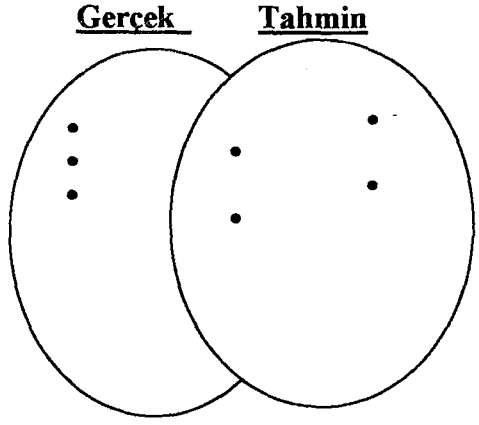
3- **Metnin içeriğini tahmin et ve metni gözden geçir:** Metnin başlığı, resmi, kahramanları, yeri, kahramanların karakterleri vb. ipuçları belirlenir. Sonra beyin fırtınası yapılarak metnin içeriği tahmin edilir, tahtaya yazılır ve yuvarlak içine alınır.

4- **Okuma sırası ve okuma sonrasında izleyeceğim adımları tasarlarım:** Öğretmen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisini dağıtır (I. Hafta ön çalışmalarda strateji tanıtılmıştı). Öğrenciler izleyeceği adımları eşine anlatır (düşün-eşleş-tartış). Bu adımları yaptıkça yanına bir işaret koyar ve böylece nasıl öğreneceğinin farkında olur.

5- **Metni hızlıca tara. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine al. Kelime anlama stratejilerini kullan.** *"Tünemek, anasının gözü olmak,tası tarağı toplamak, külhani bir an, kıs kıs gülmek"* kelime ve deyimlerinin anlamını kelime ve cümle anlama stratejileri ile bulunuz. Önce bilinmeyen kelime ya da deyim yuvarlak içine alınır. Diğer kelimelerle birlikte anlam aranır. Kelimenin ekleri incelenir. Yerine geçici olarak başka kelime kullanılır. Eş ve zıt anlamları bulunmaya çalışılır. Eşler tartışır. Anladığı ile ilgili cümle kurar, bunu dramatize eder. En son sözlüğe bakar ve tahminiyle karşılaştırır. Kendine sorar; "Anladım mı?", hala anlamadıysan öğretmenden yardım al.

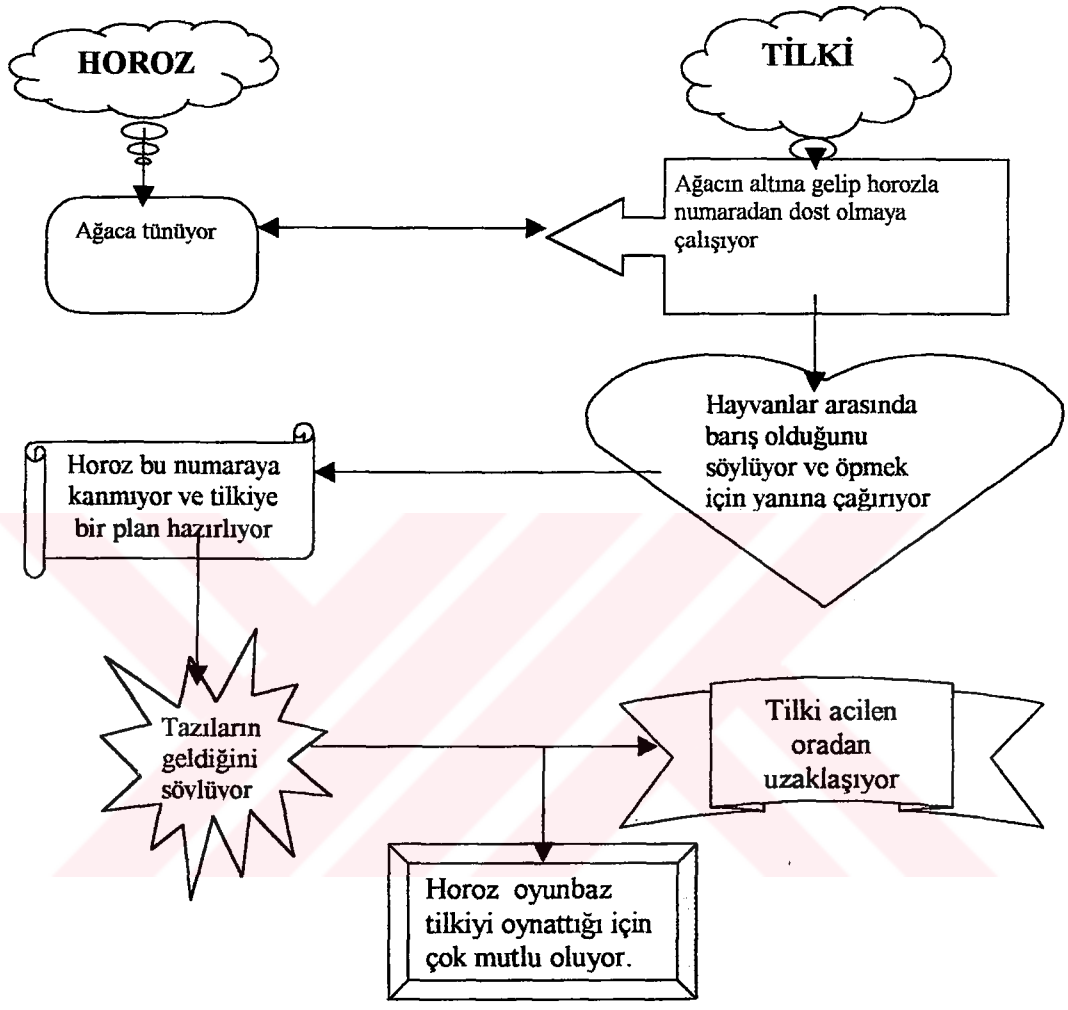
OKUMA SIRASINDA KULLANILACAK STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

6- **Metni bir defa oku. 3. Adımda yaptığın tahminlerin doğruluğunu kontrol et:** 3. Adımda tahtada yuvarlak içinde bulunan tahminlerimizle, gerçek metin arasında Venn şeması yapılır.Böylece öğrencilerin tahmin etme, bağlantı kurma, düşüncelerini paylaşma ve olaya bakış açılarını kendi kendilerine görmeleri sağlanır



7- **2. Adımda hatırladığım eski bilgilerimi hatırlar, yeni bilgiler ile karşılaştırırım; böylece kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında olurum:** Bu parçadaki amacımı tekrar hatırlarım. Eski bilgiler ile yeni bilgilerimi birleştirir; öğrendiklerimin farkında olurum.

8- **Metinde olup bitenleri zihnimde yapılandırır ve içerik haritası çıkarırım:** Tüm olay, yer, kişiler, zaman, olayların sırası, birbirlerine olan etkileri ve sonuçları göz önüne alınarak metin zihinde canlandırılır ve resmedilir. Sonra kafasındakini şema ile herkes defterine çizer. Sonra öğretmen aşağıdaki içerik haritasını asetatla gösterir.



9- **Tekrar okurum:** Tekrar okurken;

- Dikkatimi metne verir ve odaklaşırım.
- Önemli ve ilginç şeylerin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım.
- Kelimelerin buradaki anlamını anlarım (5. Basamağı hatırlarım).
- Kelime-cümle ve paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamaya çalışırım.
- İçerik haritasını hayalimde canlandırırım.

10- **Metni anladım mı? Anladıklarımı dramatize ederim:** Eğer mümkünse sınıfta herkes rol alır ve dramatize yapılır. Burada herkesin katılımı önemlidir.Tahtaya çıkamayanlar ise eşleri ile metni dramatize ederler.

11- **Anlamadığımda ne yapacağım? Planlarım:** Ben .....'ı anlamadım, ne yapacağım?

- 2. Adımdan itibaren tekrar edebilirim.
- Kelime-cümle ve paragraf anlama stratejilerini kullanabilirim.
- Eşimle okur- tartışırım.
- Parçaya, öğretmene ve kendime sorular sorarım, vb.

12- **Başta belirlediğim amacıma ulaştım mı?** Yani bu masalı okuyarak; deneyim kazanmanın önemini, uygun yanıt vermenin önemini, kişi ve olaylara karşı pozisyon almanın önemini, gerçek dostluğu ayırt edebilmenin önemini, her zaman tedbirli olmanın önemini, dost ve düşmanı (iyi ve kötü niyeti) ayırt edebilmenin ve problemlerle baş etmenin önemini anlayabildim mi? Kontrol ederim.

13- **Anahtar kelimeleri çıkarır ve not alırım:** Bu metnin anahtar kelimeleri, deneyim, uyanık olmak, olasılıkları göz önünde bulundurmak, gerçek ve yalancı dostluk, tedbirli olmak, problemlerle baş etmek.

OKUMA SONRASI STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

14- **Sesli düşünürüm. Yani anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım:** Anlatırken; anahtar kelimeleri, içerik haritasını ve yaptığımız dramatizasyonları hatırlarım.

15- **Anladıklarımı önem sırasına göre not alırım, (8. Adımdaki içerik haritasını kullanarak):** -Horozun ağaca tünemesi

- Tilkinin ağacın yanına gelip horozla numaradan dost olması
- Tilkinin hayvanlar arasında barış olduğunu söylemesi
- Horozun buna kanmaması ve plan yapması
- Horozun tazıların geldiğini söylemesi
- Tilkinin kaçması
- Horozun gülmesi

16- **Anladıklarımı kendi sözcüklerimle defterime özetlerim, (15. adımdan yararlanarak):** Aklımda kalanlar ve öğrendiklerimi 15 adımdan yararlanarak, kendi sözcüklerimle defterime yazarım. Sonra öğretmen bunları okutur.

17- **Metnin anafikrini bulurum, (13 ve 15. Adımdan yararlanarak):** Anahtar kelimeler ve içerik önem sırasına göz atılır. Anahtar kelimelerin altına bir çizgi çekerek; öğrencilerin bu kelimeleri birleştirip cümle yapmaları istenir. Böylece anafikir bulunur. Anafikir; *deneyim kazanmanın önemini, uygun yanıt vermenin önemini, kişi ve olaylara karşı pozisyon almanın önemini, gerçek dostluğu ayırt edebilmenin önemini, her zaman tedbirli*

olmanın önemini, dost ve düşmanı (iyi ve kötü niyeti) ayırt edebilmenin ve problemlerle baş etmenin önemini anlayabilmektir.

18- **Metni okumada izlediğim adımların etkililiğini değerlendiririm**: 4. Adımdaki planlanan adımları ne kadar yaptım, ne oldu, amacıma ulaştım mı? soruları yanıtlanır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırım. Böylece; öğrendiklerimin ve öğrenme yollarının farkında olurum.

19- **Düşün-eşleş-tartış:** Tekrar (kubaşırım) eşleşirim. Böylece anladıklarımı ve kullandığım düşünme yolları ile amacıma ulaşıp ulaşmadığımızı eşime anlatırım.

Arş. Gör. İsmail GELEN

TÜRKÇE DERS PLANI

(III. Hafta)

Okul: Beyhan Gençay İlköğretim Okulu

Sınıf: 7-E

Tarih: 18-19 / 11 /2002

Ders: Türkçe (Anlama)

Süre:200 dk.

Amaç: BFOA stratejisini kullanarak okuduğunu anlayabilmek için;

- önbilgilerini hatırlayabilmek
- okumanın amacını belirleyebilmek
- içeriği tahmin edebilmek
- okuduğunu anlama adımlarını belirleyebilmek
- anlamadığı kelime- cümle ve paragrafın anlamını çözebilmek
- yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol edebilmek
- yeni ve eski bilgileri ilişkilendirebilmek
- metni zihninde canlandırarak içerik haritası çizebilmek
- dikkatini metne vererek odaklaşabilmek
- önemli ve ilginç şeylerin altını çizebilmek
- önemli detayları belirleyebilmek
- not alabilmek
- anlayıp anlayamadığını sürekli izleyebilmek
- anlamadığında ne yapacağını planlayabilmek
- amaca ulaşıp ulaşmadığı kontrol edebilmek
- anahtar kelimeleri çıkarabilmek
- anladıklarını kendi sözcükleriyle eşine anlatabilmek
- olayları önem sırasına dizebilmek
- anladıklarını özetleyebilmek
- anafikri bulabilmek
- anafikri bulabilmek
- izlediği düşünme ve anlama adımlarının etkililiğini değerlendirebilmek
- öğrendiklerini ve öğrenme yollarının etkililiğini başkalarına anlatabilmek

Konu: Sevgi, düşünme, iletişimi iyimser olma gibi iç güzelliklerin farkında olma ve harekete geçirmek

Yöntem ve Teknikler: Soru-yanıt, kubaşık öğrenme, tartışma, dramatizasyon, beyin fırtınası, kubaşık öğrenme (düşün-eşleş-tartış), içerik harirası yapma, not alma, zihinde canlandırma

Araç: Söyleşi (İçimizdeki Güzellikler)

Gereç: Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama asetatları ve tablosu, Türkçe sözlük, Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama öğrenci fotokopileri, deyimler sözlüğü, kelime-cümle ve paragraf anlama stratejileri asetatı

Kaynak: Ongun,İ.(*"Bir Pırıltıdır Yaşamak"* adlı eserinden alıntı),akt. Onat,A.,(2000), İlköğretim 7 Türkçe ders kitabı, Metinler Yayıncılık, İstanbul

OKUMA ÖNCESİ STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

1- **Bu derste ne bilmek istiyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim:** Bu metni okuyarak; sevginin, düşünme becerisinin, özgürlüğün, sorun çözmenin, soru sormanın, karar vermenin, sorumluluğun, fikir alış verişi yapmanın, olumlu iletişimin, iyimser olmanın, neşeli olmanın ve gülümsemenin içimizdeki güzellikler olduğunu, bunları ortaya çıkarmanın ve geliştirmenin önemli olduğunun farkına varabileceğim. (Deftere ve tahtaya yazılır)

2- **Bu konudaki, benzer ve ilgili eski bilgilerimi hatırlar ve hayalimde canlandırırım:** Bu konuda daha önceden ne biliyorum? Yani; sevginin, düşünme becerisinin, özgürlüğün, sorun çözmenin, soru sormanın, karar vermenin, sorumluluğun, fikir alış verişi yapmanın, olumlu iletişimin, iyimser olmanın, neşeli olmanın ve gülümsemenin içimizdeki güzellikler olduğunun, bunları ortaya çıkarmanın ve geliştirmenin önemli olduğunun farkına varma ile ilgili olarak; öğrencilerin eski yaşantıları, bilgileri, anıları ve gözlemleri hatırlanır, anlatılır, gerekirse deftere karikatürü çizilir. (En son metin dağıtılır)

3- **Metnin içeriğini tahmin et ve metni gözden geçir:** Acaba bu metin neden bahsediyor? Metnin her paragrafına kısa kısa bakılır. Başlığı ile ilişkilendirilir. Beyin fırtınası yapılarak metnin içeriği tahmin edilir, tahtaya yazılır ve yuvarlak içine alınır (Böylece 6. adıma da hazırlık yapılmış olur).

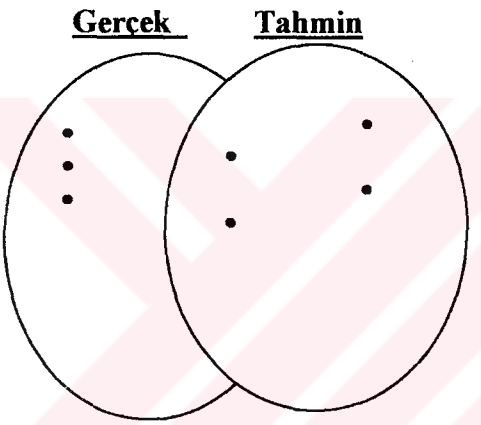
4- **Okuma sırası ve okuma sonrasında izleyeceğim adımları tasarlarım:** Öğrencilerin geçen derslerden de hatırlayacağı bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisindeki adımlara göre okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapacağını kafalarında tasarlamaları istenir. Bu adımları eşler birbirlerine anlatır. Bu adımları yaptıkça yanına bir işaret koyar.

5- **Metni hızlıca tara. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine al. Kelime anlama stratejilerini kullan.** *"Büyümek, olgunlaşmak, yüreğinin ibresi olmak"* kelime ve deyimlerinin anlamını kelime ve cümle anlama stratejileri ile bulunur. Önce bilinmeyen kelime ya da deyim yuvarlak içine alınır. Diğer kelimelerle birlikte anlam aranır. Kelimenin ekleri incelenir. Yerine geçici olarak başka kelime kullanılır. Eş ve zıt

anlamları bulunmaya çalışılır. Eşler tartışır. Anladığı ile ilgili cümle kurar, bunu dramatize eder. En son sözlüğe bakar ve tahminiyle karşılaştırır. Kendine sorar; "Anladım mı?", hala anlamadıysan öğretmenden yardım al.

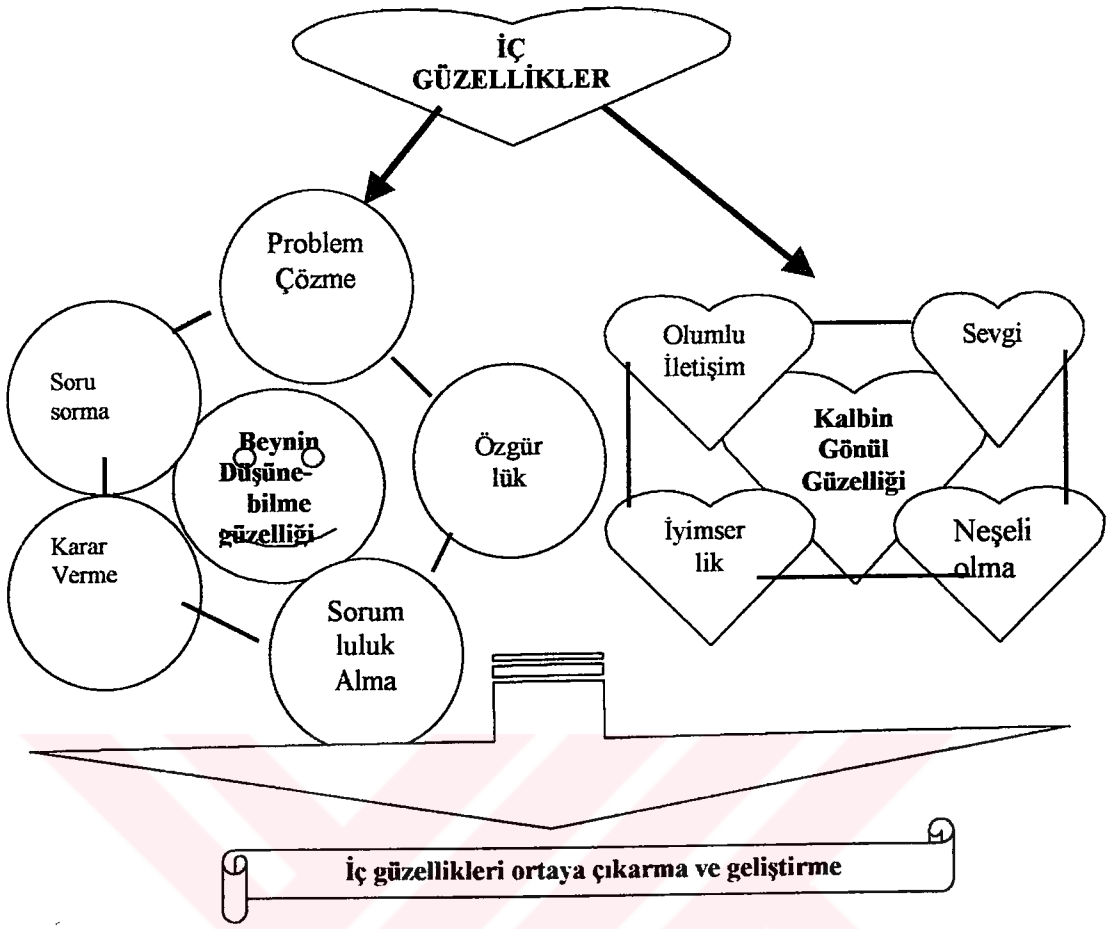
OKUMA SIRASINDA KULLANILACAK STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

6- **Metni bir defa oku. 3. Adımda yaptığın tahminlerin doğruluğunu kontrol et:** 3. Adımda tahtada yuvarlak içinde bulunan tahminlerimizle, gerçek metin arasında Venn şeması yapılır.Böylece öğrencilerin tahmin etme, bağlantı kurma, düşüncelerini paylaşma ve olaya bakış açılarını kendi kendilerine görmeleri sağlanır



7- **2. Adımda hatırladığım eski bilgilerimi hatırlar, yeni bilgiler ile karşılaştırırım; böylece kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında olurum:** Bu parçadaki amacımı tekrar hatırlarım. Eski bilgiler ile yeni bilgilerimi birleştiririm. Böylece bu dersin bana kazandıracağı bilgi ve davranışların farkında olurum.

8- **Metinde olup bitenleri zihnimde yapılandırır ve içerik haritası çıkarırım:** Metinde geçen sevgi, düşünme becerisi, özgürlük, sorun çözme, soru sorma, karar verme, sorumluluk, fikir alış verişi yapma, olumlu iletişim, iyimser olma, neşeli olma ve gülümseme ile ilgili içerik haritası zihinde canlandırılır ve şemalandırılır. Sonra herkes bunu defterine çizer. Sonra öğretmen aşağıdaki içerik haritasını asetatla gösterir.



9- **Tekrar okurum:** Tekrar okurken;

- Dikkatimi metne verir ve odaklaşırım.
- Önemli ve ilginç şeylerin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım.
- Kelimelerin buradaki anlamını anlarım (5. Basamağı hatırlarım).
- Kelime-cümle ve paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamaya çalışırım.
- İçerik haritasını hayalimde canlandırırım.

10- **Metni anladım mı? Anladıklarımı dramatize ederim:** Bu metnin kahramanları, yeri ve zamanı olmadığı için; metin ile ilgili olarak öğrencilerin 2. adımda anlattıkları anı, olay, yaşantı, gözlem vb. seçilir ve konu ile ilgili birçok dramatizasyon gerçekleştirilir.

11- **Anlamadığımda ne yapacağım? Planlarım:** Ben .....'ı anlamadım, ne yapacağım?

- 2. Adımdan itibaren tekrar edebilirim.
- Kelime-cümle ve paragraf anlama stratejilerini kullanabilirim.
- Eşimle okur- tartışırım.
- Parçaya, öğretmene ve kendime sorular sorarım, vb.

12- **Başta belirlediğim amacıma ulaştım mı?** 1. Adımda belirleyip tahtaya ve deftere yazdığımız amacımıza ulaştık mı? Yani; metni okuyarak; sevginin, düşünme becerisinin, özgürlüğün, sorun çözmenin, soru sormanın, karar vermenin, sorumluluğun, fikir alış verişi yapmanın, olumlu iletişimin, iyimser olmanın, neşeli olmanın ve gülümsemenin içimizdeki güzellikler olduğunu, bunları ortaya çıkarmanın ve geliştirmenin önemli olduğunun farkına varabildim mi? Herkes kontrol eder.

13- **Anahtar kelimeleri çıkarır ve not alırım:** Bu metnin anahtar kelimeleri, iç güzellik, düşünme becerisi, özgürlük, problem çözme, soru sorma, karar verme, sorumluluk alma, sevgi, olumlu iletişim, iyimserlik, başarı ve neşeli olmadır. Bu anahtar kelimeler tahtaya ve deftere yazılır. Sonra altına bir çizgi çekilir. Böylece 17. adımdaki anafikri bulma için hazırlık yapılmış olur.

OKUMA SONRASI STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

14- **Sesli düşünürüm. Yani anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım:** Anahtar kelimeler, içerik haritası ve dramatizasyon örnekleri de hatırlanarak her öğrenci anladıklarını kendi sözcükleriyleeşine anlatır (sesli düşünür).

15- **Anladıklarımı önem sırasına göre not alırım, (8. Adımdaki içerik haritasını kullanarak):** ***-İç güzellikleri ortaya çıkarma ve geliştirme***

Beyinin (düşünce) güzelliği:

- Düşünme başarısı
- Özgürlük
- Problem çözme
- Soru sorma
- Karar verme
- Sorumluluk alma

(Kalbin) Gönül güzelliği

- Sevgi
- Olumlu İletişim
- İyimserlik
- Barışçı ve neşeli olma

16- **Anladıklarımı kendi sözcüklerimle defterime özetlerim, (15. adımdan yararlanarak):** Bu dersten ve bu metinden öğrendiklerimi kendi sözcüklerimle (13 ve 15 adımdan yararlanarak) kendi sözcüklerimle defterime yazarım. Sonra öğretmen bunları okutur.

17- **Metnin anafikrini bulurum, (13 ve 15. Adımdan yararlanarak):** Öğrencilerden13. adımda hazırlanan anahtar kelimelerin altına anahtar kelimeleri yazmaları istenir. Bu çok kolay, eğlendirici ve öğrencilere mükemmelle yaklaşma duygusunu verecektir. Metnin

anafikri; sevginin, düşünme becerisinin, özgürlüğün, sorun çözmenin, soru sormanın, karar vermenin, sorumluluğun, fikir alış verişi yapmanın, olumlu iletişimin, iyimser olmanın, neşeli olmanın ve gülümsemenin içimizdeki güzellikler olduğunu, bunları ortaya çıkarmanın ve geliştirmenin önemli olduğunun farkına varabilmektir.

18- **Metni okumada izlediğim adımların etkililiğini değerlendiririm**: 4. Adımdaki planlanan adımları ne kadar yaptım, ne oldu, amacıma ulaştım mı? soruları yanıtlanır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırım. Böylece; öğrendiklerimin ve öğrenme yollarının farkında olurum.

19- **Düşün-eşleş-tartış:** Tekrar (kubaşırım) eşleşirim. Böylece anladıklarımı ve kullandığım düşünme yolları ile amacıma ulaşıp ulaşmadığımızı eşime anlatırım.

Arş. Gör. İsmail GELEN

TÜRKÇE DERS PLANI

(IV. Hafta)

Okul: Beyhan Gençay İlköğretim Okulu

Sınıf: 7-E

Tarih: 25-26/ 11 / 2002

Ders: Türkçe (Anlama)

Süre:200 dk.

Amaç: Okuduğunu anlayabilmek için BFOA stratejisini kullanarak; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası düşünme ve anlama adımlarını planlayabilmek ve uygulayabilmek.

Konu: Kalp kırmama, hataları örtme, karşılıksız iyilik yapma, küçük görmeme, alçak gönüllü olma, dürüst olma ve iyi arkadaş edinmenin gereği.

Yöntem ve Teknikler: Soru-yanıt, kubaşık öğrenme, tartışma, dramatizasyon, beyin fırtınası, kubaşık öğrenme (düşün-eşleş-tartış), içerik haritası yapma, not alma, zihinde canlandırma

Araç: Şiir (Nasihat)

Gereç: Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama asetatları ve tablosu, Türkçe sözlük, Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama öğrenci fotokopileri, deyimler sözlüğü, kelime-cümle ve paragraf anlama stratejileri asetatı, Bağlama ve folklorik Karacaoğlan elbisesi

Kaynak: Karacaoğlan, akt. Öztelli, C.,(1983), Karacaoğlan bütün şiirleri, Özgür yayıncılık, İstanbul

OKUMA ÖNCESİ STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

1- **Bu derste ne bilmek istiyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim:** Bu şiiri okuyarak; kimsenin kalbini kırmamanın, ayıp görmemenin, insanları dinlemenin, az ve öz konuşmanın, karşılıksız iyilik yapmanın, iyiliği başa kakmamanın, kimseyi küçük görmemenin, alçak gönüllü olmanın, insanları sevmenin, sözünde durmanın ve iyilerle arkadaşlık etmenin önemini daha iyi anlayabileceğim.Bu amaç deftere ve tahtaya yazılır.

2- **Bu konudaki, benzer ve ilgili eski bilgilerimi hatırlar ve hayalimde canlandırırım:** Bu konuda daha önceden ne biliyorum? Yani; kimsenin kalbini kırmama, ayıp görmeme, insanları dinleme, az ve öz konuşma, karşılıksız iyilik yapma, iyiliği başa kakmama, kimseyi küçük görmeme, alçak gönüllü olma, insanları sevme, sözünde durma ve iyilerle

arkadaşlık etme ile ilgili olarak; öğrencilerin eski yaşantıları,bilgileri, anıları ve gözlemleri hatırlanır, anlattırılır, gerekirse deftere karikatürü çizilir. (En son şiir dağıtılır)

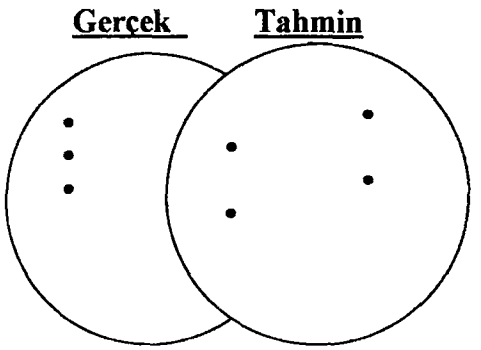
3- **Metnin içeriğini tahmin et ve metni gözden geçir:** Acaba bu şiir neden bahsediyor? Şiirin başlığına bakılır. Sonra her dörtlük tek tek gözden geçirilerek şiirin ne hakkında olduğu ile ilgili ipuçları edinilir. Sonra sınıfça beyin fırtınası yapılarak şiirin içeriği tahmin edilir. 6. Adımda yapılacak Venn şeması için "tahminlerimiz" kümesi oluşturulur.

4- **Okuma sırası ve okuma sonrasında izleyeceğim adımları tasarlarım:** Öğrenciler bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin adımlarını tekrar önlerine alarak, izleyeceği adımları tek tek kafasında tasarlar ve eşine anlatır. Böylece "nasıl" öğreneceğinin ve "ne" öğreneceğinin planını yapmış olur, ayrıca bunun farkına varır. Yani ne yaptığını ve niçin yaptığını bilir. Bu adımları yaptıkça yanına bir işaret koyar.

5- **Metni hızlıca tara. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine al. Kelime anlama stratejilerini kullan.** *"Ânı, yâd eller,arif, kelam, hatır, kemlik, zayi olmak, darılmak, başa kakmak, fend, derya,hacil düşmek ,konup göçmek"* kelime ve deyimlerinin anlamı kelime ve cümle anlama stratejileri ile bulunur. Önce bilinmeyen kelime ya da deyim kırmızı kalemle yuvarlak içine alınır. Diğer kelimelerle birlikte anlam aranır. Kelimenin ekleri incelenir. Yerine geçici olarak başka kelime kullanılır. Eş ve zıt anlamları bulunmaya çalışılır. Eşler tartışır. Anladığı ile ilgili cümle kurar, bunu dramatize eder. En son sözlüğe bakar ve tahminiyle karşılaştırır. Kendine sorar; "Anladım mı?", hala anlamadıysan öğretmenden yardım al.

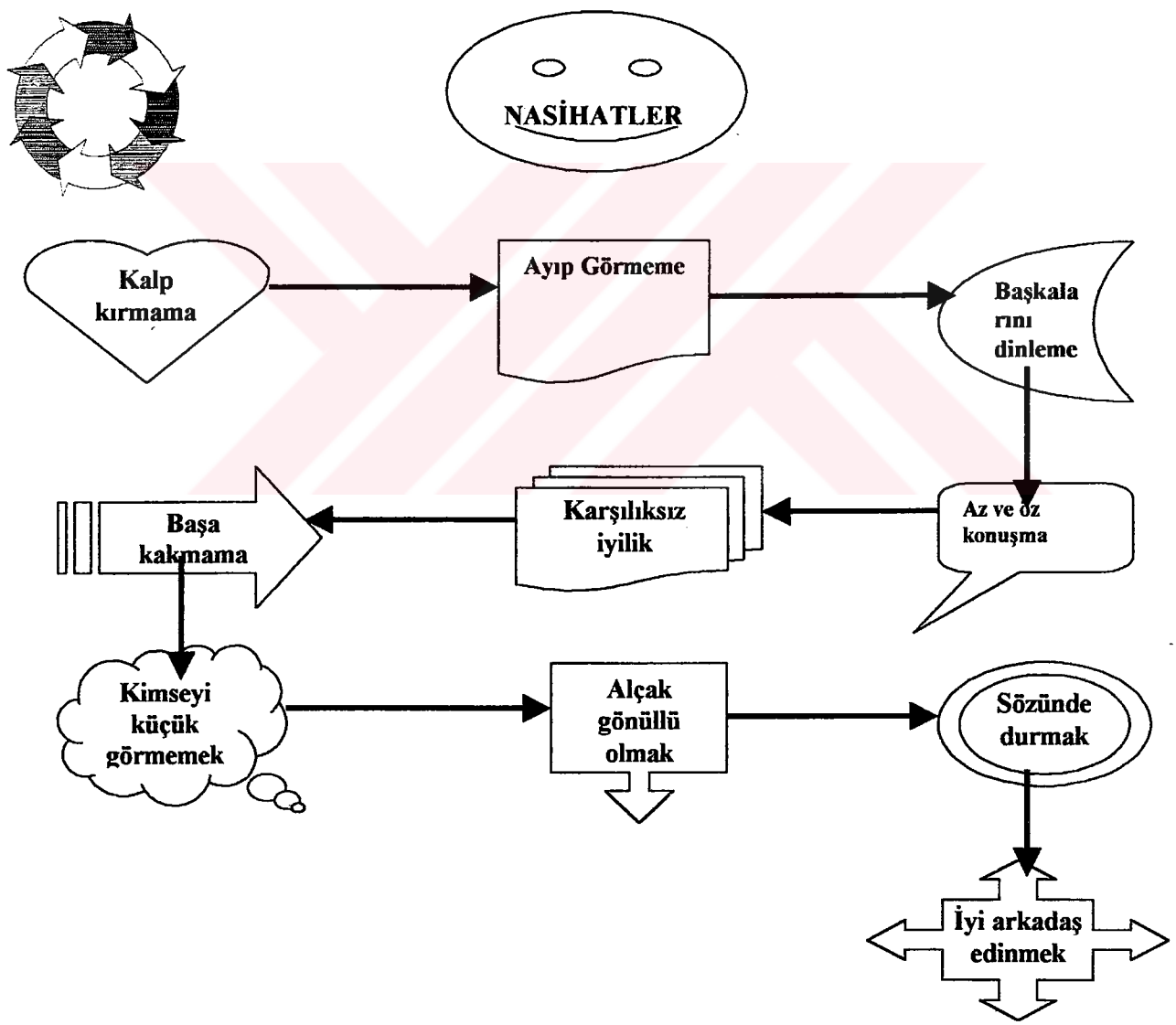
OKUMA SIRASINDA KULLANILACAK STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

6- **Metni bir defa oku. 3. Adımda yaptığın tahminlerin doğruluğunu kontrol et:** 3. Adımda tahtada yuvarlak içinde bulunan tahminlerimizle, gerçek metin arasında Venn şeması yapılır.Böylece öğrencilerin tahmin etme, bağlantı kurma, düşüncelerini paylaşma ve olaya bakış açılarını kendi kendilerine görmeleri sağlanır



7- **2. Adımda hatırladığım eski bilgilerimi hatırlar, yeni bilgiler ile karşılaştırırım; böylece kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında olurum:** Bu şiirdeki amacımı tekrar hatırlarım. Eski bilgiler ile yeni bilgilerimi birleştiririm. Böylece bu dersin bana kazandıracağı bilgi ve davranışların farkında olurum.

8- **Metinde olup bitenleri zihnimde yapılandırır ve içerik haritası çıkarırım:** Metinde geçen; kimsenin kalbini kırmama, ayıp görmeme, insanları dinleme, az ve öz konuşma, karşılıksız iyilik yapma, iyiliği başa kakmama, kimseyi küçük görmeme, alçak gönüllü olma, insanları sevme, sözünde durma ve iyilerle arkadaşlık etme ile ilgili içerik haritası zihinde canlandırılır ve şemalandırılır. Sonra herkes bunu defterine çizer. Sonra öğretmen aşağıdaki içerik haritasını asetatla gösterir.



9- **Tekrar okurum:** Tekrar okurken;
   - Dikkatimi metne verir ve odaklaşırım.
   - Önemli ve ilginç şeylerin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım.
   - Kelimelerin buradaki anlamını anlarım (5. Basamağı hatırlarım).
   - Kelime-cümle ve paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamaya çalışırım.
   - İçerik haritasını hayalimde canlandırırım.

10- **Metni anladım mı? Anladıklarımı dramatize ederim:** Bu metnin kahramanları, yeri ve zamanı olmadığı için; metin ile ilgili olarak öğrencilerin 2. adımda anlattıkları anı, olay, yaşantı, gözlem vb. seçilir ve konu ile ilgili birçok dramatizasyon gerçekleştirilir. Daha sonra sınıftan bir kişi seçilerek Karacaoğlan yapılır. Giyimi (folklorik) ve çalgısı (bağlama) uydurulur. Sonra etrafına daire olunur. Karacaoğlan'ı canlandıran öğrenci "Nasihat" şiirini hem çalar hem okur. Böylece şiir de canlandırılır. Eğer zaman kalırsa her bir nasihat ile ilgili (adım 8) dramatizasyon da yapılabilir.

11- **Anlamadığımda ne yapacağım? Planlarım:** Ben .....'ı anlamadım, ne yapacağım?
   - 2. Adımdan itibaren tekrar edebilirim.
   - Kelime-cümle ve paragraf anlama stratejilerini kullanabilirim.
   - Eşimle okur- tartışırım.
   - Parçaya, öğretmene ve kendime sorular sorarım, vb.

12- **Başta belirlediğim amacıma ulaştım mı?** 1. Adımda belirleyip tahtaya ve deftere yazdığımız amacımıza ulaştık mı? Yani bu şiiri okuyarak; kimsenin kalbini kırmamanın, ayıp görmemenin, insanları dinlemenin, az ve öz konuşmanın, karşılıksız iyilik yapmanın, iyiliği başa kakmamanın, kimseyi küçük görmemenin, alçak gönüllü olmanın, insanları sevmenin, sözünde durmanın ve iyilerle arkadaşlık etmenin önemini daha iyi anlayabildim mi? Herkes kendi kendini kontrol eder.

13- **Anahtar kelimeleri çıkarır ve not alırım:** Bu metnin anahtar kelimeleri, "kalp kırmama, ayıp görmeme, insanları dinleme, az ve öz konuşma, karşılıksız iyilik yapma, başa kakmama, küçük görmeme, alçak gönüllü olma, insanları sevme, sözünde durma ve iyilerle arkadaşlık etme"dir. Bu anahtar kelimeler *anahtar şekli içinde* tahtaya ve deftere yazılır.

OKUMA SONRASI STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

14- **Sesli düşünürüm. Yani anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım:** Anahtar kelimeler, içerik haritası ve dramatizasyon örnekleri de hatırlanarak her öğrenci anladıklarını kendi sözcükleriyle eşine anlatır (sesli düşünür).

15- **Anladıklarımı önem sırasına göre not alırım, (8. Adımdaki içerik haritasını kullanarak):** 8. Adımdaki içerik haritası kullanılarak her dörtlükten çıkarılan nasihatler sırayla yazılır.

- Kalp kırmamanın önemi
- Başkalarının ayıplarını hemen açığa vurmama ve gizlemenin önemi
- Başkalarının sözüne değer verme ve onları dinleme
- Az ve öz konuşmanın önemi
- Karşılıksız iyilik yapmanın güzelliği
- İyilikleri başa kakmamanın gerekliliği
- Kimseyi küçük görmemenin gerekliliği
- Alçak gönüllü olma ve insanları sevmenin güzelliği
- Sözünde durmanın önemi
- İyilerle arkadaşlık etmenin gerekliliği

16- **Anladıklarımı kendi sözcüklerimle defterime özetlerim, (15. adımdan yararlanarak):** Bu dersten ve bu şiirden öğrendiklerimi kendi sözcüklerimle (13 ve 15 adımdan yararlanarak) kendi sözcüklerimle defterime yazarım. Sonra bunları arkadaşlarıma sesli olarak okurum.

17- **Metnin anafikrini bulurum, (13 ve 15. Adımdan yararlanarak):** Öğrencilerden 13. adımda hazırlanan ve anahtar şeklinin içine yazılan anahtar kelimelerin karşısına çizilen kapının içine şiirin anafikrini yazmaları istenir. Öğrenciler yazdıkları anafikri sınıfla paylaşır. En son öğretmen anafikri tahtadaki kapıya yazar. Şiirin anafikri; kimsenin kalbini kırmamanın, ayıp görmemenin, insanları dinlemenin, az ve öz konuşmanın, karşılıksız iyilik yapmanın, iyiliği başa kakmamanın, kimseyi küçük görmemenin, alçak gönüllü olmanın, insanları sevmenin, sözünde durmanın ve iyilerle arkadaşlık etmenin önemini daha iyi anlayabilmektir.

18- **Metni okumada izlediğim adımların etkililiğini değerlendiririm**: 4. Adımdaki planlanan adımları ne kadar yaptım, ne oldu, amacıma ulaştım mı? soruları yanıtlanır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırım. Böylece; öğrendiklerimin ve öğrenme yollarının farkında olurum.

19- **Düşün-eşleş-tartış:** Tekrar (kubaşırım) eşleşirim. Böylece şiiri anlarken kullandığım düşünme yolları ile amacıma ulaşıp ulaşmadığımı eşime anlatırım. Bu yoların farkında olurum.

Arş. Gör. İsmail GELEN

TÜRKÇE DERS PLANI

(V. Hafta)

Okul: Beyhan Gençay İlköğretim Okulu

Sınıf: 7-E

Tarih: 02-03 / 12 /2002

Ders: Türkçe (Anlama)

Süre: 200 dk.

Amaç: Okuduğunu anlamada BFOA stratejisini kullanarak;

- eski bilgilerini hatırlayarak hayalinde canlandırabilmek
- ders sonunda ne öğreneceğini belirleyebilmek
- metni gözden geçirebilmek
- beyin fırtınası yaparak içeriği tahmin edebilmek
- okumada izleyeceği adımları tasarlayabilmek
- kelime- cümle- paragraf anlama stratejisini kullanabilmek
- yapılan tahminleri kontrol edebilmek için venn şeması kullanabilmek
- eski ve yeni bilgilerini karşılaştırabilmek
- içeriği zihninde yapılandırarak çizebilmek
- satır aralarında ne demek istediğini anlayabilmek
- dramatize yaparak anladıklarını ifade edebilmek
- anlayıp anlamadığını kontrol edebilmek
- kendi sözcükleriyle özet çıkarabilmek
- anafikri çıkarabilmek
- okurken izlediği tüm bu adımların etkili olup olmadığını değerlendirebilmek
- öğrendiklerini eşine anlatabilmek
- düşünme yollarını eşine anlatabilmek

Konu: Aile- çocuk ilişkileri

Yöntem ve Teknikler: Soru-yanıt, kubaşık öğrenme, tartışma, dramatizasyon, beyin fırtınası, kubaşık öğrenme (düşün-eşleş-tartış), içerik haritası yapma, not alma, zihinde canlandırma

Araç: Mektup (Beni Dinleyin)

Gereç: Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama asetatları ve tablosu, Türkçe sözlük, Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama öğrenci fotokopileri, deyimler sözlüğü, kelime-cümle ve paragraf anlama stratejileri asetatı, takma bıyık

Kaynak: Yörükoğlu,A., (2000, akt.,Doğruel,S.; Kurter,S.; Gündoğdu, M.,2000), İlköğretim 7 Türkçe ders kitabı, Milli Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları, 2. Baskı, ss13-14,

İstanbul

OKUMA ÖNCESİ STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

1- **Bu derste ne bilmek istiyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim:** Bir çocuğun (ya da ergenin) ailesine yazdığı bu mektubu okuyarak; ailenin çocuğu tanıma ve anlamaya çalışması, deneme ve yaparak daha iyi öğrendiğini, sorumluluk verme, örnek alma, eşler arası uyumlu olma, affetme, soru sorma, sorulara yanıt verme, seviyeyi gözetme, övme, başkaları ile karşılaştırmama, olgunluk düzeyini gözetme, yalana ortam hazırlamama, korkutma ve suçluluk duygusu ile sindirmeme, aşağılamama, özür dileme ve onurlandırma gibi duygu ve düşüncelerin farkında olabileceğim ve onları yeri geldikçe anne-babama ifade edebileceğim. Böylece kendimi anlama ve ifade edebilme olanağı bulacağım (Bu amaç deftere ve tahtaya renkli kalemle yazılır).

2- **Bu konudaki, benzer ve ilgili eski bilgilerimi hatırlar ve hayalimde canlandırırım:** Bu konuda daha önceden ne biliyorum? Yani; ailenin çocuğu tanıma ve anlamaya çalışması, deneme ve yaparak daha iyi öğrendiğini bilmesi, sorumluluk verme, örnek alma, eşler arası tutarlı olma, affetme, soru sorma, sorulara yanıt verme, seviyeyi gözetme, övme, başkaları ile karşılaştırmama, olgunluk düzeyini gözetme, yalana ortam hazırlamama, korkutma ve suçluluk duygusu ile sindirmeme, aşağılamama, özür dileme ve onurlandırma ile ilgili olarak; öğrencilerin eski yaşantıları, bilgileri, anıları ve gözlemleri hatırlanır, anlattırılır, gerekirse deftere karikatürü çizilir (En son mektup dağıtılır).

3- **Metnin içeriğini tahmin et ve metni gözden geçir:** Acaba bu mektup neden bahsediyor? Mektubun (metnin) başlığına bakılır. Sonra her paragraf tek tek gözden geçirilerek mektubun ne hakkında olduğu ile ilgili ipuçları edinilir. Sonra sınıfça beyin fırtınası yapılarak mektubun içeriği tahmin edilir. 6. Adımda yapılacak Venn şeması için "tahminlerimiz" kümesi oluşturulur.

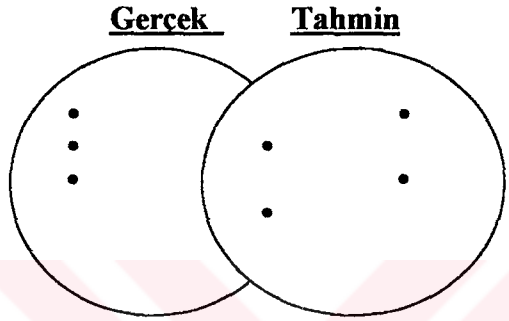
4- **Okuma sırası ve okuma sonrasında izleyeceğim adımları tasarlarım:** Öğrenciler bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin adımlarını tekrar önlerine alarak, izleyeceği adımları tek tek kafasında tasarlar ve eşine anlatır. Böylece "nasıl" öğreneceğinin ve "ne" öğreneceğinin planını yapmış olur, ayrıca bunun farkına varır. Yani ne yaptığını ve niçin yaptığını bilir. Bu adımları yaptıkça yanına bir işaret koyar.

5- **Metni hızlıca tara. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine al. Kelime anlama stratejilerini kullan.** *"Uydurmak, başa kakmak, tedirgin olmak, onurlanmak"* kelime ve deyimlerinin (varsa diğer kelimelerin de) anlamı, kelime ve cümle anlama stratejileri ile bulunur. Önce bilinmeyen kelime ya da deyim kırmızı kalemle yuvarlak içine alınır. Diğer kelimelerle birlikte anlam aranır. Kelimenin ekleri incelenir. Yerine geçici olarak başka

kelime kullanılır. Eş ve zıt anlamları bulunmaya çalışılır. Eşler tartışır. Anladığı ile ilgili cümle kurar, bunu dramatize eder. En son sözlüğe bakar ve tahminiyle karşılaştırır. Kendine sorar; "Anladım mı?", hala anlamadıysan öğretmenden yardım al.

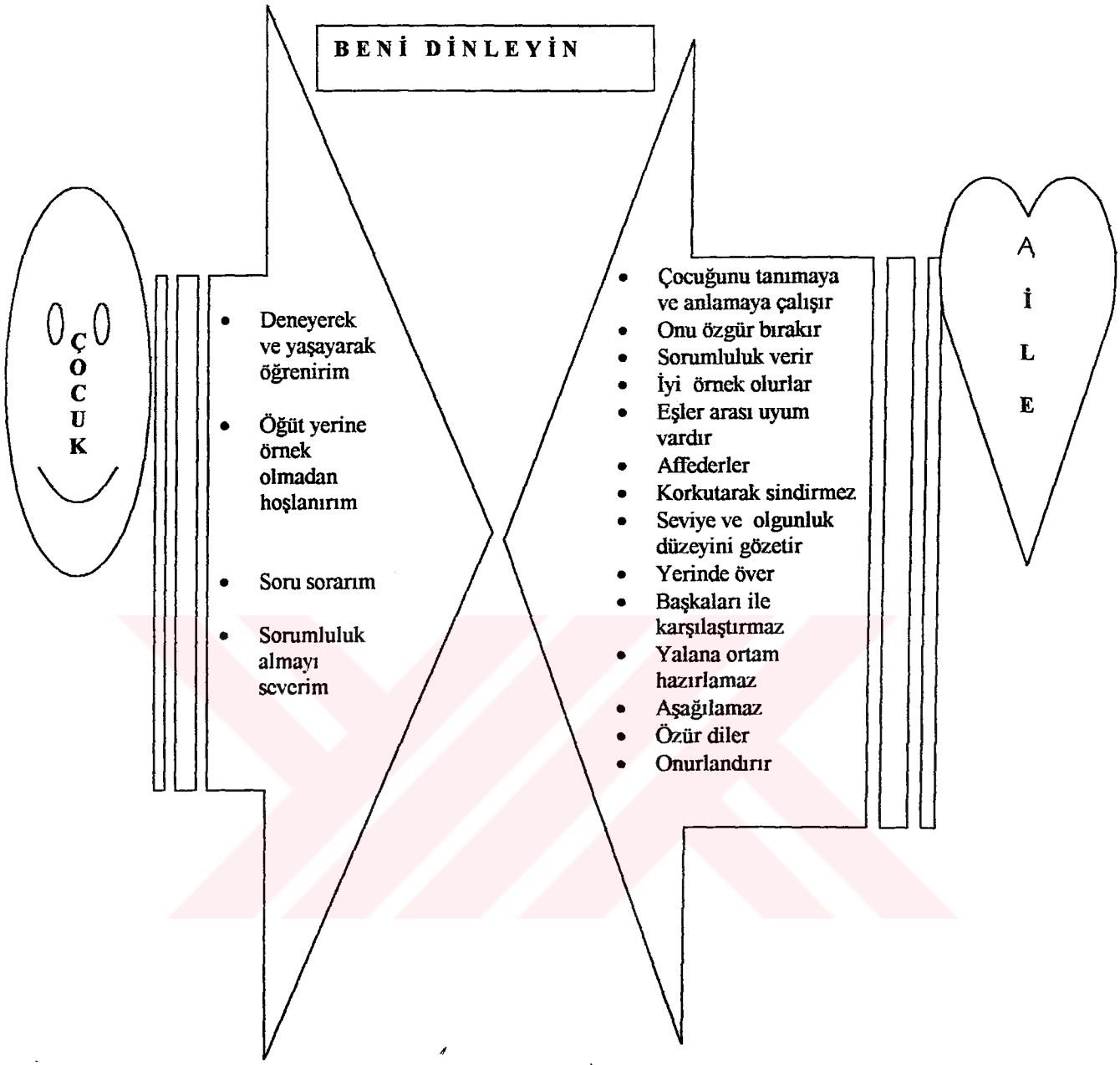
OKUMA SIRASINDA KULLANILACAK STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

6- **Metni bir defa oku. 3. Adımda yaptığın tahminlerin doğruluğunu kontrol et:** 3. Adımda tahtada yuvarlak içinde bulunan tahminlerimizle, gerçek metin arasında Venn şeması yapılır.Böylece öğrencilerin tahmin etme, bağlantı kurma, düşüncelerini paylaşma ve olaya bakış açılarını kendi kendilerine görmeleri sağlanır



7- **2. Adımda hatırladığım eski bilgilerimi hatırlar, yeni bilgiler ile karşılaştırırım; böylece kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında olurum:** Bu mektubu okumaktaki amacımı tekrar hatırlarım. Eski bilgiler ile yeni bilgilerimi birleştiririm. Böylece bu dersin bana kazandıracağı bilgi ve davranışların farkında olurum.

8- **Metinde olup bitenleri zihnimde yapılandırır ve içerik haritası çıkarırım:** Metinde geçen; ailenin çocuğu tanıma ve anlamaya çalışması, deneme ve yaparak daha iyi öğrendiğini, sorumluluk verme, örnek alma, eşler arası tutarlı olma, affetme, soru sorma, sorulara yanıt verme, seviyeyi gözetme, övme, başkaları ile karşılaştırmama, olgunluk düzeyini gözetme, yalana ortam hazırlamama, korkutma ve suçluluk duygusu ile sindirmeme, aşağılamama, özür dileme ve onurlandırma ile ilgili içerik haritası zihinde canlandırılır ve şemalandırılır. Sonra herkes bunu defterine çizer. Sonra öğretmen aşağıdaki içerik haritasını asetatla gösterir.



9- **Tekrar okurum:** Tekrar okurken;

- Dikkatimi metne verir ve odaklaşırım.
- Önemli ve ilginç şeylerin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım.
- Kelimelerin buradaki anlamını anlarım (5. Basamağı hatırlarım).
- Kelime-cümle ve paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamaya çalışırım.
- İçerik haritasını hayalimde canlandırırım.

10- **Metni anladım mı? Anladıklarımı dramatize ederim:** Bu metnin kahramanları, yeri ve zamanı olmadığı için; metnin her paragrafı ile ilgili anlatılan durum dramatize edilir. Bir erkek öğrenci bıyık takarak baba, bir kız öğrenci anne, bir öğrenci de çocuk olabilir.

Ayrıca zaman kalırsa metin ile ilgili olarak, öğrencilerin 2. adımda anlattıkları anı, olay, yaşantı, gözlem vb. seçilir ve konu ile ilgili birçok dramatizasyon gerçekleştirilebilir.

11- **Anlamadığımda ne yapacağım? Planlarım:** Ben .....'ı anlamadım, ne yapacağım?

- 2. Adımdan itibaren tekrar edebilirim.
- Kelime-cümle ve paragraf anlama stratejilerini kullanabilirim.
- Eşimle okur- tartışırım.
- Parçaya, öğretmene ve kendime sorular sorarım, vb.

12- **Başta belirlediğim amacıma ulaştım mı?** 1. Adımda belirleyip tahtaya ve deftere yazdığımız amacımıza ulaştık mı? Yani bu mektubu (metni) okuyarak; ailenin çocuğu tanıma ve anlamaya çalışması, deneme ve yaparak daha iyi öğrendiğini bilmesi, sorumluluk verme, örnek alma, eşler arası tutarlı olma, affetme, soru sorma, sorulara yanıt verme, seviyeyi gözetme, övme, başkaları ile karşılaştırmama, olgunluk düzeyini gözetme, yalana ortam hazırlamama, korkutma ve suçluluk duygusu ile sindirmeme, aşağılamama, özür dileme ve onurlandırma gibi duygu ve düşüncelerin farkında oldum mu ve onları yeri geldikçe anne-babama ifade edebilecek miyim? Herkes kendi kendini kontrol eder.,

13- **Anahtar kelimeleri çıkarır ve not alırım:** Bu metnin anahtar kelimeleri, "tanıma ve anlamaya çalışma, özgürlük, sorumluluk verme, iyi örnek olma, eşler arası uyum, affetme, korkutarak sindirme, seviye ve olgunluk düzeyi, övme, karşılaştırma, yalana ortam hazırlama, aşağılama, özür dileme, onurlandırma, deneyerek ve yaşayarak öğrenme, soru sorma, sorumluluk alma" dır. Bu anahtar kelimeler *anahtar şekli içinde* tahtaya ve deftere yazılır.

OKUMA SONRASI STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

14- **Sesli düşünürüm. Yani anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım:** Anahtar kelimeler, içerik haritası ve dramatizasyon örnekleri de hatırlanarak her öğrenci anladıklarını kendi sözcükleriyle eşine anlatır (sesli düşünür).

15- **Anladıklarımı önem sırasına göre not alırım, (8. Adımdaki içerik haritasını kullanarak):** 8. Adımdaki içerik haritası kullanılarak her paragraftan çıkarılan bilgiler sırayla yazılır.

- Çocuğunu tanımaya ve anlamaya çalışma
- Onu özgür bırakma
- Sorumluluk verme
- İyi örnek oluma
- Eşler arası uyum

- Affetme
- Korkutarak sindirmeme
- Seviye ve olgunluk düzeyini gözetme
- Yerinde övme
- Başkaları ile karşılaştırmama
- Yalana ortam hazırlamama
- Aşağılamama
- Özür dileme
- Onurlandırma
- Deneyerek ve yaşayarak öğrenme
- Öğüt yerine örnek almayı sevme
- Soru sorma
- Sorumluluk alma

16- **Anladıklarımı kendi sözcüklerimle defterime özetlerim, (15. adımdan yararlanarak):** Bu dersten ve bu (metinden) mektuptan öğrendiklerimi kendi sözcüklerimle (13 ve 15 adımdan yararlanarak) kendi sözcüklerimle defterime yazarım. Sonra bunları arkadaşlarıma sesli olarak okurum.

17- **Metnin anafikrini bulurum, (13 ve 15. Adımdan yararlanarak):** Öğrencilerden 13. adımda hazırlanan ve anahtar şeklinin içine yazılan anahtar kelimelerin karşısına çizilen kapının içine metnin anafikrini yazmaları istenir. Öğrenciler yazdıkları anafikri sınıfla paylaşır. En son öğretmen anafikri tahtadaki kapıya yazar. Bu mektubun anafikri çocuğun ya da ergenin gelişiminde; çocuğunu tanımaya ve anlamaya çalışma, onu özgür bırakma, sorumluluk verme, iyi örnek olma, eşler arası uyum, affetme, korkutarak sindirmeme, seviye ve olgunluk düzeyini gözetme, yerinde övme, başkaları ile karşılaştırmama, yalana ortam hazırlamama, aşağılamama, özür dileme, onurlandırma, deneyerek ve yaşayarak öğrenme, öğüt yerine örnek almayı sevme, soru sorma ve sorumluluk almanın önemini anlayabilmektir.

18- **Metni okumada izlediğim adımların etkililiğini değerlendiririm**: 4. Adımdaki planlanan adımları ne kadar yaptım, ne oldu, amacıma ulaştım mı? soruları yanıtlanır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırım. Böylece; öğrendiklerimin ve öğrenme yollarının farkında olurum.

19- **Düşün-eşleş-tartış:** Tekrar (kubaşırım) eşleşirim. Böylece metni anlarken kullandığım düşünme yolları ile amacıma ulaşıp ulaşmadığımı eşime anlatırım. Bu yoların farkında olurum.

Arş. Gör. İsmail GELEN

TÜRKÇE DERS PLANI

(VI. Hafta)

Okul: Beyhan Gençay İlköğretim Okulu

Sınıf: 7-E

Tarih: 09-10/ 12 /2002

Ders: Türkçe (Anlama)

Süre: 200 dk.

Amaç: BFOA stratejisini kullanarak okuduğunu anlayabilmek için;

- önbilgilerini hatırlayabilmek
- okumanın amacını belirleyebilmek
- içeriği tahmin edebilmek
- okuduğunu anlama adımlarını belirleyebilmek
- anlamadığı kelime- cümle ve paragrafın anlamını çözebilmek
- yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol edebilmek
- yeni ve eski bilgileri ilişkilendirebilmek
- metni zihninde canlandırarak içerik haritası çizebilmek
- dikkatini metne vererek odaklaşabilmek
- önemli ve ilginç şeylerin altını çizebilmek
- önemli detayları belirleyebilmek
- not alabilmek
- anlayıp anlayamadığını sürekli izleyebilmek
- anlamadığında ne yapacağını planlayabilmek
- amaca ulaşıp ulaşmadığı kontrol edebilmek
- anahtar kelimeleri çıkarabilmek
- anladıklarını kendi sözcükleriyle eşine anlatabilmek
- olayları önem sırasına dizebilmek
- anladıklarını özetleyebilmek
- anafikri bulabilmek
- anafikri bulabilmek
- izlediği düşünme ve anlama adımlarının etkililiğini değerlendirebilmek
- öğrendiklerini ve öğrenme yollarının etkililiğini başkalarına anlatabilmek

Konu: Gerçek dostluğun, kötülüğe iyilikle karşılık vermenin, alçakgönüllü olmanın ve verimliliğin farkına varabilmek.

Yöntem ve Teknikler: Soru-yanıt, kubaşık öğrenme, tartışma, dramatizasyon, beyin fırtınası, kubaşık öğrenme (düşün-eşleş-tartış), içerik haritası yapma, not alma, zihinde canlandırma

Araç: Şiir (Kara Toprak)

Gereç: Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama asetatları ve tablosu, Türkçe sözlük, Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama öğrenci fotokopileri, deyimler sözlüğü, kelime-cümle ve paragraf anlama stratejileri asetatı, bağlama (saz)

Kaynak: Şatıroğlu, A. V. (Dostlar Beni Hatırlasın adlı şiir kitabından akt., Doğruel,S.; Kurter, S.; Gündoğdu, M., 2000), İlköğretim 7 türkçe ders kitabı, Milli Eğitim Basımevi, Devlet Kitapları, 2. Baskı, s57, İstanbul

OKUMA ÖNCESİ STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

1- **Bu derste ne bilmek istiyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim:** Bu derste; karşılıksız ve gerçek dost olmanın, kötülüklere iyilikle karşılık vermenin, alçakgönüllü olmanın, samimi ve verimli olmanın bir kişi için dünyaya bırakılacak, en güzel eser olduğunu anlayacağım (Bu amaç deftere ve tahtaya renkli kalemle yazılır).

2- **Bu konudaki, benzer ve ilgili eski bilgilerimi hatırlar ve hayalimde canlandırırım:** Bu konuda daha önceden ne biliyorum? Yani; karşılıksız ve gerçek dost olma, kötülüklere iyilikle karşılık verme, alçakgönüllü olma, samimi ve verimli olma ve bir kişi için dünyaya bırakılacak en güzel eser ilgili olarak; öğrencilerin eski yaşantıları, bilgileri, anıları ve gözlemleri hatırlanır, anlattırılır, gerekirse deftere karikatürü çizilir (En son şiir dağıtılır).

3- **Metnin içeriğini tahmin et ve metni gözden geçir:** Acaba bu şiir neden bahsediyor? Şiirin başlığına bakılır. Sonra her dörtlük tek tek gözden geçirilerek şiirin ne hakkında olduğu ile ilgili ipuçları edinilir. Sonra sınıfça beyin fırtınası yapılarak şiirin içeriği tahmin edilir. 6. Adımda yapılacak Venn şeması için "tahminlerimiz" kümesi oluşturulur.

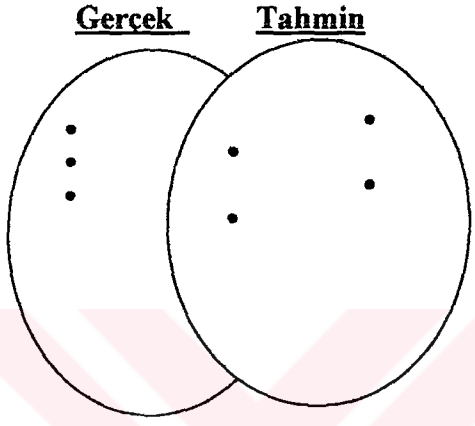
4- **Okuma sırası ve okuma sonrasında izleyeceğim adımları tasarlarım:** Öğrenciler bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin adımlarını tekrar önlerine alarak, izleyeceği adımları tek tek kafasında tasarlar ve eşine anlatır. Böylece "nasıl" öğreneceğinin ve "ne" öğreneceğinin planını yapmış olur, ayrıca bunun farkına varır. Yani ne yaptığını ve niçin yaptığını bilir. Bu adımları yaptıkça, her adımın yanına bir işaret koyar.

5- **Metni hızlıca tara. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine al. Kelime anlama stratejilerini kullan.** *"Sadık, beyhude, sırra mazhar olmak, nice, yırtmak, yarmak, çekirdek"* kelime ve deyimlerinin (varsa diğer kelimelerin de) buradaki anlamı, kelime ve cümle anlama stratejileri ile bulunur. Önce bilinmeyen kelime ya da deyim kırmızı kalemle yuvarlak içine alınır. Diğer kelimelerle birlikte anlam aranır. Kelimenin ekleri incelenir. Yerine geçici olarak başka kelime kullanılır. Eş ve zıt anlamları bulunmaya çalışılır. Eşler tartışır. Anladığı ile ilgili cümle kurar, bunu dramatize eder. En son sözlüğe

bakar ve tahminiyle karşılaştırır. Kendine sorar; "Anladım mı?", hala anlamadıysan öğretmenden yardım al.

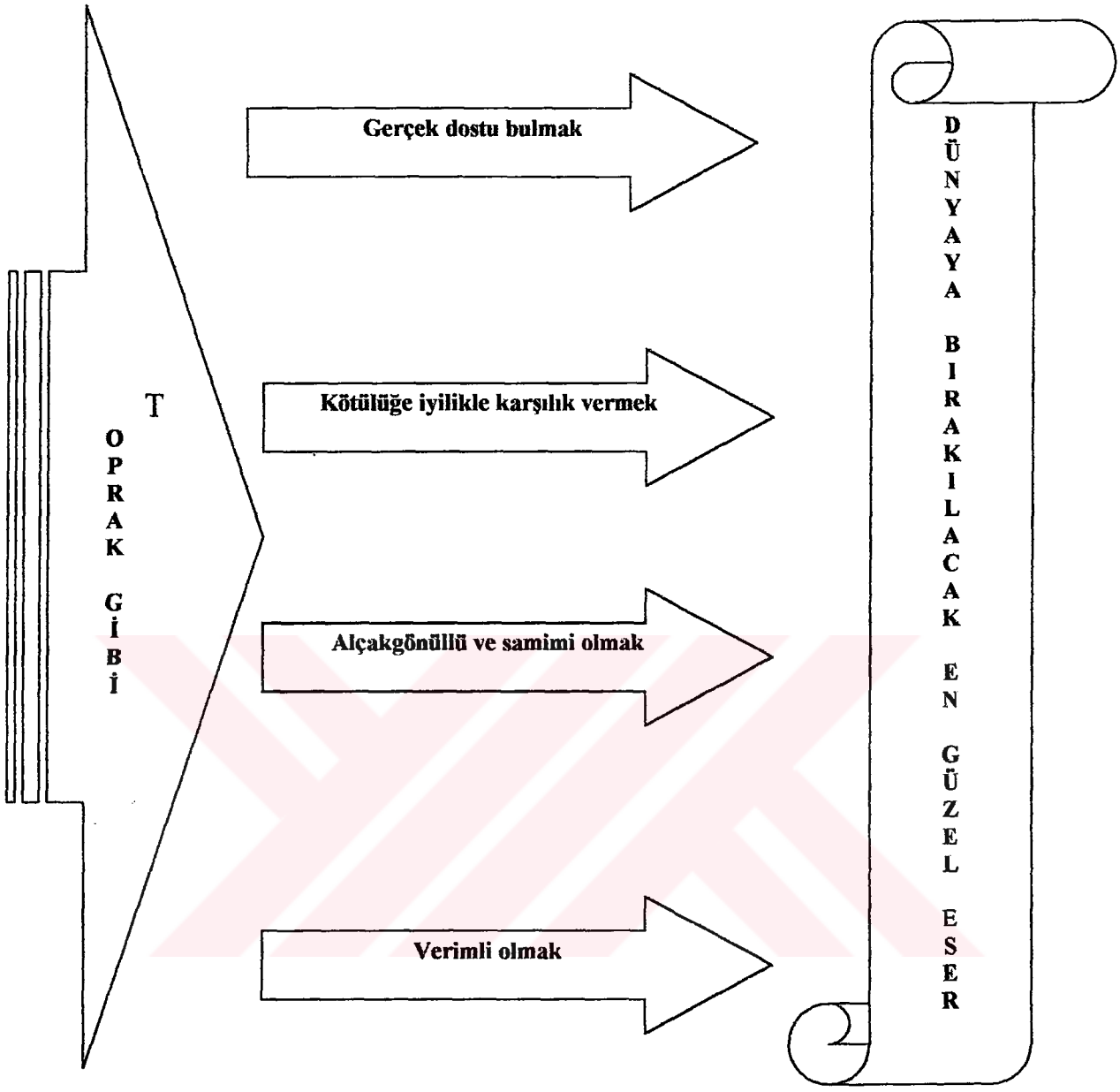
OKUMA SIRASINDA KULLANILACAK STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

6- **Metni bir defa oku. 3. Adımda yaptığın tahminlerin doğruluğunu kontrol et:** 3. Adımda tahtada yuvarlak içinde bulunan tahminlerimizle, gerçek metin arasında Venn şeması yapılır. Böylece öğrencilerin tahmin etme, bağlantı kurma, düşüncelerini paylaşma ve olaya bakış açılarını kendi kendilerine görme becerileri geliştirilir.



7- **2. Adımda hatırladığım eski bilgilerimi hatırlar, yeni bilgiler ile karşılaştırırım; böylece kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında olurum:** Bu şiiri okumaktaki amacımı tekrar hatırlarım. Eski bilgiler ile yeni bilgilerimi birleştiririm. Böylece bu dersin bana kazandıracağı bilgi ve davranışların farkında olurum.

8- **Metinde olup bitenleri zihnimde yapılandırır ve içerik haritası çıkarırım:** Metinde geçen; karşılıksız ve gerçek dost olmanın, kötülüklere iyilikle karşılık vermenin, alçakgönüllü olmanın, samimi ve verimli olmanın bir kişi için dünyaya bırakılacak, en güzel eser olduğu ile ilgili içerik haritası zihinde canlandırılır ve şemalandırılır. Sonra herkes bunu defterine çizer. Sonra öğretmen aşağıdaki içerik haritasını asetatla gösterir.



9- **Tekrar okurum:** Tekrar okurken;

- Dikkatimi metne verir ve odaklaşırım.
- Önemli ve ilginç şeylerin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım.
- Kelimelerin buradaki anlamını anlarım (5. Basamağı hatırlarım).
- Kelime-cümle ve dörtlük ilişkisini bir bütün olarak anlamaya çalışırım.
- İçerik haritasını hayalimde canlandırırım.

10- **Metni anladım mı? Anladıklarımı dramatize ederim:** Bu şiirin kahramanları, yeri ve zamanı olmadığı için; şiirin her dörtlüğü ile ilgili anlatılan şeyler daramatize edilir. Bunun için bir öğrenci aşık Veysel kılığına girerek bir eline saz alır ve bu şiiri bir köşede söyler. Her dörtlükten sonra, o dörtlüğü anlatan dramatizasyon yapılır. Ayrıca zaman kalırsa şiir

ile ilgili olarak, öğrencilerin 2. adımda anlattıkları anı, olay, yaşantı, gözlem vb. seçilir ve bunlardan birçoğu dramatize edilebilir.

11- **Anlamadığımda ne yapacağım? Planlarım:** Ben .....'ı anlamadım, ne yapacağım?

- 2. Adımdan itibaren tekrar edebilirim.
- Kelime-cümle ve paragraf (dörtlük) anlama stratejilerini kullanabilirim.
- Eşimle okur- tartışırım.
- Parçaya, öğretmene ve kendime sorular sorarım, vb.

12- **Başta belirlediğim amacıma ulaştım mı?** 1. Adımda belirleyip tahtaya ve deftere yazdığımız amacımıza ulaştık mı? Yani bu şiiri okuyarak; karşılıksız ve gerçek dost olmanın, kötülüklere iyilikle karşılık vermenin, alçakgönüllü olmanın, samimi ve verimli olmanın bir kişi için dünyaya bırakılacak, en güzel eser olduğunu anlayabildim mi? Herkes kendi kendini kontrol eder.,

13- **Anahtar kelimeleri çıkarır ve not alırım:** Bu metnin anahtar kelimeleri, "gerçek dostluk, alçak gönüllülük, kötülüğe iyilikle karşılık, samimiyet, verimli olma, en güzel anı, toprak gibi dost" kelime ve kelime gruplarıdır. Bu anahtar kelimeler *anahtar şekli içinde* tahtaya ve deftere yazılır.

OKUMA SONRASI STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

14- **Sesli düşünürüm. Yani anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım:** Anahtar kelimeler, içerik haritası ve dramatizasyon örnekleri de hatırlanarak her öğrenci anladıklarını kendi sözcükleriyle eşine anlatır (sesli düşünür).

15- **Anladıklarımı önem sırasına göre not alırım, (8. Adımdaki içerik haritasını kullanarak):** 8. Adımdaki içerik haritası kullanılarak her şiirden çıkarılan bilgiler sırayla yazılır.

- gerçek dostluk
- alçak gönüllülük
- kötülüğe iyilikle karşılık verme
- verimli olma
- en güzel anı (eser)
- toprak gibi dost olma ve edinme

16- **Anladıklarımı kendi sözcüklerimle defterime özetlerim, (15. adımdan yararlanarak):** Bu dersten ve bu şiirden öğrendiklerimi kendi sözcüklerimle (13 ve 15 adımdan

yararlanarak) kendi sözcüklerimle defterime yazarım. Sonra bunları arkadaşlarıma sesli olarak okurum.

17- **Metnin anafikrini bulurum, (13 ve 15. Adımdan yararlanarak):** Öğrencilerden 13. adımda hazırlanan ve anahtar şeklinin içine yazılan anahtar kelimelerin karşısına çizilen kapının içine şiirin anafikrini yazmaları istenir. Öğrenciler yazdıkları anafikri sınıfla paylaşır. En son öğretmen anafikri tahtadaki kapıya yazar. Şiirin anafikri; karşılıksız ve gerçek dost olmanın, kötülüklere iyilikle karşılık vermenin, alçakgönüllü olmanın, samimi ve verimli olmanın bir kişi için dünyaya bırakılacak, en güzel eser olduğunun önemini anlayabilmektir.

18- **Metni okumada izlediğim adımların etkililiğini değerlendiririm**: 4. Adımdaki planlanan adımları ne kadar yaptım, ne oldu, amacıma ulaştım mı? soruları yanıtlanır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırım. Böylece; öğrendiklerimin ve öğrenme yollarının farkında olurum.

19- **Düşün-eşleş-tartış:** Tekrar (kubaşırım) eşleşirim. Böylece şiiri anlarken kullandığım düşünme yolları ile amacıma ulaşıp ulaşmadığımı eşime anlatırım. Bu yoların farkında olurum.

Arş. Gör. İsmail GELEN

TÜRKÇE DERS PLANI

(VII. HAFTA)

Okul: Beyhan Gençay İlköğretim Okulu

Sınıf: 7-E

Tarih: 17-20 / 12 / 2002

Ders: Türkçe (Anlama)

Süre: 200 dk.

Amaç: Okuduğunu anlamada BFOA stratejisini kullanarak;

- eski bilgilerini hatırlayarak hayalinde canlandırabilmek
- ders sonunda ne öğreneceğini belirleyebilmek
- metni gözden geçirebilmek
- beyin fırtınası yaparak içeriği tahmin edebilmek
- okumada izleyeceği adımları tasarlayabilmek
- kelime- cümle- paragraf anlama stratejisini kullanabilmek
- yapılan tahminleri kontrol edebilmek için venn şeması kullanabilmek
- eski ve yeni bilgilerini karşılaştırabilmek
- içeriği zihninde yapılandırarak çizebilmek
- satır aralarında ne demek istediğini anlayabilmek
- dramatize yaparak anladıklarını ifade edebilmek
- anlayıp anlamadığını kontrol edebilmek
- kendi sözcükleriyle özet çıkarabilmek
- anafikri çıkarabilmek
- okurken izlediği tüm bu adımların etkili olup olmadığını değerlendirebilmek
- öğrendiklerini eşine anlatabilmek
- düşünme yollarını eşine anlatabilmek

Konu: Gençlerde sevgi, hoşgörü, barış, kardeşlik ve yaşama sevinci oluşturmak.

Yöntem ve Teknikler: Soru-yanıt, kubaşık öğrenme, tartışma, dramatizasyon, beyin fırtınası, kubaşık öğrenme (düşün-eşleş-tartış), içerik haritası yapma, not alma, zihinde canlandırma

Araç: Makale (Yunus Emre'nin Yaşayan Tarafi)

Gereç: Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama asetatları ve tablosu, Türkçe sözlük, Bilişsel farkındalık okuduğunu anlama öğrenci fotokopileri, deyimler sözlüğü, kelime-cümle ve paragraf anlama stratejileri asetatı

Kaynak: Göçgün,Ö., (Kültür ve Sanat Dergisi, akt. Onat, A.,ss219-220, 2000), İlköğretim 7 Türkçe ders kitabı, Metinler Yayıncılık, İstanbul

OKUMA ÖNCESİ STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

1- **Bu derste ne bilmek istiyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim:** Bu derste; sevmenin, sevilmenin, istenmeyen durumlarda hoşgörülü olmanın, yaşama heyecanı ve yaşama sevinci duymanın, gönül yapma ve gönüllerde yaşamanın, barışın, kardeşliğin; insanın iç güzelliklerini harekete geçirme çabası ile olacağını anlayacağım (Bu amaç deftere ve tahtaya renkli kalemle yazılır).

2- **Bu konudaki, benzer ve ilgili eski bilgilerimi hatırlar ve hayalimde canlandırırım:** Bu konuda daha önceden ne biliyorum? Yani; sevme (kimleri seviyorum?), sevilme (kimler beni seviyor?), istenmeyen durumlarda hoşgörülü olmanın (ben hoşgörülü oluyor muyum?, bana kimler hoşgörü gösteriyor?), yaşama heyecanı ve yaşama sevinci duymanın (geçmişte yaşadığım güzel şeyler ve ileriye dönük hedeflerim şu anda bana hangi sevinç ve heyecanları yaşatıyor?), gönül yapma (küs olduğunuz ve kalbini kırdığınız kişiler var mı?) ve gönüllerde yaşamanın (insanlar sizi daha çok hangi güzel davranışlarınızdan dolayı hatırlarlar?), barışın (çevreme karşı davranışlarım barışçı mı?), kardeşliğin (çevreme, arkadaşlarıma ve kardeşlerime karşı kendime yapılmasını istediğim şeyleri yapıp, yapılmasını istemediğim şeyleri yapıyor muyum?) ; insanın iç güzelliklerini harekete geçirme çabası ile ilgili olarak; öğrencilerin eski yaşantıları, bilgileri, anıları ve gözlemleri hatırlanır, anlattırılır, gerekirse deftere karikatürü çizilir, ya da yazılır (En son makale herkese dağıtılır).

3- **Metnin içeriğini tahmin et ve metni gözden geçir:** Acaba bu makale neden bahsediyor? Makalenin başlığına bakılır. Sonra her paragraf tek tek gözden geçirilerek makalenin ne hakkında olduğu ile ilgili ipuçları edinilir. Sonra sınıfça beyin fırtınası yapılarak mektubun içeriği tahmin edilir. 6. Adımda yapılacak Venn şeması için "tahminlerimiz" kümesi oluşturulur.

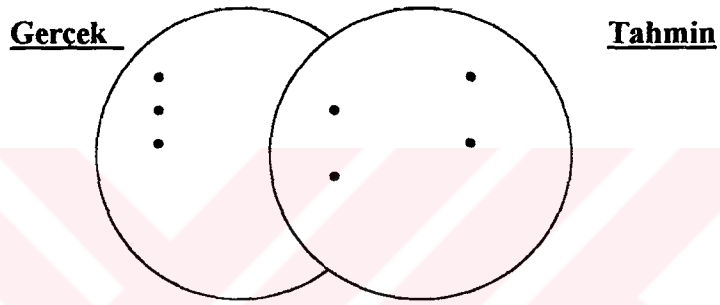
4- **Okuma sırası ve okuma sonrasında izleyeceğim adımları tasarlarım:** Öğrenciler bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin adımlarını tekrar önlerine alarak, izleyeceği adımları tek tek kafasında tasarlar ve eşine anlatır. Böylece "nasıl" öğreneceğinin ve "ne" öğreneceğinin planını yapmış olur, ayrıca bunun farkına varır. Yani ne yaptığını ve niçin yaptığını bilir. Bu adımları yaptıkça yanına bir işaret koyar.

5- **Metni hızlıca tara. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine al. Kelime anlama stratejilerini kullan.** *"Dile getirmek, gönül kazanmak, işi kolay kılmak, samimi, yüzyıl, lezzet, hal, nihayet"* kelime ve deyimlerinin (varsa diğer kelimelerin de) anlamı, kelime ve cümle anlama stratejileri ile bulunur. Önce bilinmeyen kelime ya da deyim kırmızı kalemle yuvarlak içine alınır. Diğer kelimelerle birlikte anlam aranır. Kelimenin ekleri

incelenir. Yerine geçici olarak başka kelime kullanılır. Eş ve zıt anlamları bulunmaya çalışılır. Eşler tartışır. Anladığı ile ilgili cümle kurar, bunu dramatize eder. En son sözlüğe bakar ve tahminiyle karşılaştırır. Kendine sorar; "Anladım mı?", hala anlamadıysan öğretmenden yardım al.

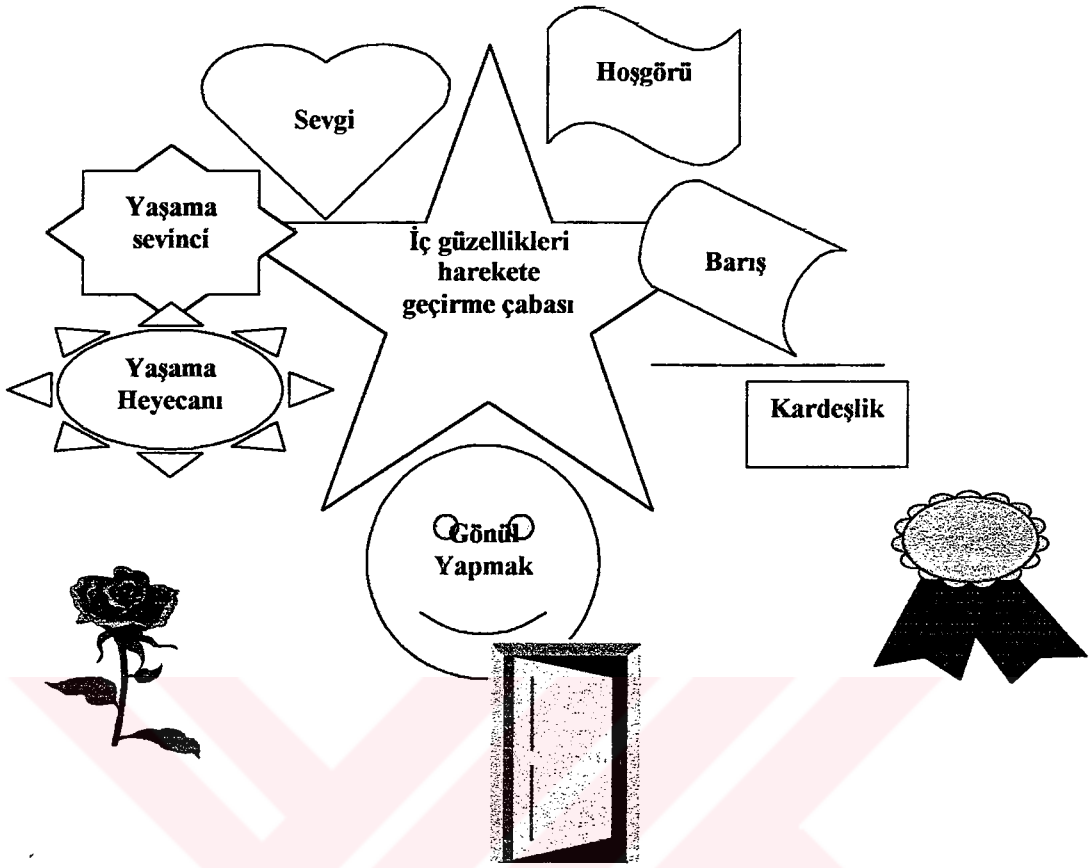
OKUMA SIRASINDA KULLANILACAK STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

6- **Metni bir defa oku. 3. Adımda yaptığın tahminlerin doğruluğunu kontrol et:** 3. Adımda tahtada yuvarlak içinde bulunan tahminlerimizle, gerçek metin arasında Venn şeması yapılır.Böylece öğrencilerin tahmin etme, bağlantı kurma, düşüncelerini paylaşma ve olaya bakış açılarını kendi kendilerine görmeleri sağlanır



7- **2. Adımda hatırladığım eski bilgilerimi hatırlar, yeni bilgiler ile karşılaştırırım; böylece kazanacağım yeni bilgi ve davranışların farkında olurum:** Bu makaleyi okumaktaki amacımı tekrar hatırlarım. Eski bilgiler ile yeni bilgilerimi birleştiririm. Böylece bu dersin bana kazandıracağı bilgi ve davranışların farkında olurum.

8- **Metinde olup bitenleri zihnimde yapılandırır ve içerik haritası çıkarırım:** Makalede geçen; sevmenin, sevilmenin, istenmeyen durumlarda hoşgörülü olmanın, yaşama heyecanı ve yaşama sevinci duymanın, gönül yapma ve gönüllerde yaşamanın, barışın, kardeşliğin; insanın iç güzelliklerini harekete geçirme çabası il ilgili içerik haritası zihinde canlandırılır ve şemalandırılır. Sonra tüm öğrencilerden bunu defterine çizmeleri istenir. Sonra öğretmen aşağıdaki içerik haritasını asetatla gösterir.



9- **Tekrar okurum:** Tekrar okurken;

- Dikkatimi metne verir ve odaklaşırım.
- Önemli ve ilginç şeylerin altını çizer, önemli detayları belirler, not alırım.
- Kelimelerin buradaki anlamını anlarım (5. Basamağı hatırlarım).
- Kelime-cümle ve paragraf ilişkisini bir bütün olarak anlamaya çalışırım.
- İçerik haritasını hayalimde canlandırırım.

10- **Metni anladım mı? Anladıklarımı dramatize ederim:** Bu metnin kahramanları, yeri ve zamanı olmadığı için; metnin her paragrafi ile ilgili anlatılan durum dramatize edilir. Bunu gerçekleştirmek için öğrencilerin 2. adımda anlattıkları anı, olay, yaşantı, gözlem vb. seçilir ve konu ile ilgili birçok dramatizasyon gerçekleştirilir.

11- **Anlamadığımda ne yapacağım? Planlarım:** Ben .....'ı anlamadım, ne yapacağım?

- 2. Adımdan itibaren tekrar edebilirim.
- Kelime-cümle ve paragraf anlama stratejilerini kullanabilirim.
- Eşimle okur- tartışırım.
- Parçaya, öğretmene ve kendime sorular sorarım, vb.

12- **Başta belirlediğim amacıma ulaştım mı?** 1. Adımda belirleyip tahtaya ve deftere yazdığımız amacımıza ulaştık mı? Yani bu mektubu (metni) okuyarak; sevmenin, sevilmenin, istenmeyen durumlarda hoşgörülü olmanın, yaşama heyecanı ve yaşama sevinci duymanın, gönül yapma ve gönüllerde yaşamanın, barışın, kardeşliğin; insanın iç güzelliklerini harekete geçirme çabası ile gerçekleşebileceğini anladım mı? Herkes kendi kendini kontrol eder.,

13- **Anahtar kelimeleri çıkarır ve not alırım:** Bu metnin anahtar kelimeleri, "sevgi, hoşgörü, yaşama sevinci, yaşama heyecanı, gönül yapmak, barış, kardeşlik, iç güzellik, çaba" dır. Bu anahtar kelimeler *anahtar şekli içinde* tahtaya ve deftere yazılır.

OKUMA SONRASI STRATEJİ ADIMLARI VE KAZANDIRILMASI

14- **Sesli düşünürüm. Yani anladıklarımı kendi sözcüklerimle eşime anlatırım:** Anahtar kelimeler, içerik haritası ve dramatizasyon örnekleri de hatırlanarak her öğrenci anladıklarını kendi sözcükleriyle eşine anlatır (sesli düşünür).

15- **Anladıklarımı önem sırasına göre not alırım, (8. Adımdaki içerik haritasını kullanarak):** 8. Adımdaki içerik haritası kullanılarak her paragraftan çıkarılan bilgiler sırayla yazılır.

- İç güzellikleri harekete geçirme çabası
- Sevgi (sevme ve sevilme)
- Hoşgörülü olma
- Yaşama sevinci
- Yaşama heyecanı
- Gönül kırmamak
- Barış
- Kardeşlik

16- **Anladıklarımı kendi sözcüklerimle defterime özetlerim, (15. adımdan yararlanarak):** Bu dersten ve bu makaleden öğrendiklerimi (13 ve 15 adımdan yararlanarak) kendi sözcüklerimle defterime yazarım. Sonra bunları sınıfa arkadaşlarıma sesli olarak okurum.

17- **Metnin anafikrini bulurum, (13 ve 15. Adımdan yararlanarak):** Öğrencilerden 13. adımda hazırlanan ve anahtar şeklinin içine yazılan anahtar kelimelerin karşısına çizilen kapının içine metnin anafikrini yazmaları istenir. Öğrenciler yazdıkları anafikri sınıfla paylaşır. En son öğretmen anafikri tahtadaki kapıya yazar. Şiirin anafikri sevmenin, sevilmenin, istenmeyen durumlarda hoşgörülü olmanın, yaşama heyecanı ve yaşama sevinci duymanın, gönül yapma ve gönüllerde yaşamanın, barışın, kardeşliğin; insanın iç güzelliklerini harekete geçirme çabasının önemini anlayabilmektir.

18- **Metni okumada izlediğim adımların etkililiğini değerlendiririm**: 4. Adımdaki planlanan adımları ne kadar yaptım, ne oldu, amacıma ulaştım mı? soruları yanıtlanır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırım. Böylece; öğrendiklerimin ve öğrenme yollarının farkında olurum.

19- **Düşün-eşleş-tartış:** Tekrar (kubaşırım) eşleşirim. Böylece makaleyi anlarken kullandığım düşünme yolları ile amacıma ulaşıp ulaşmadığımı eşime anlatırım. Bu düşünme ve öğrenme yollarının farkında olurum.

Arş. Gör. İsmail GELEN

EK XII

OKUMA METİNLERİ

Not: "Aslanla Fare" ve "Hilekar Tilki" metinleri pilot çalışmada kullanılmış, diğer metinler deneysel uygulamada kullanılmıştır.

ASLANLA FARE

Herkese saygı göstermeli elden geldikçe.
Umulmadık kimselerden fayda görür insan.
İşte bu, gerçeği anlatan bir hikaye,
Daha nice bin hikaye arasından.
Pençesi dibinde bir aslanın,
Dalgınlıkla bir fare çıkıverdi.
Bu fırsatı kullanmadı sultanı ormanın,
Fareye dokunmayıp bir büyüklük gösterdi.
Bu iyiliği boşa gitti sanmayın;
Kimin aklına gelirdi ki bir an,
Fareye işi düşer aslanın?
Ama o da bir gün dışarı çıktı ormandan;
Gitti, tutuldu bir ağa.
Ne çırpınma, ne kükreme... Kar etmez tuzağa.
Bay fare koştu; dişiyle aslanın ağını,
Öyle bir kemirdi ki ağ söküldü nihayet.
Sabırla zamanın yaptığını;
Ne kuvvet yapabilir, ne şiddet.
"İyilik eden iyilik bulur."
"Gülme komşuna gelir başına."
"Ummadığın taş yarar baş."
"Hizmet et benim için, hizmet edeyim senin için."
"Kendi düşen ağlamaz."
"İyilik iki baştan olur."

Jean de La Fontaine (La Fontaine'in Masalları'ndan, çeviren Orhan Veli Kanık)

HİLEKAR TİLKİ

Çok eski zamanlarda, bir avcının çok sayıda tavuğu varmış. Avcı, bu tavukların yumurtalarını satarak ailesini rahat rahat geçindirirmiş.

Günlerde bir gün tilkiler, avcının tavuklarının yerini öğrendiler. Gece olunca eve yaklaşarak dama çıkıp bacadan içeriye girerler. Karınları doyuncaya kadar, tavuk ve yumurta yedikten sonra, tekrar bacadan çıkıp ormana girerler. Avcı, tavuklarının yendiğini anlar, fakat, bir türlü kimin yediğini çıkartamaz.

Ertesi gün yine tilkiler gelerek bacadan girip tavukların bir miktarını daha yerler, sonra da çıkıp giderler. Üç gün böyle, beş gün böyle, bir gün avcı bakar ki tavuklarının yarısı yenmiş! O akşam yatmayarak gidip tavukların bulunduğu yerde, bir köşeye saklanarak beklemeye başlar. Yine her zaman olduğu gibi, bir süre sonra tilkiler bacadan içeriye girer. Avcı, aceleyle yerinden kalkıp hemen bacanın deliğini kapatır. Sonra da dönüp bütün tilkileri balta ile öldürür. Bu arada, bir tilki fırsatını bularak aradan kaçıp başını kurtarır. Avcı, öldürdüğü tilkilerin derisini yüzerek içine saman doldurup bir direğe asar.

Ölümden kurtulan tilki, bir müddet tavukların yanına uğramaz. Fakat dayanamayarak tekrar gelmeye başlar, her gün avcının bir tavuğunu yer. Avcı, hangi yola başvurduysa, bir türlü, bu kurnaz tilkiyi yakalayamaz. Düşünür, taşınır, sonunda yine tavukların yanında beklemeye karar verir. Tavukların bulunduğu yere gelip kapıyı sıkı sıkı kapadıktan sonra, bir köşede beklemeye başlar. Biraz sonra yine kurnaz tilki gelerek bacayı açıp içeriye girer. Avcı, tam vaktinde, okunu eline alarak tilkiye doğru atar, fakat tilki yine kaçarak başını kurtarır. Bu duruma çok üzülen avcı, ne yapacağını şaşırır.

Ertesi gün, tilki yine gelip tavukları yemeye başlayınca avcı kapı ve bacaları sıkı sıkıya kapatır. Tilki, bakar ki avcı karşısında duruyor. Bir o yana bakar, bir bu yana bakar, kaçacak yer bulamayınca kendi kendine:

"Ne yapsam da bu adamın elinden kurtulsam?" diye hile düşünmeye başlar. O sırada gözüne, karşıda arkadaşlarının asılı olduğu direk ilişir. Hemen kendisi de direğe çıkarak diğer tilkiler gibi asılır. Avcı, her tarafı didik didik eder, fakat bir türlü bu tilkiyi bulamaz. İyice çaresiz kalan adam kendi kendine düşünmeye başlar:

"Ben kaçan tilkileri bile tutmuştum. Şimdi, hiçbir yerde bir delik dahi bırakmadım. Pekiyi bu tilki nerede kaldı, nereye saklanmış olabilir?"

Adam her yere göz gezdirdikten sonra, gelip tilkilerin asılı olduğu direğin yanında durur. Bir de bakar ki tilkilerin sayısı bir artmış. Adam hayret edip tek tek derilerini kontrol etmeye başlar. Sonunda birisinin sağ olduğunu anlayarak hemen alıp yere çarpar. Tilki, can

havliyle acı acı bağırdıktan sonra nefesini tutup kendisine ölü süsü verir. Avcı tilkinin öldüğünü zannederek:

"Şimdi çok iyi oldu. Önce gidip biraz yemek yiyeyim de sonra tekrar gelip bunun da derisini yüzüp içine saman doldurarak arkadaşlarının yanına asarım." der.

Avcı, sofranın başına oturup yemek yemeye başlayınca tilki, sıçradığı gibi oradan kaçar.

Adam, tilkinin kaçtığını görünce dizlerine vurarak daha önce öldürmediğine pişman olur. Fakat son pişmanlık fayda etmez. Avcının pişman olması da hiçbir fayda sağlamaz.

(Ali Berat ALPTEKİN, Hayvan Masalları, 1991)

HOROZLA TİLKİ

Görmüş geçirmiş, anasının gözü bir horoz
Tünemiş bir ağacın dalına.
Kurnaz tilki, sesini yumuşatarak ona
Dedi ki: - Kardeşciğim, artık dostuz;
Barış oldu hayvanlar arasında.
Müjde getirdim sana, in de bir öpüşelim;
Ama Allah aşkına oyalanma;
Çünkü bilirsin ya, başımdan aşkın işlerim.
Oysa ki siz serbestsiniz daima,
İşleri düşünmeyebilirsiniz;
Hem artık size yardım da ederiz.
Şenlik yapın, bu akşam en tezidir.
Ama, kuzum, in da aşağıya bir
Doya doya öpeyim gözlerinden.
-Kardeşim, dedi horoz, bu mutlu haberinden
Daha güzel bir haber alamazdım şüphesiz
Bu nefis,
Bu mutlu haberinden,
Üstelik bunu senden öğrenmekle
Sevincim iki kat oldu. Ama, dur hele...
Bunu müjdelemek için olacak,
Bak iki tazı geliyor koşarak.
Hızlı da koşuyorlar; haydi ben de ineyim de
Hep birden öpüşelim tazılar geldiğinde.
-Hoşça kal, dedi tilki, yolum biraz uzunca.
Kutlarız bu barışı yeniden buluşunca,
Çabuk toplayıp tası tarağı,
Külhani bir anda tırmandı dağı.
Bir iş çıkmamıştı numarasından.
O sırada çalının arkasından,
İhtiyar horoz kıs kıs gülüyordu.
Oyunbazı oynatmak pek tatlı oluyordu.

Jean de La Fontaine (La Fontaine'in Masalları'ndan, çeviren Orhan Veli Kanık)

İÇİMİZDEKİ GÜZELLİKLER

Gönlümüzün güzelliği sevgi ise, beynimizin güzelliği de düşünebilme yeteneğimizdir. O yeteneği her an, her dakika kullanalım. Unutmayalım ki düşünen insan, özgür insandır.

Kişi düşünebiliyorsa pek çok sorununu çözümleyecek, pek çok şeyi bilecektir. Herkesi dinleyin. Annenizi, babanızı, arkadaşlarınızı dinleyin. Sonra da düşünün ve sorular sorun... Neden? Nasıl? Nerede?

Sonra da oturup kararlarınızı kendiniz alın. Kararları yalnız aldığınız zaman, eziyetler de güçlükler de sonuçta bütünüyle size aittir artık. Karar alırken sorumluluk almayı da bili. İşte bu, büyümek ve olgunlaşmaktır; özgür insan olma yolunda atılan ilk adımdır.

Büyüklerinizle, yaşıtlarınızla, kendinizden küçüklerle konuşun, tartışın. Konuşarak pek çok şey öğrenildiği gibi, pek çok sorun da çözümlenebilir.Toplumumuzda, bu tür konuşma pek yaygın değil ne yazık ki! Ya susuyor, ya bağırıyoruz. Konuşmayı bilmiyoruz. Sizler bunu değiştirin.

İçimizin bir başka güzelliği de iyimserliktir. Yüreğinizin ibresi hep iyimserlikten yana olsun.

Asırlardır kötümserler, köşelerinden dünyanın kötüye gittiğinin doksan dokuz nedenini sayarlarken iyimserler epey yol almış, pek çok iş başarmışlardır. En azından denemişlerdir.

Zaten yapılan araştırmalar, başarılı olanların üstün zekalılardan çok, sıradan ama olumlu ve iyimser kişiler olduğunu ortaya koyuyor.

İçimizdeki güzellikler arasında neşenin yeri bambaşkadır. Hele gençliğinizin getirdiği neşe ve kahkahaları sakın kısıtlamayın. Bazı kişilerin "Sırıtıp durma!" gibi bilgece (!) uyarılarına aldırmayın. Tam tersine daha çok gülün. Bol bol kahkaha atın. Sorunlarınıza bile gülerek bakabilirseniz yükünüz anında hafifleyecektir.

Güldürü dergileri, neden bu kadar çok okunuyor sanıyorsunuz?

Onca sorunun, çevre kirliliğinin, savaşların, ölümlerin, çıkarcılığın, cahilliğin yer aldığı dünyamızda sevgi, iyimserlik ve neşeye her zamankinden fazla gereksinmemiz var. Bu nedenle hayatınızı daha güzel yaşamak istiyorsanız, önce içinizdeki güzellikleri geliştirin, ortaya çıkarın.

Sevinin, düşünün, konuşun, iyimser olun ve doyasıya gülün!

İpek ONGUN (Bir Pırıltıdır Yaşamak'tan)

NASİHAT

Dinle sana bir nasihat edeyim
Hatırdan, gönülden geçici olma
Yiğidin başına bir iş gelince
Anı yad ellere açıcı olma

Mecliste arif ol kelamı dinle
El iki söylerse, sen bir söyle
Elinden geldikçe sen iyilik eyle
Hatıra dokunup yıkıcı olma

Dokunur hatıra kendisini bilmez
Asilzadelerden hiç kemlik gelmez
Sen iyilik et de o zayi olmaz
Darılıp da başa kakıcı olma

El arifdir, yokla kendi kendini
Dağıdırlar duzağını, fendini
Alçaklarda otur, gözet kendini
Katı yükseklerden uçucu olma

Muradım nasihat bunda söylemek
Size layık olan onu dinlemek
Sev seni seveni, zay etme emek
Sevenin sözünden geçici olma

Karacaoğlan söyler sözün, başarır
Aşkın deryasını boydan aşırır
Seni bir mecliste hacil düşürür
Kötülerle konup göçücü olma.

KARACAOĞLAN

BENİ DİNLEYİN

12-12-2002

İstanbul

Sevgili anneciğim, babacığım,

Bütün duygu ve düşüncelerimi dile getirebilseydim, siz şunları söylemek isterdim. Sürekli bir büyüme ve değişme içindeyim. Sizin çocuğunuz olsam da sizden ayrı bir kişilik geliştiriyorum. Beni tanımaya ve anlamaya çalışın.

Deneme ile öğreniri. Bana ayak uydurmakta güçlük çekebilirsiniz. Oyunda arkadaşlıkta ve uğraşılarımda özgürlük tanıyın. Beni her yerde her zaman koruyup kollamayın. Davranışlarımın sonuçlarını kendim görürsem, daha iyi öğrenirim. Bırakın kendi işimi kendim göreyim. Büyüdüğümü başka nasıl anlarım?

Öğütlerinizden çok, davranışlarınızdan etkilendiğimi unutmayın. Beni eğitirken ara sıra yanlış yapabilirsiniz. Bunları çabuk unuturum. Ancak birbirinize sevgi ve saygınızın azaldığını görmek beni yaralar ve sürekli tedirgin eder.

Küçük yanılgılarımı büyük suçmuş gibi başıma kakmayın. Bana yanılma payı bırakın. Beni korkutup sindirerek, suçluluk duygusu aşılayarak uslandırmaya çalışmayın. Yaramazlıklarım için beni kötü bir çocukmuşum gibi yargılamayın.

Beni dinleyin. Öğrenmeye en yatkın olduğum anlar, soru sorduğum anlardır. Açıklamalarınız kısa ve özlü olsun. Beni yeteneklerimin üstündeki işlere zorlamayın. Ama başarabileceğim işleri yapmamı bekleyin. Bana güvendiğinizi belli edin. Beni destekleyin; hiç değilse çabamı övün. Beni başkalarıyla karşılaştırmayın; umutsuzluğa kapılırım.

Benden yaşımın üstünde olgunluk beklemeyin. Bütün kuralları birden öğretmeye kalkmayın; bana süre tanıyın. Yüzde yüz dürüst davranmadığımı görünce ürkmeyin. Beni köşeye sıkıştırmayın; yalana sığınmak zorunda kalırım. Sizi çok bunaltsam bile soğukkanlılığınızı yitirmeyin. Kızgınlığınızı haklı görebilirim, ama beni aşağılamayın. Hele başkalarının yanında onurumu kırmayın. Unutmayın ki ben de sizi yabancıların önünde güç durumlara düşürebilirim.

Bana haksızlık ettiğinizi anlayınca açıklamaktan çekinmeyin. Özür dileyişiniz size olan sevgimi azaltmaz; tersine, beni size daha çok yaklaştırır.

Sizin çocuğunuz olarak doğmak elimde değildi. Ama seçme hakkım olaydı, sizden başka kimsenin çocuğu olmak istemezdim.

Sevgiler, çocuğunuz.

Atalay YÖRÜKOĞLU (Çocuk ve Ruh Sağlığı)

KARA TOPRAK

Dost dost diye nicesine sarıldım,
Benim sadık yarim kara topraktır.
Beyhude dolandım, boşa yoruldum,
Benim sadık yarim kara topraktır.

Karnın yardım kazmayınan belinen,
Yüzün yırttım tırnağınan elinen,
Yine beni karşıladı gülünen,
Benim sadık yarim kara topraktır.

İşkence yaptıkça bana gülerdi,
Bunda yalan yoktur, herkes de gördü.
Bir çekirdek verdim, dört bostan verdi;
Benim sadık yarim kara topraktır.

Her kim ki olursa buna mazhar,
Dünyaya bırakır ölmez bir eser.
Gün gelir Veysel'i bağrına basar,
Benim sadık yarim kara topraktır.

Aşık Veysel ŞATIROĞLU
Dostlar Beni Hatırlasın

YUNUS EMRE'NİN YAŞAYAN TARAFI

Yunus Emre, 13. Yüzyıldan günümüze kadar gönüllerde yaşamıştır. Her an canlılığını taze tutarak duyduklarını, düşündüklerini sevgi yolunda en samimi mısralarla dile getirerek ölümsüzlüğe ulaşmıştır. Onun asıl yaşayan tarafı, sevmeyi ve sevilmeyi baş tacı etmiş ve bunu, şiirlerinde oya gibi ince ince işlemiş olmasıdır.

Yunus'un gözünde seven ve sevilen, sevmeyi ve sevilmeyi bilen kimseler için, ölüm bile korkulacak bir şey olmaktan çıkar. Çünkü onlar, sonsuza kadar yaşayacaklardır.

İnsan için, hayatın türlü güçlüklerine, eziyet ve acılarına ancak hoşgörü ile bütünleşen bir sevgi ile karşı konulabilir. Yoksa hayat, yaşanılır ve dayanılır olmaktan çıkar; bir azap cenderesi haline gelir. Bu ise insanın sonu demektir. Yaşamak ve onun lezzetine ulaşmak isteyenler, herşeyden önce sevmeyi bilmek ve sevilmek gerektiğini hatırlarından çıkarmamalıdırlar. Çünkü hayat sevgidir; çünkü sevgide canlılık vardır, yaşama sevinci ve yaşama heyecanı vardır.

İşte bunların farkına çok iyi varan Yunus Emre zengin-fakir, okumuş-cahil, müslüman-müslüman olmayan, büyük- küçük ayrımı yapmadan bütün insanlığa kucak açar. Herkesi sevgide birleşip kaynaşmaya, yardımlaşmaya çağırır:

"Gelin tanış olalım, işi kolay kılalım
Sevelim sevilelim; dünya kimseye kalmaz."

Çünkü o, bu dünyaya kötülük etmek için gelmediğini, asıl işinin sevmek, sevilmek ve böylece gönüller kazanmak, herkesle hoş geçinmek olduğunu çok iyi bilmektedir:

"Ben gelmedim davi için, benim işim sevi için
Dostun evi gönüllerdir, gönüller yapmaya geldim."

Peki, Yunus bu çizgiye ve bu gerçeğe nasıl ulaşmıştır. Elbette dıştan ziyade, kendi içindeki dünyaya, öz benliğine yönelerek... Dış benlik, gelişen ve değişen şartlara bağlı olarak insanı sadece kendi çıkarlarını düşünmeye yöneltir. Tedirgin, huzursuz ve nihayet mutsuz eder. Oysa insan, içindeki zenginliği keşfedebildiği ve ona yönelebildiği ölçüde mutlu olabilir. Zira her şeye rağmen insanı yönlendiren, dış şartlardan ziyade kendi iç dünyasını oluşturan duygular ve eğilimlerdir.

Herkes, özellikle geleceğimizin güvencesi olan gençlerimiz vatanımızın korunması, milletimizin her alanda ilerleyip yükselmesi için, hoşgörü çizgisinde birleşmelidir. Gençlerimizin bunları başarması için Yunus'un gösterdiği sevgi, barış ve kardeşlik yolunda büyük çabalar harcaması gerekir.

Önder GÖÇGÜN

Kültür ve Sanat Dergisi'nden

EK XIII

ARAŞTIRMA GÜNCESİ

I. HAFTA

(04/05-11-2002)

Bu hafta araştırmanın ilk haftası; tüm hazırlık ve ön çalışmalara rağmen heyecanlı olduğumu hissettim. Bu hafta hazırlık çalışmaları yapacaktık. Daha önce Türkçe öğretmeni R.K. ile görüştüğüm için, öğrencilerin derse benim geleceğimden haberleri vardı. Onlar da çok heyecanlıydılar. Önce tanıştık. Daha sonra araştırma, araştırmanın önemi, süresi, kapsamı, uygulanacak testler ve bu hafta yapacağımız 12 etkinlik hakkında bilgi verdim.

Öğrencilere bir metni okurken neler yaptıklarını sordum. Çok az şey söylediler. Onları tahtaya yazdım. Daha sonra öğrencilere bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi ve kelime-cümle anlama stratejisini tanıttım.

Üçüncü iş olarak öğrencilere beyin fırtınasını nasıl yapacağımızı anlattım. Daha sonra "Okul ve sınıf temizliğini nasıl sağlarız?" problemi ile ilgili beyin fırtınası yaptık. Öğrenciler ve öğretmen çok şaşırdı. Öğretmen "Bunlar benim sınıf mı!" diyerek şaşırdığını belirtti. Öğrencilerin ise, yeni ve zevkli bir etkinliği başarmanın sevinci gözlerinde okunuyordu.

Daha sonra, zihinde canlandırma ve hatırlamaya yönelik hazırladığım" derin deniz" örneğini gözlerini kapatarak zihinlerinde canlandırdılar ve tümünü hatırladılar. Öğrenciler zihinlerini etkili kullanmaya başladıklarının farkına varmaya başladılar. Daha sonra dramatizasyona geçtik. "Aslanla Fare" metni okundu ve dramatize edildi. Herkes derse katılmak için yarıştı. Ama zamanı etkili kullanabilmek için bu etkinliği çok uzatmadan, içerik haritası yapmaya geçtik. İçerik haritasını anlattım. Onlara çay demleme ve yumurta pişirme ile ilgili örnek içerik haritası yaptım. Sonra onlardan metnin haritasını yapmalarını istedim. Denemeler genelde başarısızdı. Ama ilk denemeleri olmasına rağmen yine de çok kötü değildi. Sonra kendi çizdiğim içerik haritasını asetatla göstererek bir kez daha anlattım.

Öğrencilerin en çok ilgisini çeken bir diğer etkinlik anahtar kelimeleri bulma ve bu anahtar kelimelerden anafikri bulma oldu. Öğrenciler bunu da hızlıca kavradılar. Anahtar şeklinin içine anahtar kelimeleri yazdık. Karşısına bir kapı yapıp içine anafikri yazdık. Anafikri, anahtar kelimelerden bulmak öğrenciler için çok kolay oluyordu. Herkes anafikri eksiksiz olarak buldu ve kapının içine yazdı.

Öğrencilerin bir diğer şaşırdıkları etkinlik ise venn şemasının Türkçe dersinde kullanılmasıydı. Metnin ipuçlarından faydalanarak, metni okumadan tahmin etmeye çalıştılar. Bunları "Tahminlerimiz" kümesine yazdık. Daha sonra metin okundu ve ne kadarını doğru

tahmin etmişsek onları "Gerçekler" kümesine yazdık. Böylece öğrenciler metni okumadan bile, metnin nelerden bahsettiğini tahmin edebildiklerini gördüler.

Kubaşık öğrenme yönteminin alt tekniklerinden biri olan "düşün-eşleş-tartış" tekniğinin nasıl yapılacağına ilişkin örnek bir etkinlik yapıldı. Her hafta öğrencilerin birer kişi kayarak eş değiştirecekleri söylendi.

Bu 12 etkinliğin her birinin stratejinin kaçıncı adımı olduğu gösterildi. Bu hafta çok güzel geçti. Sınıf mevcudu 35 kişi olduğu için sınıf biraz kalabalıktı. Ayrıca dramatizasyon yapmak için çok geniş bir alan yoktu. Asetatı da duvara yansıttık. Ama yine de çok güzel başlangıçtı.

Arş. Gör. İsmail GELEN

II. HAFTA

(11/12-11-2002)

Bu hafta, geçen hafta yaptığımız hazırlık çalışmalarını gerçek uygulamada kullandığımız ilk haftaydı. Her öğrencinin bu derslerle ilgili 40 sayfalık küçük bir defter ve bir dosya tutması için geçen haftadan hazırlıklı gelmeleri sağlandı.

Defterlerine "II. Hafta" diye büyük başlık attırıp, amacımızı "bu hafta ne öğreneceğiz?" başlığı altında yazdırdım. Öğrencilerin amaç ile ilgili eski bilgileri ve anıları çoktu. Metnin içeriği ile ilgili çok ilginç tahminler oldu. Bu tahminler çocukların hayal güçlerini de geliştiriyordu. Öğrenciler neler yapacaklarını planladılar, bilinmeyen kelimeleri bulmakta hiç zorlanmadılar. Kelime-cümle anlama stratejileri11 adım olmasına rağmen, daha 6. adımda kelimeyi buluyorlardı.

Derste zorlandığım en büyük problem; izinsiz konuşma, parmak kaldırmama ve konuşanı dinlememe idi. Bu alışkanlıklar ise benim işimi ve deneysel çalışmayı zora sokuyordu. Öğrencilere bu davranışların ve sonuçlarının ne kadar olumsuz sonuçlar doğurduğunu örneklerle anlattım. Bu ilkelere uyan öğrencileri sözel olarak ödüllendirdim. Diğerlerine ise bu hatalarını tekrarlamamaları için hatırlatma yaptım ve bu şekilde söz isteyenlere söz vermeyerek bir çeşit mahrum bırakma ceza kullandım. Daha sonra dersin bitiminde bu davranışları artı-yarım artı-eksi ile simgeleştirdim. Bir sonraki hafta bunu onlara okuyacaktım. Ama ilk hafta bile bu davranışlar somut bir şekilde azaldı. Diğer öğretmenle görüştüğümde, onlarında aynı problemi yaşadıklarını anladım. Öğrencilerin 7. sınıfa kadar kazanamamış olmaları ve Türkçe dersinde dinleme-anlama ve anlatma açısından bu davranışların önemli olması; bu problemi çözmemizi zorunlu kılıyordu.

Venn şeması yapmakta hiç zorlanmadık. İçerik haritaları çok ilgi çekiciydi. Öğrenciler zihinlerinde çok değişik şekillerde metni şekillendirdiler. Bu ilk uygulama haftası için çok başarılı sayılabilirdi. Bu araştırmanın en eğlenceli taraflarından birisi dramatizasyon yapma idi. Öğrencilerin ara adımlarda sürekli "anladım mı, amacıma ulaştım mı?" gibi sorular sormaları kendilerini izleme, kontrol ve değerlendirme açısından çok etkili oluyordu. Böylece öğrenip öğrenmediklerinin farkına varıyorlardı. Önce anahtar kelimeleri tam olarak bulamadılar. Daha sonra benim hatırlatmamda, diğerlerini kolayca buldular. Bunlar anahtar şeklinin içine yazıp, karşısına bir kapı çizdik. Daha sonraki adımlarda da bu kelimelerden ana fikri bulduk. Öğrencilerin anladıklarını deftere kendi sözcükleriyle özetlemeleri, dersimizin zaman alıcı bir etkinliğiydi. Bu nedenle ben herkese beş dakika veriyordum. Metnin anafikrini tüm öğrenciler tam buldu ve defterlerine çizdikleri kapı şeklinin içine yazdılar. Bu kapı içinde anahtar kelimeler bulunan, anahtar şeklinin karşısındaydı. Aslında öğrenciler kendi kendilerine de buna çok şaşırdılar. Çünkü, "eskiden birkaç öğrenci anafikri tam olarak bulur ve ifade ederdi" dediler. Tabii ki bunda anahtar kelimelerin payı büyüktü.

Son iki adımda öğrencilerin izledikleri yolları gözden geçirmeleri ve değerlendirmeleri; öğrencilerin bu hafta ne öğrendiklerinin ve nasıl öğrendiklerinin (yani öğrenme yollarının) farkına varmalarını sağlıyordu.

Arş. Gör. İsmail GELEN

III. HAFTA

(18/19-11-2002)

Bu hafta uygulamanın üçüncü haftası. Artık herkes bu hafta neler yapacağımızı genel olarak zihninde oluşturmuştu. Neler yapacağımıza ilişkin öğrenci sorularında gözlenebilir bir azalma oldu. Ben artık öğrencilerin isimlerini ezberlemiş ve onlara isimleriyle hitap ediyordum. Ayrıca hiçbir tenefüste sınıftan ayrılmıyordum. Onlarla sohbet ediyor, çalışma ile ilgili sorular soruyordum. Öğrenciler, ailelerinin de bu çalışmalardan çok memnun olduğunu söylüyorlardı. Bir gün ders öncesi diğer sınıfın Türkçe öğretmeni gelerek, kendi sınıfında da bu çalışmaları yapmak istediğini, kendisine plan ve uygulamada rehber olmamı istedi. Ben genel olarak araştırmanın amacından bahsettim. Ancak strateji hakkında bilgi vermedim. Gerçi kontrol grubum başka bir okulda idi ama, yinede deney grubunun bunlardan olumsuz etkilenmemesini istedim. Öğretmene çalışma bittikten sonra yardımcı olabileceğimi söyledim.

Her ders birçok araç-gereçle derse girmemiz ve tepegözü kullanmamız çok ilgi çekiyordu. Bilgisayarda data-show ile ders işlemek istedik; fakat olanak ve yer yoktu. Sınıf

kalabalık (35 kişi) ve dardı. Buna rağmen sınıf iletişimi ve disiplini çok iyiydi. Geçen haftaki olumsuz davranışların çoğu gitmişti. Hatta M.Ö. ve İ.Ü. isimli iki öğrenci benden gelerek özür dilediler. Ben çok mutlu oldum. Çünkü bu; öğrencilerin derse olan tutumlarının olumlu yönde değiştiğinin göstergesiydi.

Bu haftaki aracımız bir söyleşiydi. Olay, kahraman ve yer yoktu. Biraz daha zor bir metindi. Metnin içeriğini diğer haftalardan daha iyi tahmin ettiler. Tahminler kümesindekilerin çoğunu, gerçekler kümesine attık. Bu işi yaparken yatıkları beyin fırtınası çok hoşlarına gidiyordu.

Bu metinde farklı bir durum vardı. Olay, yer, zaman yok; sadece görüş ve düşünceler söyleşi şeklinde anlatılmıştı. Bunun dramatizasyonunu nasıl yapacaktık? Bunun için herkes fikir üretti. En son 2.adımda anlatılan eski bilgiler; amaçtaki maddeler gözetilerek kümelere dağıtıldı. Yeni bir senaryo yapmaları istendi. Bu strateji içinde geliştirdiğimiz aslında yaratıcı dramanın ta kendisiydi. Sınıf hemen 5 grup oluşturdu ve çok güzel 5 oyun kurgulandı. Ama zamanımız olmadığı için sadece bir tanesini canlandırdılar. Öğrencilerde özgüven derse olan sevgi açıkça gözleniyordu.

İçerik haritası daha soyut olduğu için onlara birazcık ipucu verdim ve bilgileri zihinlerinde düzenlemelerine yardımcı oldum. Sınıfın %80'i içerik haritasını yanlışsız yaptı.

Artık strateji adımlarını kullanmada daha seri hale geldiler. Öğrencilerin dikkatini çeken diğer bir konuda ödev oluyordu. Onlara ev ödevi vermemem onları şaşırtıyordu. Hem daha çok öğreniyorlar, hem daha fazla hatırlıyorlar, hem de tüm bunları derste bitiriyorlardı. Ayrıca bu hafta defterleri de kontrol edip imzaladım. Yazısı kötü olanlar iyileştirmek için çaba harcıyorlardı.

Bu hafta gündeme gelen, önceden planladığımız ama gerçekleştiremediğimiz bir konu da; yer değişikliği idi. 4., 5., 14. ve 19 adımda kullandığımız kubaşık öğrenme tekniklerinden olan düşün-eşleş-tartış etkinliği için her hafta birer kişi atlayarak yer değiştirmeyi hedeflemiştim. Fakat sınıfın çok kalabalık olması, öğrencilerin yarısının 3'er kişi oturması büyük bir karışıklık doğurdu. Bunun üzerine bu tekniği hiç yer değiştirmeden yapmaya karara verdim.

Öğrencilere bu haftadan itibaren her hafta izleme testi uygulayacağımı söylemiştim. Ve bu hafta en son ders; son 15 dakikada 10 soruluk izleme testi yaptık. Birçoğuna 15 dakika çok geldi. Sonuçları haftaya okuyacaktım.

Bu hafta öğrenciler ve ben artık bu çalışmaya iyice ısınmış ve adapte olmuştuk. Diğer sınıflardan öğrenciler gelerek, kendi sınıflarına ne zaman derse gireceğimi soruyorlardı.

Ayrıca deney grubundaki öğrenciler, bu stratejinin birçok adımını diğer derslerde de kullandıklarını söylediler.

Arş. Gör. İsmail GELEN

IV. HAFTA

(25/26-11-2002)

Bu hafta okulda haftalık ders programı değişmişti. Bu haftadan itibaren yeni programa göre derslere girmeye başladım. İlk derste öğrenciler izleme testi sonuçlarını merak ediyorlardı. Sonuçları okudum. Herkesin kağıdını kendisine geri dağıttım. Puanlar 5 ile 10 arasında değişiyordu. 10 alan bir kişi, 5 alan üç kişi vardı. Aslında sorular üst düzeydeydi. Fakat öğrencilerin öğrenme düzeyleri yükseldiği için soruları kolayca yapıyorlardı. Sonuçları grafikle sınıfa astık. Her hafta öğrenciler ne kadar ilerlediğini bu ilerleme grafiği ile izleyebilecekti. Uygulama sonuçlarının bu şekilde somut olarak öğrenciler tarafından fark edilmesi, öğrencilerin çabalarını ve derse karşı olan ilgilerini artırdı.

Bu haftaki metnimiz bir şiirdi. Aslında metinleri seçerken bu stratejinin çeşitli edebi türlerle uygulanıp-uygulanamayacağını da sınamış olacaktım. Fabl, masal, söyleşi, şiir, mektup ve makale metinlerimizin türlerini oluşturuyordu. Dramatizasyonu yaparken öğrenciler folklorik giysi ve bir bağlama ile Karacaoğlan'ı canlandırdılar. Öğrenci defterleri kontrol edildi. Sınıfça şiirin neden bahsettiği, şiiri okumadan önce sınıfın büyük bir çoğunluğu tarafından beyin fırtınası ile bulundu.

Öğrencilerin en çok hoşuna giden şeylerden birisi de konulardı. Başlangıçta okuma aracını (metni) konu zanneden öğrenciler; uygulama başında da bu metni konu zannettiklerini söylemişlerdi. Öğretmenleri de öyle yazdırıyormuş. Fakat konuların okuma aracından (metinden) farklı olduğunu anlayan öğrenciler; konuları da çok güncel ve ilgi çekici buldular.

Öğrencilerin derse karşı olan tutumları açısından çok değişiklikler gözlemliyordum. Herşeyden önce derse ilgi çoktu. Yersiz parmak kaldırmak, izinsiz konuşmak ve başkalarını dinlememek gibi olumsuz davranışların büyük oranda kaybolduğu gözlendi. İkinci haftadaki eksilerin çoğu artı oldu.

Canlandırma dışında nasıl bir dramatizasyon yapabileceğimiz hakkında fikir yürütmelerini istedim. Çok değişlik fikirler ortaya çıktı. En son bir tür yaratıcı dramaya karara verdik. 6 dörtlüğü olan şiirin her dörtlüğünü farklı bir öğrenci farklı bir çalgıyla ve farklı yorumlarla yorumlayacaklardı. Dörtlükler çağdaş müzik, türk halk müziği, arabesk, opera uzun hava ve türk sanat müziği şeklinde öğrenciler tarafından sunuldu. Çok hoşlandılar. Ama

zamanı etkili kullanabilmek ve diğer etkinlikleri de yapabilmek için bu etkinliği fazla uzatamadık.

Bu hafta dikkatimi çeken bir başka konu; çok zor ve bulunması zor olan kelimeleri öğrencilerin kolaylıkla bulabilmeleriydi. Anladıklarını önem sırasına göre not alma adımını (10. adım), içerik haritasında deftere yazmadan numaralandırarak kolaylıkla sıralayabiliyorduk. Bu şekilde daha görsel ve kolay olduğunu fark ettik. Bu yüzden 10. adımı, 8. adımdan faydalanarak içerik haritasında gösterdik.

Şiirin anafikrini bulmayan yoktu. Hemen hemen herkes anafikri eksiksiz buldu ve yazdı. Bunda anahtar kelimelerin rolü büyük oluyordu.

Öğrencilerin en çok faydalandıkları bir diğer adım 18 ve 19 adım idi. Öğrencilerin izlediği adımların etkililiğini kendi kendilerine değerlendirmeleri ve sonraki adımda bunu arkadaşı ile tartışması çok verimli oluyordu. Öğrenciler hem dersi, hem kendilerini, hem kendilerini, hem de öğrenme yollarını değerlendiriyor ve bunların farkında oluyordu.

Arş. Gör. İsmail GELEN

V. HAFTA

(02/03-12-2002)

Bu haftaki metin aile-çocuk ilişkisi ile ilgili olduğu için, öğrencilerin ilgisini daha çok çekti. Öğrencilerin konu aile –çocuk ilişkisi ile ilgili olarak anıları çoktu. Her gruptan sırayla öğrencilerin bu eski bilgilerini sınıfta paylaşması sağlandı. Öğrenciler birbirlerini çok dikkatli dinlediler. Çünkü birbirlerinin bilinmeyen yönlerini öğrenme fırsatı buluyorlardı. Metin gözden geçirildi ve tahmin edildi. Öğrencilerin beyin fırtınası yapmakta ustalaştıkları gözleniyordu. Öğrenciler çoğunlukla metni tahmin ettiler. Ayrıca bilinmeyen kelimelerde; kelime-cümle stratejilerinin uygulanması öğrencilerin kelimeleri bireysel ve sınıfça daha çabuk ve daha iyi bulmalarını sağlıyordu.

Öğrenciler metnin içerik haritasını yaparken önce şaşırdılar. Çünkü bu metin bir mektuptu ve olay-kişi-yer vb. yoktu. Peki bu nasıl olacaktı!? Sonra araştırmacı onlara ipucu bulacakları birkaç soru (Örn: Mektupta hayali konuşma kimler arasında olmaktadır? vb.) sordu. Ve öğrenciler hemen metni zihinlerinde şekillendirerek içerik haritasını çizdiler.

Metinde canlandırma yapılacak bir olay-yer-kişi-zaman-kahraman vb. yoktu. Bu nedenle yaratıcı dramaya başvuruldu. Sınıftaki 3 ana grubun herbirinin, geçmiş yaşantılarına dayanarak yeni bir olay canlandırması istendi.Öğrenciler 3 farklı drama ürettiler ve canlandırdılar. Gruplardaki öğrenciler kendi aralarında rol paylaşımı yaptı ve çoğu dramaya

katıldı. Oyunlardan birisi şöyleydi: *Bir ailede çok çalışan ve çalışkan büyük çocuk ve pek çalışmayan ama çok ilgi gösterilen küçük çocuk vardı. Büyük çocuk en küçük hatasından dolayı hemen cezalandırılıyor ama küçük çocuk büyük hatalar yaparken görmezlikten geliniyor ya da hoş görülüyordu. Ailenin çocukları arasındaki bu tutarsız tepkileri ortaya konuldu. Ama o yaz yapılan ortaöğretim sınavlarında büyük çocuk Anadolu lisesini kazanırken, küçük çocuk hiçbir yeri kazanamadı. Sonra, aile hatasını anladı.*

Metinde verilen mesajlar bir bütündü. Bu nedenle olay ve bilgileri olay sırasına koyma adımı bu metinde kullanılmadı. Öğrenciler anahtar kelimeleri çok çabuk buldular. Stratejinin diğer maddeleri normal olarak uygulandı.

Öğrencilerin anladıklarını defterlerine özetlemeleri için zaman kalmadı. Bu nedenle bu etkinlik ödev olarak verildi. Öğrencilerin dersin sonunda kendilerini ve öğrenme yollarını değerlendirmeleri çok yararlı oluyordu. Ders sonunda bu metni herkesin ailesine okutması ile ilgili karar çıktı. Herkes bu metni ailesine okutacaktı.

Öğrencileri hayal güçlerinin geliştiği gözleniyordu. Sadece bu derste değil günlük hayatlarında diğer derslerinde de planlama yapabiliyorlardı. Tahmin etme ve kendini kontrol etme becerileri öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve özgüvenlerini olumlu şekilde etkiliyordu. Öğrenciler dersteki öğrendiklerini salt o derste öğrenip bırakmıyorlardı. Eski ve yeni bilgilerini birleştirerek güncelleyebiliyorlardı. İlgi öğrencileri dikkatini artırdı. Çoğu haftalarda boş geçen derslerinde de Türkçe dersi işlememizi öneriyorlardı. Öğrenciler artık anlamadıklarında; neden anlamadıklarının ve nasıl anlayabileceklerini biliyorlardı.

Arş. Gör. İsmail GELEN

VI. HAFTA

(09/10-12-2002)

Bu haftaki amacımız 4. haftadaki amacımıza benziyordu. Amacımızı belirleyip tahtaya ve deftere yazdığımızda öğrenciler bunu hemen fark ettiler. Öğrencilerin dostluk, iyilik yapma, alçak gönüllülük, samimilik ve verimli olma ile ilgili eski bilgileri yine çoktu. Bu 2. adım öğrencilerde heyecan yaratıyordu. Çünkü eski yaşantı ve bilgilerini derste dile getiriyorlardı. Bu bilgi ve yaşantıların ders ile ilgisini kurabiliyorlardı. Bu nedenle bu adım genellikle araştırmacı tarafından fazla uzamaması için kesilmek zorunda kalıyordu. Uygulamanın çoğunluğunda eski bilgilerle ilgili karikatür hiç çizmedik. Bunun nedeni zaman alması ve çizimin herkes için kolay olmaması idi.

Öğrencilerin okuma sırası ve okuma sonrasında yapacakları işleri tasarlamalarıyla ilgili olan 4. adım artık otomatikleşti.Öğrenciler ders boyunca neler yapacaklarını artık kafalarında kendi kendilerine tasarlayabiliyorlardı.

Dramatizasyonda öncelikle Lemansan'dan "Kara toprak- Aşık Veysel" türküsünü kasetten dinlettim. Daha sonra öğrencilerden; bu şiiri çeşitli müzik versiyonları ile dramatize etme fikri geldi. Bunu herkes benimsedi. Daha sonra öğrencilerden istekli olanlar şiiri; türkü, opera, hip up, caz, uzun hava vb. şekillerde söylediler. Bu çok eğlenceli oldu. Öğrencilere farklı bakış açısı kazandırıyordu.

Öğrenciler yine anahtar kelimeleri çok kolay buldular. Bu hafta araştırmacı 14. adım olan anahtar kelimeleri kolay bulma adımının, 8. adım olan içerik haritasından sonra da kullanılmasının uygun olacağının farkına vardı. Ancak bu sadece denenebilir bir alternatifti.

İçerik haritasını çıkarmada geçen haftaki metin yapısı ve yöntemden yararlandılar. Zor metin ve şiirlerin bile içerik haritası artık kolayca çıkabiliyordu.

Aslında biz bu derste sadece Türkçe değil; resim, müzik, beden eğitimi, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler vb. birçok dersi amacımız doğrultusunda etkinliklerde kullanıyorduk. Bu durum öğrencilerin gelişim özellikleri açısından değerlendirildiğinde çok yararlı oluyordu. Aslında *bu uygulama*; dersleri birbirinden kopuk öğrenmelerden çıkarıp etkinliklere çevirme ile ilgili yeni bir yaklaşımı doğurdu. Bu ayrı bir deneysel araştırma konusu olarak araştırılabilir.

Arş. Gör. İsmail GELEN

VII. HAFTA

(17/20-12-2002)

Bu haftada ilk işimiz, haftalık izleme testlerinin yanıtlarını vermek ve başarı grafiğini panoya asmak oldu. Öğrenciler kendi ilerlemelerini ve sınıftaki düzeylerini haftalık olarak görebiliyorlardı. Yazılan, çizilen ve yazılı olarak verilen tüm materyalleri öğrenciler Türkçe "Düşünme ve Anlama" dosyalarına koyuyorlardı. Bu çalışma sonunda her öğrencinin kendi yaptığı bir etkinlik dosyası oluştu. Bu dosyada; içerik haritaları, düşünme anlama stratejisi, özetler, sözlüğümüz, metinler, anafikirler ve anahtar kelimeler vb. etkinliklerin içinde bulunduğu defterler vardı. Öğrenciler defter tutmak yerine dosya tutmayı öğrendiler. Ayrıca bu hafta deneysel uyulama ile ilgili öğrenci görüşleri ve değerlendirmelerine ilişkin nitel veriler toplandı.

Stratejinin en güzel taraflarından birisi nasıl ve ne tür bir metin olursa olsun, güncellenebilirliğiydi. Özellikle öğrencilerin 2. adımda bunu eski ve günlük bilgilerle ilişkilendirmeleri, iyi bir fırsattı. Öğrenciler tahmin etme adımını diğer derslerde de uyguladıklarını söylüyorlardı.

İzleyecekleri adımları tasarlamak dersi daha iyi ve düzenli anlamalarını sağlıyordu. Çünkü baştan sona ders bir bilinmeyen değil, neler yapılacağının bilindiği bir öğrenme süreciydi.

Öğrenciler artık sözlük kullanmadan bilmedikleri kelimeleri bulabiliyorlar ve kelime hazinelerini geliştiriyorlardı. Tahmin etme, öğrencilerin kendi düşünme güçlerini kontrol etmelerini sağlıyordu.

Not alma, dikkatini verme, altını çizme, tekrar okuma, tartışma vb. stratejileri öğrenciler kendi kendilerine yapabiliyorlardı. Bilgileri rastgele depolamak yerine; önem sırasına koyup organize edebiliyorlardı.

Dramatizasyon öğrencilerin anlatma, hatırlama, yaratıcılık, anlama, kendini değerlendirme, öğrendiğini kontrol etme ve dersten zevk alama gibi davranışlarını olumlu yönde etkiledi. Bu hafta "kanser olan kişi", "barışma ve hatasını anlama" adlı yaratıcı drama çalışması yapıldı.

Öğrenciler anlamadıklarında "*boş verme*" yerine, anlamak için yeni stratejiler geliştirebiliyorlardı. Bu öğrenme yollarını ve anlayıp-anlamadıklarını değerlendirmelerini sağlıyordu. Anahtar kelimeleri kolayca bulabiliyorlar, bu kelimeleri metni anlamada ve anafikri bulmada kullanabiliyorlardı.

Bu strateji öğrencilerin sadece anlama değil, anlatma güçlerini de geliştirdi. Sesli düşünmek (yani eşlerine anlatmak), özet çıkarmak, eski bilgilerini anlatmak, eşiyle ve öğretmeniyle tartışmak bunun en açık göstergesiydi. Öğrenciler artık anafikri, onların deyimiyle "metni kendileri yazmış gibi" bulabiliyorlardı.

Not almanın ve planlama yapmanın önemi herkesçe anlaşıldı. Öğrenciler ne öğrendiklerini ve nasıl öğrendiklerini ders sonunda rahatça görebiliyorlardı. Yani öğrenciler anladılar ise ne anladıklarını, anlamadılar ise neyi anlayamadıklarını nedenleri ile birlikte görebiliyorlardı Yani bilişsel farkındalıkları gelişmişti.Bunu öğrencilerin eşi ile paylaşması anlama, anlatma, paylaşma, dinleme, kendini- öğrendiğini ve öğrenme yollarını değerlendirme gibi birçok faydaları oldu. Böylece öğrenci kazandığı bilgilerin farkına varabiliyor ve arkadaşından yeni bilgileri elde ediyordu.

Bu hafta boyunca öğrencilerin bu davranışlara sahip olduğu deney grubunda gözlendi. Uygulama bittiği için sınıf buruktu. Ama onlar bu stratejileri ve becerileri artık hem derslerde hem de hayat boyu uygulayacaklarını söylüyorlardı.

Arş. Gör. İsmail GELEN

VIII. HAFTA

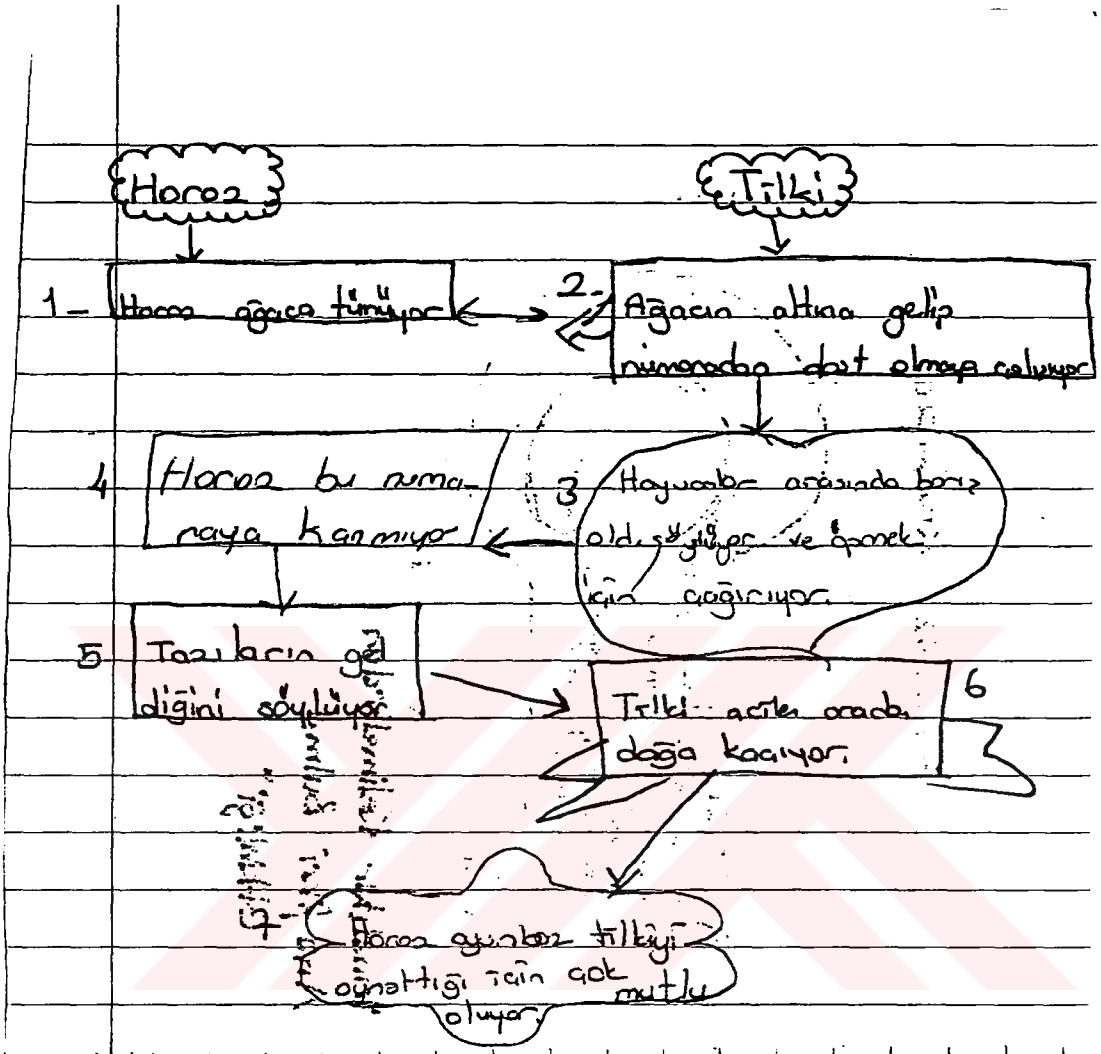
(24/27-12-2002)

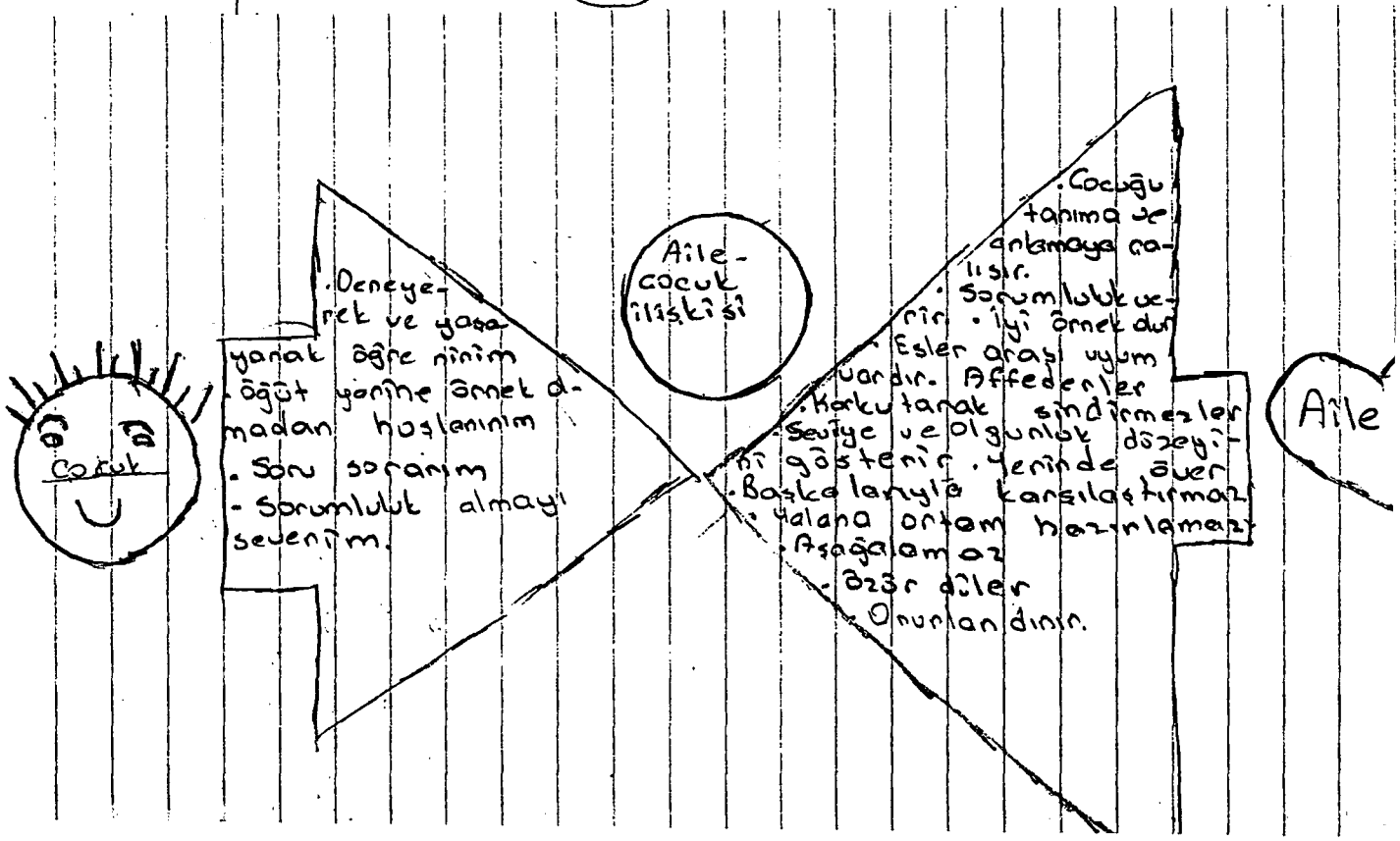
Bu hafta BFOA ölçeği, IOWA okuduğunu anlama başarı testi, Türkçe tutum ölçeği ve BFOA stratejilerinin uygulanması ile ilgili son görüşme yapıldı. Uygulama dosyaları toplandı. Daha sonra öğrencilerin bu ölçme araçlarından aldıkları puanlar 5'li sisteme çevrilerek ortalamaları alındı. Öğretmen ve yöneticiler bu değerlendirmenin karneye aynen yansıyacağını söylediler. Sınıf ortalaması iyiydi. Ama karneler dağıtıldıktan sonra öğretmen ve yöneticiler sözlerinde durmayarak öğrencileri hayal kırıklığına uğrattılar. Öğrenciler; bir dönem boyunca derslerine giren ve ayrıca geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla değerlendiren araştırmacının verdiği ortalama yerine, derslere hiç girmeden öğrencileri önyargılarına dayanarak değerlendirdiler. Bu öğrencileri, araştırmacıyı ve velileri hayal kırıklığına uğrattı. Ama öğrencilerin kendileri, veliler, diğer öğretmenler ve diğer öğrenciler; grubun kazandıkları bu becerilerin farkındaydılar. Önemli olan da bu farkındalıkdı.

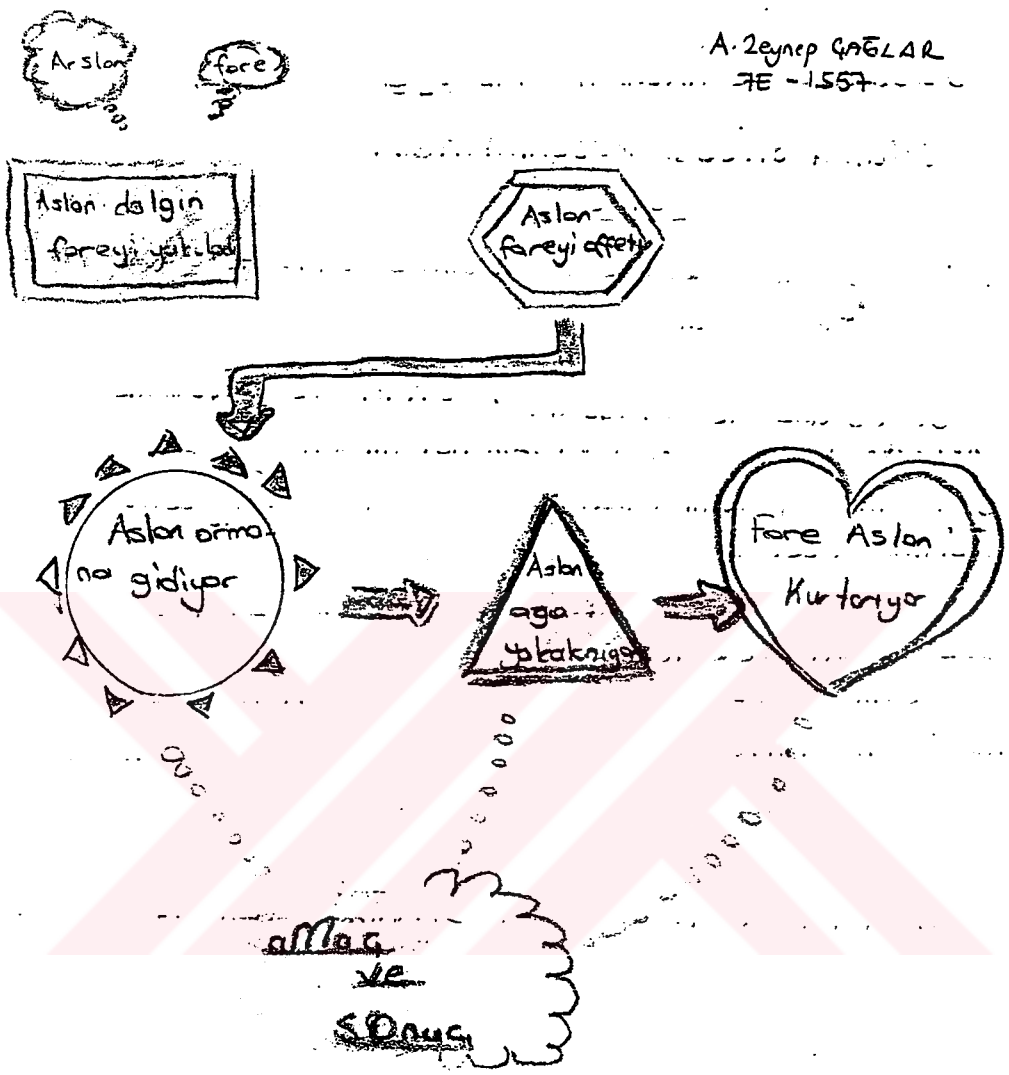
Arş. Gör. İsmail GELEN

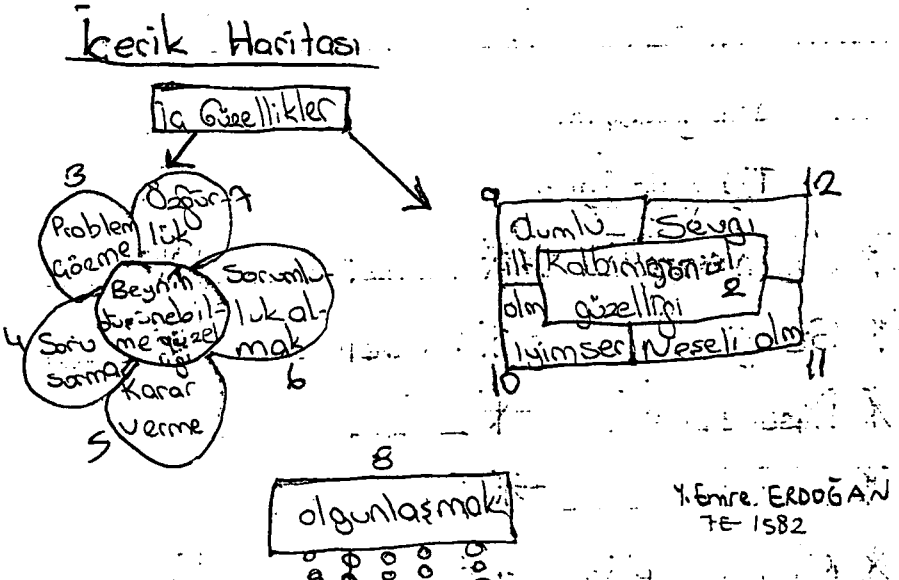
EK XIV

ÖĞRENCİ İÇERİK HARİTASI ÖRNEKLERİ



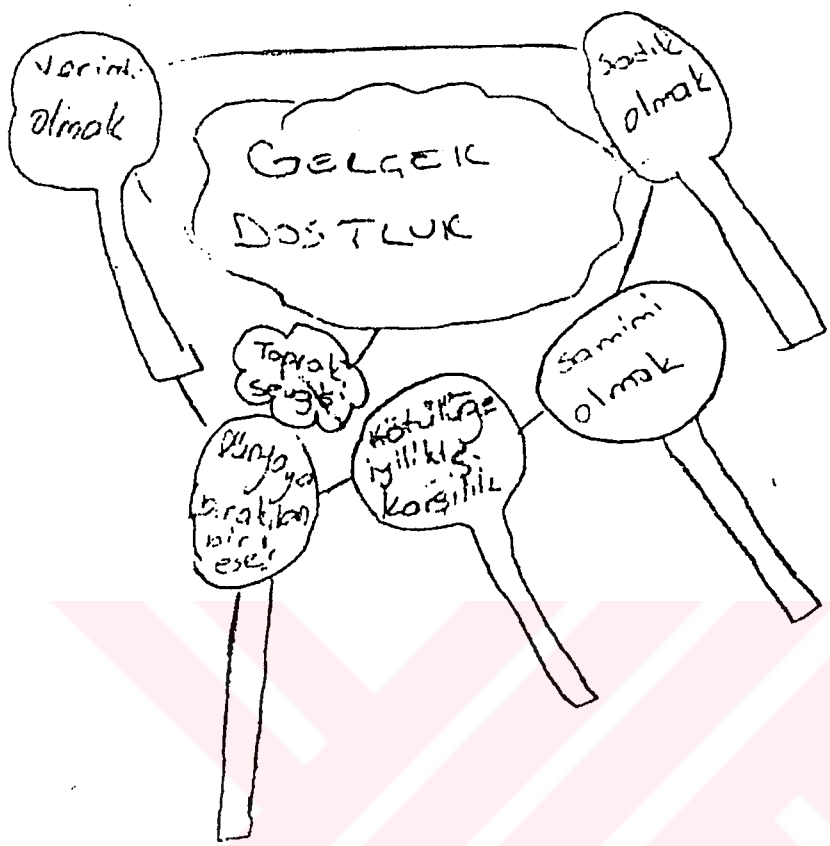






İç güzellikleri ortaya çıkarma ve artırma

İÇERİK HARİTASI

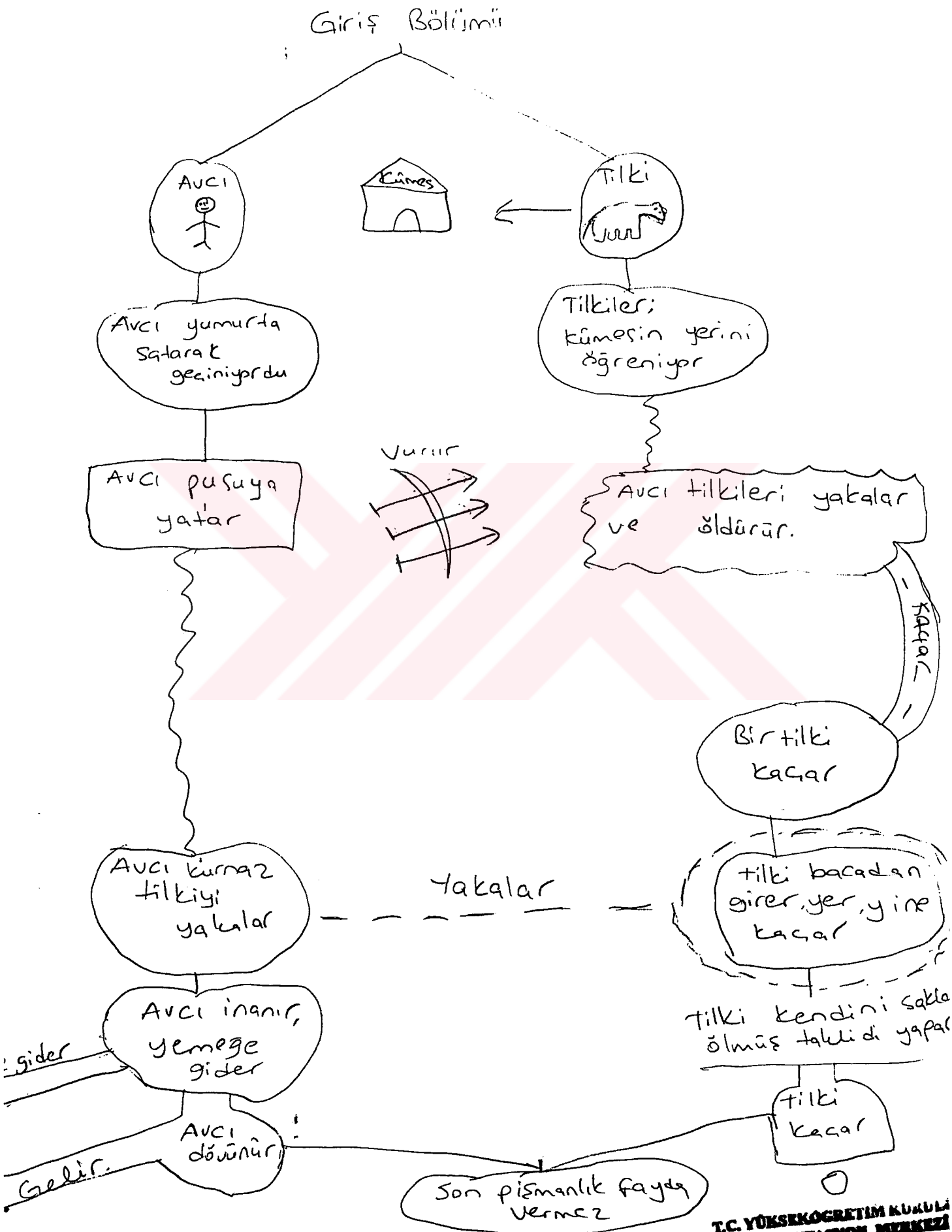




Çiğdem BİLGİN 7E-165

7-C 411

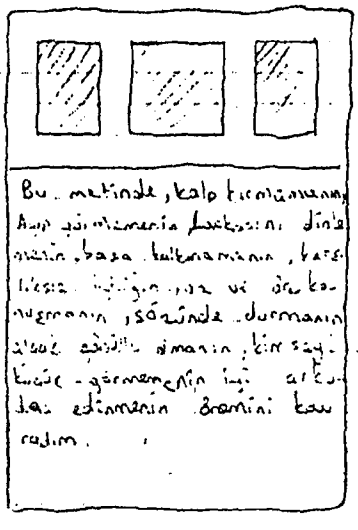
HİLEKÂR TİLKİ



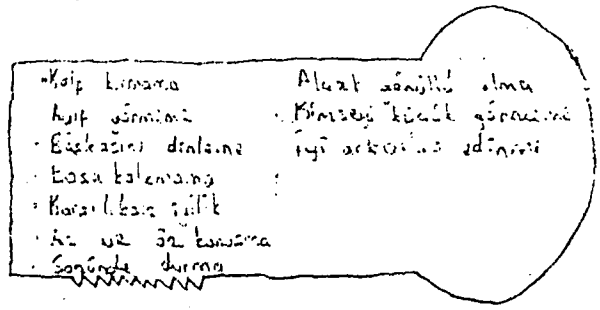
T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

EK XV

ANAHTAR KELİME VE ANAFİKİR BULMA ÖRNEKLERİ

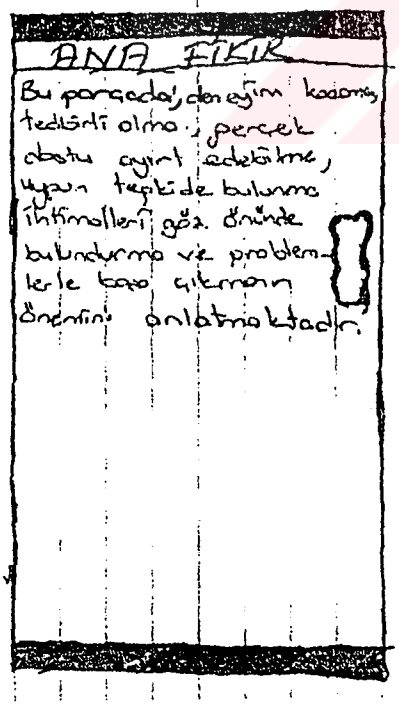


Bu metinde, kalp krizinin, Kalp yetmezliğinin belirtilerini, kalp krizinin başa gelmemesi için, kötü alışkanlıkların, kötü beslenmenin, sağlıksız yaşamın ve düzensizliğin, sözünde durmamanın, aşırı sinirli olmanın, kimseyi küçük görmemenin iyi arkadaş edinmenin önemini konu aldım.

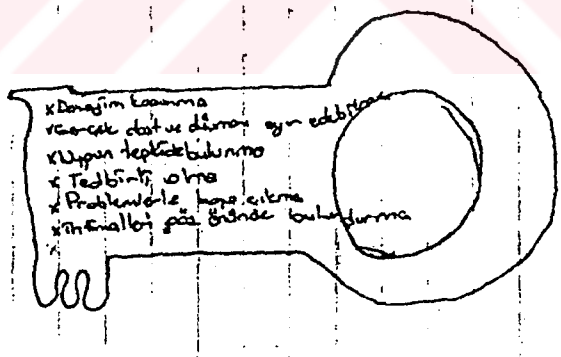


"Anahtar Kelimelerden Anafikri Bulma"

Mehmet SİFTÇİ 7E - 235



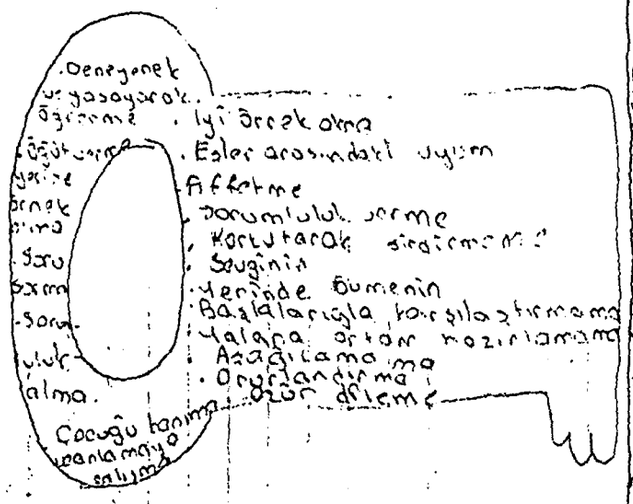
ANAHTAR KELİMELER



"Anahtar Kelimelerden Anafikri Bulma Etkinliği"

Seda AYDIN
7E- 324

"Anahtar Kelimelerden Anafikri Bulma"



Gizem ATILGAN
75-1239

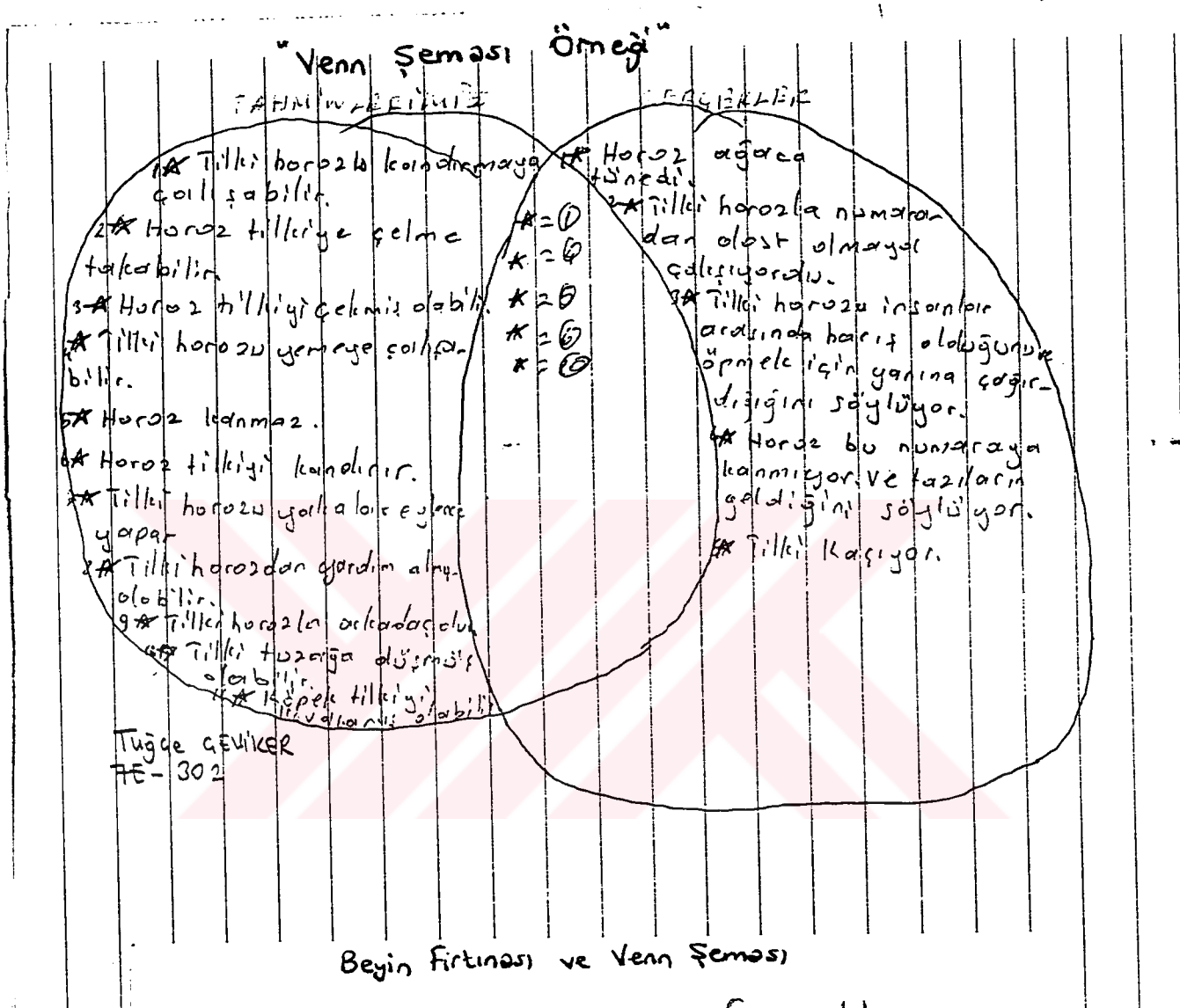
ANAFİKİR

Bu metinde:

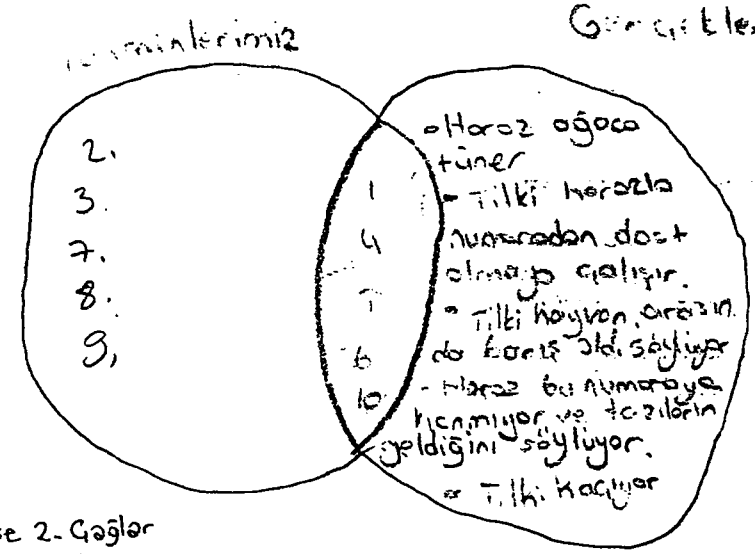
Deneyerek ve yaşayarak öğrenmenin, öğüt verme yerine örnek olmanın, saygı sınırının sorumluluk almanın ve vermenin iyi örnek olmanın eşler arasındaki uyumun, affetmenin, korkutarak sindirmemenin, saygının yerinde ölmesinin, başkalarıyla karşılaştırmamanın, yalana ortam hazırlamamanın aşağılamamanın, onurlandırmanın ve özür dilemenin önemi anlatılmaktadır.

EK XVI

ÖĞRENCİ VENN ŞEMASI ÖRNEKLERİ

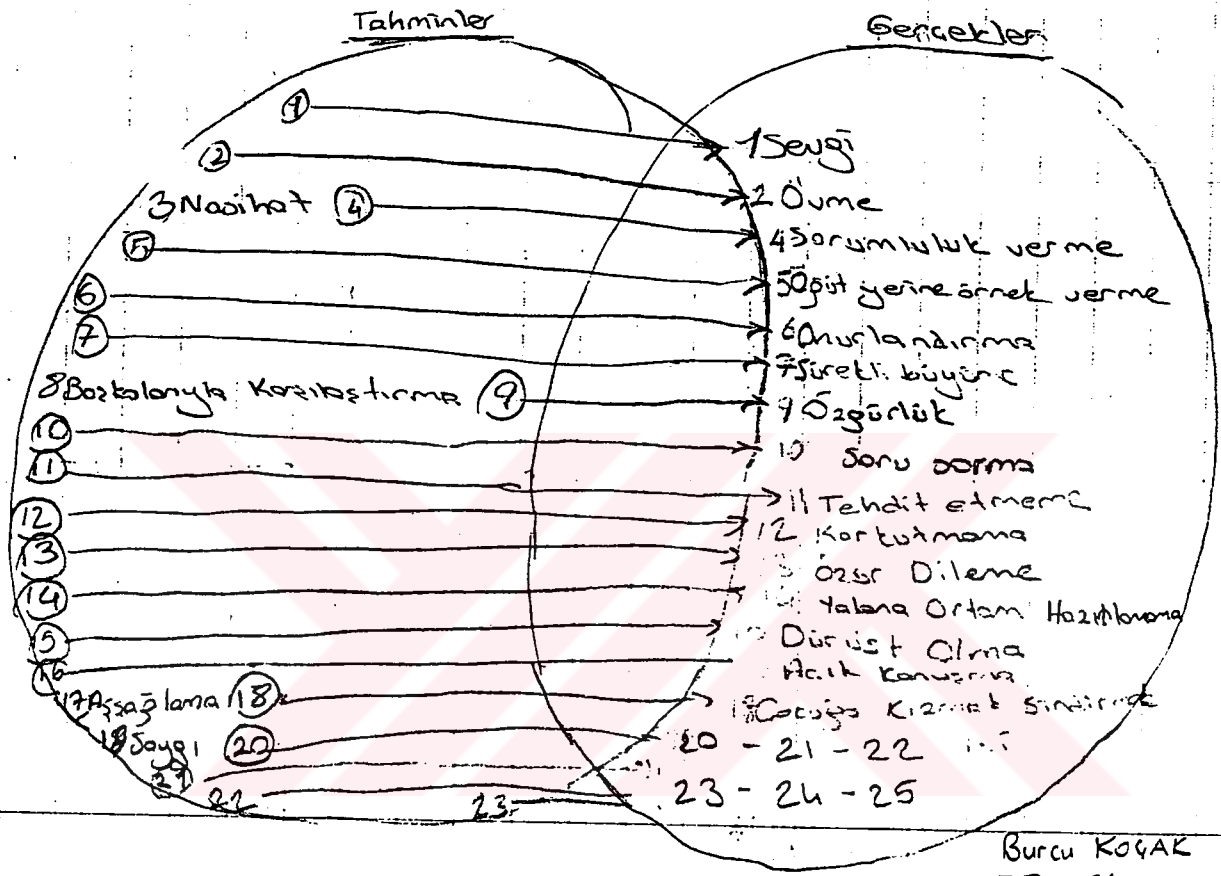


Beyin Fırtınası ve Venn Şeması



Ayşe 2. Çağlar
7E-1557

"Beyin Fırtınası ve Venn Şeması Yapma"



Burcu KOÇAK
7E- 236

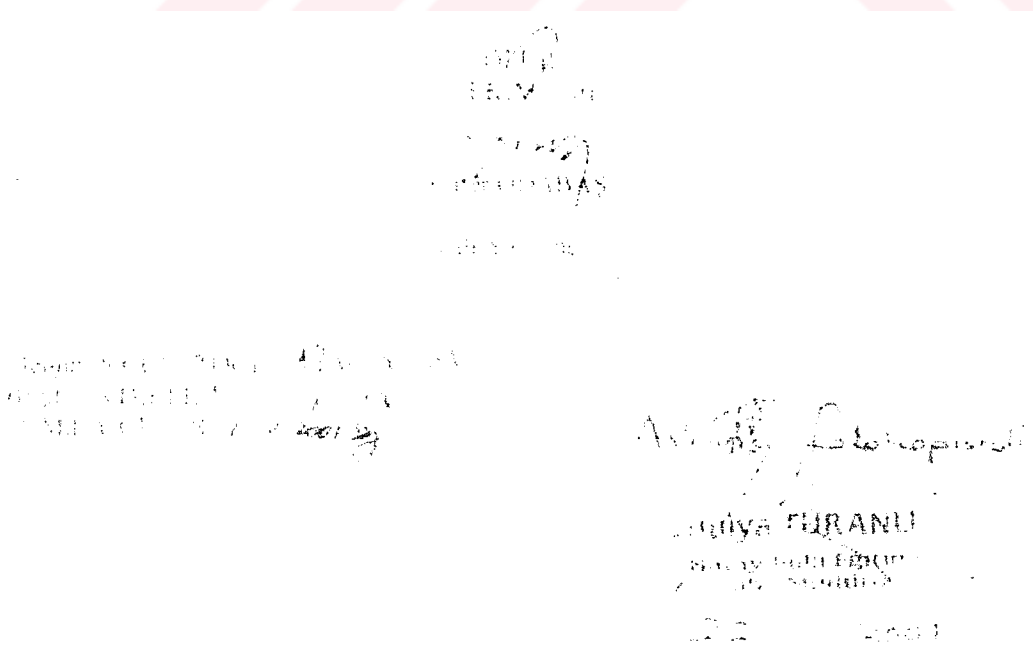
EK XVII
BİREYSEL ÖĞRENCİ SÖZLÜĞÜ





EK XVIII
RESMİ YAZIŞMALAR

17 EKIM



12 AGUSTOS 2002

ÖĞRENCİ

AÇIK

Sayı : 03/ABAS

EK XIX

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı- Soyadı:	**İsmail GELEN**
Doğum Yılı:	23-03-1973
Doğum Yeri:	Ladik-SAMSUN
E-Adres	igelen@cu.edu.tr / igelen@mku.edu.tr
ALDIĞI EĞİTİM VE GÖREVLER	
1878-1983	Tayyar Mehmet Paşa İlköğretim Okulunu Okudu.
1983-1989	Akpınar Öğretmen Lisesini Okudu
1989-1993	Atatürk Üniversitesi, daha sonra (yatay geçişle) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu.
1993-1994	Ordu'nun Ünye ilçesi Yenikent beldesinde bir yıl sınıf öğretmenliği yaptı.
1994	237 KD olarak askerliğini tamamladı.
1995	YÖK'ün yüksek lisans ve doktora için (YLS) yurtdışına gönderilecek adaylar içinde yurt genelindeki iki kişilik kontenjandan birisini kazanarak (2547/33'e göre) Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı.
1995	Altı ay boyunca Hacettepe Üniversitesi Yabancı diller Yüksek Okulunda YÖK'ün düzenlediği İngilizce dil kursunu başarıyla tamamladı. Sonra Ankara Türk-Amerikan Kültür Derneğinde iki ay İngilizce dil kursu aldı.
1996-1999	Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri "Eğitim Programları ve Öğretim" ana bilim dalında yüksek lisans eğitimini tamamladı.
1999-2003	Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri "Eğitim Programları ve Öğretim" ana bilim dalında doktorası eğitimini yaptı.
2001-2003	Çukurova Üniv Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana bilim Dalına Araştırma Görevlisi olarak görev yaptı (2547/35).
HALEN ÇALIŞTIĞI KURUM	
2001	Halen Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana bilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Doktora sonrası Hatay MKÜ Eğitim Fak. dönecektir.