T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ BİLGİSİNE, YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ BECERİLERİNİ KULLANMAYA ve BAŞARIYA ETKİSİ

Muhittin ÇALIŞKAN

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL

Bu çalışma Selçuk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) tarafından 09103012 nolu Doktora tez projesi olarak desteklenmiştir.

Konya - 2010

Teşekkür

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında birçok kişinin katkıları olmuştur. Bu kişilerden öncelikle yüksek lisans öğrenciliğimden başlayarak bu güne kadar gerek akademik gerekse diğer bütün konularda bana emeği geçen çok değerli hocam Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL'e özellikle teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma sürecinin tüm aşamalarında desteklerini gördüğüm hocalarım Prof. Dr. Ahmet SABAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Ayşe Mentiş TAŞ'a, çalışmam boyunca her konuda destek ve yardım aldığım mesai arkadaşım Arş. Gör. Ayşe Negiş IŞIK'a teşekkür ederim.

Muhittin ÇALIŞKAN
Konya, 2010

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Muhittin ÇALIŞKAN	Numarası 065116021004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim	
	Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL	
Tezin Adı		Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi	

ÖZET

Bu çalışmada, öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi araştırılmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test – son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanma durumlarını belirlemek için, nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak sıklıkla tercih edilen görüşme kullanılmıştır.

Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan Orgeneral Tural İlköğretim Okulu ve Dikmeli İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 21, kontrol grubunda 21 öğrenci olmak üzere, toplam 42 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar; Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği, Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu ve Türkçe Dersi Başarı Testi ön test sonuçları dikkate alınarak eşitlenmiştir.

Deney grubunda, araştırmacı tarafından doğrudan öğretim yaklaşımıyla 15 hafta süren strateji öğretimi yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Uygulanan öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilerin öğrenme stratejileri farkındalıklarını artırmıştır.

2. Uygulanan öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilerin yürütücü biliş bilgilerini artırmıştır.

3. Öğrenme stratejilerinin öğretimi öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanmada etkili olmuştur.

4. Yürütücü biliş becerilerinin kullanılması başarıyı artırmıştır.

Anahtar Sözcükler : Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi, Yürütücü Biliş Bilgisi, Yürütücü Biliş Becerileri, Doğrudan Öğretim

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Muhittin ÇALIŞKAN	Numarası 065116021004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim	
	Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL	
Tezin İngilizce Adı		The Effects of Learning Strategies Instruction on Metacognitive Knowledge, Metacognitive Skills and Achievement	

SUMMARY

This study investigated the effects of learning strategies instruction on metacognitive knowledge, metacognitive skills, and achievement. An experimental pre-test/post-test control group design was used in the research.

The study was conducted in 2008-2009 school year on 6th grade students at Orgeneral Tural and, Dikmeli Primary Schools located in the city centre of Konya. Forty-two students participated in the study, 21 in the experimental group and 21, in the control group. Groups were equalized on the basis of Learning Strategies Scale, Turkish Lesson Metacognitive Knowledge Interview Form, and pre-test results of Turkish Lesson Achievement Test.

In the experimental group, strategy instruction was given by the researcher himself for 15 weeks, using a direct instruction approach. The findings of the study can be summarized as follows:

1. The learning strategies instruction applied in the study raised students' awareness of learning strategies.

2. The learning strategies instruction applied in the study raised students' metacognitive knowledge.

3. The learning strategies instruction was effective in students' using their metacognitive skills.

4. Using metacognitive skills raised success.

Keywords: Learning Strategies, Learning Strategies Instruction, Metacognitive Knowledge, Metacognitive Skills, Direct Instruction.

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası ii
Tez Kabul Formu iii
Önsöz / Teşekkür iv
Özet v
Summary vii
İçindekiler ix
Tablolar Listesi xii
Şekiller Listesi xiv
Giriş 1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. 1. Problem Durumu 4
1. 2. Araştırmanın Amacı 8
1. 3. Araştırmanın Önemi 9
1. 4. Sayıtlılar 10
1. 5. Sınırlılıklar 11
1. 6. Tanımlar 11

İKİNCİ BÖLÜM – Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar

2. 1. Kuramsal Açıklamalar 12
2. 1. 1. Öğrenme 12
2. 1. 2. Bilgiyi İşleme Kuramı 14
2. 1. 3. Öğrenme Stratejileri 19
2. 1. 3. 1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması 21
2. 1. 3. 1. 1. Yineleme Stratejileri 25
2. 1. 3. 1. 2. Anlamlandırma Stratejileri 27
2. 1. 3. 1. 3. Örgütleme Stratejileri 29
2. 1. 4. Bilgiyi İşleme Kuramı ve Öğrenme Stratejileri 31
2. 1. 5. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi 33
2. 1. 5. 1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı 37
2. 1. 5. 2. Karşılıklı Öğretme 39
2. 1. 6. Yürütücü Biliş 40

2. 1. 6. 1. Yürütücü Biliş Bilgisi 41
2. 1. 6. 2. Yürütücü Biliş Becerileri 45
2. 1. 7. Öğrenme Stratejileri ve Yürütücü Biliş 47
2. 2. İlgili Araştırmalar.....48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – Yöntem

3. 1. Araştırmanın Modeli.....57
3. 2. Çalışma Grubu 60
3. 2. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....61
3. 2. 1. 1. Grupların Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Ön Test Puanları 62
3. 2. 1. 2. Grupların Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu Ön Test Puanları.....63
3. 2. 1. 3. Grupların Türkçe Dersi Başarı Testi Ön Test Puanları.....63
3. 3. Veri Toplama Araçları 64
3. 3. 1. Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği 65
3. 3. 2. Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu 66
3. 3. 3. Yürütücü Biliş Becerileri Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu 68
3. 3. 4. Türkçe Dersi Başarı Testi 70
3. 4. Verilerin Toplanması 71
3. 5. Verilerin Analizi 72
3. 6. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Strateji Öğretim Çalışmaları 75
3. 7. Kontrol Grubu.....82

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM – Bulgular

4. 1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular 83
4. 2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular 84
4. 3. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 86
4. 4. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular 91

BEŞİNCİ BÖLÜM – Tartışma ve Yorum

5. 1. Araştırmanın Denencelerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....93
5. 1. 1. Birinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....93
5. 1. 2. İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....97
5. 1. 3. Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....98
5. 1. 4. Üçüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....100

ALTINCI BÖLÜM – Sonuç ve Öneriler

6. 1. Sonuçlar.....102
6. 2. Öneriler.....102
6. 2. 1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....103
6. 2. 2. Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler.....104

Kaynakça.....105
Ekler.....115
Özgeçmiş.....234

Tablolar Listesi

Tablo 2. 1. Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşımların Temel İlkeleri.....13

Tablo 2. 2. Bilişsel Süreçler ve Bilişsel Stratejiler 32

Tablo 3. 1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü 58

Tablo 3. 2. Grupların Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular 62

Tablo 3. 3. Grupların Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....63

Tablo 3. 4. Grupların Türkçe Dersi Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular 64

Tablo 3. 5. Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları.....66

Tablo 3. 6. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları.....72

Tablo 3. 7. Denencelere Yönelik Toplanan Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler..... 74

Tablo 3. 8. Öğrenme Stratejileri Öğretimi Sonunda Öğrenciler Öğrenme Stratejileri ile İlgili Hangi Bilgileri Öğrenmeli.....75

Tablo 3. 9. Öğretimi Yapılan Stratejiler ve Süreleri.....78

Tablo 4. 1. Grupların Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular 83

Tablo 4. 2. Grupların Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular 84

Tablo 4. 3. Grupların Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular.....85

Tablo 4. 4. Grupların Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular 85

Tablo 4. 5. Planlama Temasına İlişkin Bulgular 86

Tablo 4. 6. Uygulama ve Uygulamayı Gözetleme – Yönlendirme Temasına İlişkin Bulgular.....87

Tablo 4. 7. Değerlendirme Temasına İlişkin Bulgular 88

Tablo 4. 8. Grupların Başarı Testi Erişileri 92

Şekiller Listesi

Şekil 1. 1. Öğrenme Sürecinde Öğrenme Stratejileri – Yürütücü Biliş Bilgisi ve Yürütücü Biliş Becerileri İlişkisi..... 7

Şekil 2. 1. Bilgiyi İşleme Modeli..... 16

Şekil 3. 1. Araştırma Süreci 59

GİRİŞ

Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların çoğu öğretme - öğrenme sürecinin etkili bir şekilde nasıl düzenlenebileceği ile ilgilidir. Çünkü bireylerin öğrenebilmeleri bu sürecin etkili bir şekilde düzenlenmesine bağlıdır. Ancak amaca ulaşmak için öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde düzenlenmesi tek başına yeterli olmayabilir. Öğrenenle ilgili değişkenler önemli rol oynar. Bireyin öğrenme sürecinde ne düşündüğü öğrenenle ilgili önemli değişkenlerden biridir (Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrenme sürecinde harekete geçirilen bilişsel süreçler öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Bilişsel süreçler bilgiyi kodlama yollarıdır. Öğrencinin bilgiyi seçmesi, düzenlemesi ve bütünleştirmesi gibi öğrenme esnasındaki içsel bilişsel süreçleri kapsar. Bu süreçte öğrenenden seçici dikkatini konuya vermesi, bilgiyi düzenlemesi (iç bağlantılar oluşturması), bilgi ile diğer ilgili bilgileri bütünleştirmesi (dış bağlantıları oluşturması) beklenir (Görgen, 1997: 4). Buradan anlaşılabileceği gibi öğrenme öğretme sürecinde verimliliğin artması her şeyden önce bireyde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesine bağlıdır.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayan yaklaşımlardan biri bilgiyi işleme modelidir. Bu modele göre bireyler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Öğrenme, bireyin sahip olduğu bazı yapılar ve bu yapılarla ilgili süreçler sonucu meydana gelir (Erden ve Akman, 1995: 144).

Bilgiyi işleme modeli bilgi depolarını ve bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklar. Modele göre, öğrenme aşağıda verilen süreçler sonunda gerçekleşir (Senemoğlu, 2007: 267-268):

1. Çevredeki uyarıcıların alıcılar (duyu organları) yoluyla alınması
2. Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi (duyusal kayıt)
3. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyusal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi

4. Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarın yapılması

5. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte kodlamanın yapılması

6. Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması

7. Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi

8. Bilginin işleyen bellekten yani kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi

9. Tepki üreticinin bilgiyi vericilere (kaslara) göndermesi

10. Öğrenenin çevresinde performansını göstermesi

11. Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi.

Yukarıdaki verilen süreçlerden de anlaşılacağı gibi bilgiyi işleme modeli öğrenme sürecine bireyin etkin katılımını gerektirir. Bireyin öğrenilecek bilgi birimine dikkatini vererek bilgiyi kısa süreli belleğine aktarması, bilgiyi kısa süreli bellekte bir süre tutabilmesi için birtakım işlemler yapması, bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için kodlama yapması gerekmektedir. Erden ve Akman (1995:144) bu modelin iki temel sayıtlısını şöyle açıklamaktadır:

1. Öğrenme sürecine öğrenci aktif olarak katılmak zorundadır. Birey dışarıdaki uyarıcıların duyu organlarına gelmesini beklemek yerine, arama eğilimindedir. Birey etkileşim kurduğu uyarıcılara kendisi anlam verir ve yorumlar.

2. Ön bilgiler ve bilişsel beceriler öğrenmeyi etkiler. Bireyin ön bilgileri ve bilişsel becerileri duyularına gelen uyarımları anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olur.

Bilgiyi işleme modelinin, bir diğer bileşeni, bilişbilgisidir. Bilişbilgisi, bilgiyi işleme modelinde önemli bir yere sahiptir. Bilgiyi işleme sürecinde bilişbilgisi, öteki bileşenler olan bilgi depoları ve bilişsel süreçlerin bir bütünlük içinde işlemesini sağlar. Bilişbilgisi, dikkat, algı, yineleme, kodlama ve geri getirme gibi bilişsel süreçleri denetler ve yönlendirir (Özer, 2001:172).

Bilgiyi işleme modelinin eğitim alanına getirdiği en önemli katkılardan biri öğrenme stratejileridir. Bilgiyi işleme modeline göre birey, yeni bir bilgiyi kazanmak, yani uzun süreli belleğe kodlama yapabilmek için farklı yöntemler ya da stratejiler kullanır. Bilişbilgisi yeterince gelişmiş birey neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceğini doğru olarak kestirebilir ve kendisi için en uygun öğrenme stratejisini işe koşabilir (Güven, 2004: 12). Bu durumda birey, bir öğrenme durumunda kendi bilişsel etkinliklerini düzenlediği sürece etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Flavell, 1979). Yani kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilmelidir. Kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen ya da yönlendirebilen öğrencilere "öz öğretimli öğrenciler (self-instruction)" denir. Öz öğretimli öğrenciler belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanımlarlar, öğrenebilmek için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçerler, stratejinin ne derecede etkili olduğunu izlerler, öğrenmeyi gerçekleştirinceye kadar, güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterirler (Senemoğlu, 2007: 558 - 559).

Yukarıdaki açıklamalara göre, bir öğrenme durumunda, öz öğretimli bir öğrenci, yürütücü biliş yaşantıları sonucunda elde ettiği yürütücü biliş bilgisine dayanarak bir strateji seçer ve uygular. Öğrenme gerçekleşti ise yürütücü biliş bilgisi doğrulanır. Öğrenmesi gerçekleşmedi ise yeni bir stratejiyi işe koşar. Sonunda hangi durumda hangi stratejiyi kullanarak amaca ulaşacağına doğru olarak karar verme olasılığı artar (Senemoğlu, 2007: 337 - 338). Sonuç olarak öğrencilerin öz öğretimli öğrenciler olabilmeleri yani yürütücü biliş bilgisine sahip olmaları ve yürütücü biliş becerilerini kullanabilmeleri için onlara öğrenme stratejileri öğretilmelidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. 1. Problem Durumu

Başarıyı artırmak öğretimin amaçlarından biridir. Bu nedenle tüm dikkatler öğretme – öğrenme sürecinin verimliliğinin arttırılmasına odaklanmıştır. Bireylerde kalıcı, izli davranış değişikliklerinin oluşması, başka bir deyişle bireylerin öğrenmeleri, öğretme – öğrenme sürecinin etkili bir biçimde düzenlenmesi ile olanaklıdır. Özellikle eğitim alanında görülen değişme ve yenilenme öğretme – öğrenme sürecinde daha çok ön plana çıkmıştır (Güven, 2004: 20). Öğretme – öğrenme sürecinde verimliliğin arttırılması ise her şeyden önce bireyde öğrenmenin nasıl meydana geldiğinin anlaşılmasıyla mümkündür (Öztürk, 1995: 46). Öğrenmenin nasıl oluştuğu, bireyin bilgiyi nasıl aldığı, işlediği ve sakladığı üzerine odaklanan araştırmalar sonucunda öğrenme kuramları geliştirilmiştir. Bu kuramlardan biri de öğrenmeye zihinsel bir süreç olarak bakan "Bilgiyi İşleme Kuramı"dır. Bilgiyi işleme kuramı öğrenme sürecini uyarıcının alınması, anlamlandırılması, depolanması, kullanılmak için hatırlanılması ve davranışa dönüştürülmesi olarak açıklamaktadır. Bu kuram öğrenmenin oluşumu sırasında bireyin de öğrenme işine katılması ve belli bir çaba sarf etmesi gerektiğini savunmaktadır.

Yapılan bir öğretimin etkililiği öğrenenin önceki bilgilerine ve aktif bilişsel süreçlerine bağlıdır (Weinstein ve Mayer, 1986: 315). Öğrenmenin oluşumu sırasında sürece katılabilen, çaba sarf eden bir birey aşağıdaki türden soruları cevaplayabilir (Senemoğlu, 2007: 336):

1. Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?

2. Bu konu hakkında ne biliyorum? (kendi öğrenme düzeyini test etme)

3. Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?

4. Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim?

5. Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?

6. Hata yaptığım takdirde hatamı nasıl bulmalıyım?

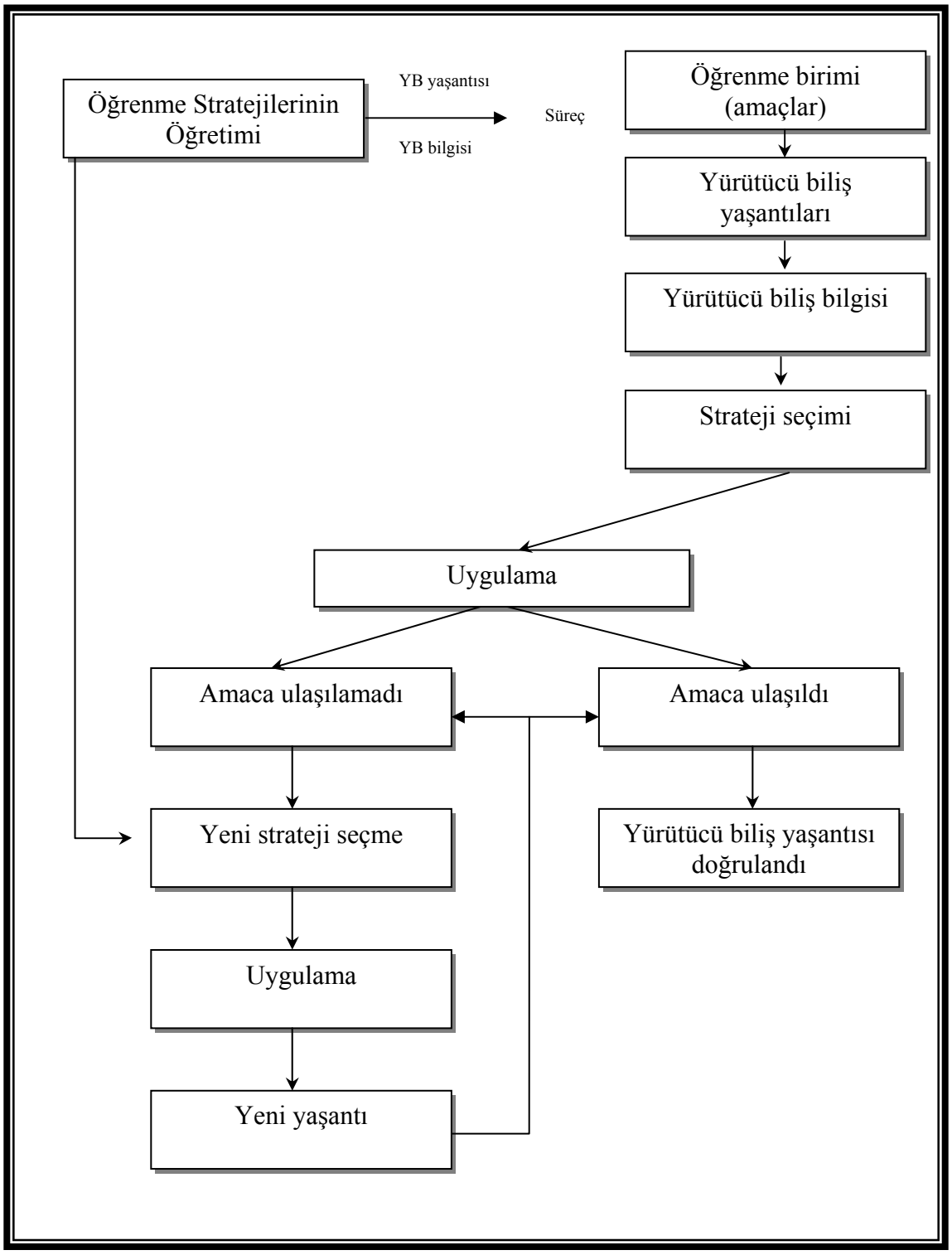
7. Bu işlemler sonunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

Yukarıdaki soruları cevaplayabilen öğrenciler yürütücü biliş bilgisine sahip ve yürütücü biliş becerilerini kullanabilen öğrencilerdir. Yürütücü biliş, bireyin kendi bilişsel yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır. Yürütücü biliş becerileri ise, bireyin geçirdiği yürütücü biliş yaşantıları sonunda, hangi öğrenme durumunda hangi stratejiyi kullanacağına karar vermesi, stratejiyi kullanması, öğrenmeyi izlemesi, öğrenme gerçekleşmedi ise stratejiyi değiştirmesi ve yeni bir strateji denemesi süreçlerini kapsar (Senemoğlu, 2007: 336 – 338).

Yürütücü biliş becerileri öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu nedenle, öğretmenler öğretimi öğrencilerin bu becerileri geliştirip kullanabilecekleri şekilde düzenlemelidirler (Senemoğlu, 2007: 337). Ancak öğrencilerin hangi öğrenme durumunda hangi stratejiyi kullanabileceklerine karar verebilmeleri için öğrenme stratejilerini bilmeleri gerekir. Yani yürütücü biliş becerilerinin kullanılabilmesi için öğrenme stratejilerinin öğretimi gereklidir. Çünkü öğrenme stratejilerinin öğretiminde amaç, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerini ve bilişsel süreçleri doğrultusunda duruma uygun öğrenme stratejilerini seçip kullanmalarını sağlamaktır (Chamot,1999). Bu durumu şekil 1.1'deki gibi ifade edebiliriz.

Şekil 1.1'e göre, öncelikle öğrencilere öğrenme stratejileri öğretilmelidir. Öğretim sonunda (süreçte) öğrenci yürütücü biliş yaşantısı geçirecektir. Yani hangi durumda hangi öğrenme stratejisinin öğrenmesinde etkili olduğu konusunda bilgi sahibi olacaktır. Böyle bir birey yani öğrenme stratejilerini bilen ve uygulayan bir

Şekil-1.1: Öğrenme Sürecinde Öğrenme Stratejileri- Yürütücü Biliş Bilgisi ve Yürütücü Biliş Becerileri İlişkisi



(Flavell, 1979 ve Senemoğlu, 2007'den faydalanarak oluşturulmuştur.)

öğrenci, bir öğrenme birimiyle karşılaştığında, amaca ulaşmak için geçirmiş olduğu yürütücü biliş yaşantılarına dayanarak sahip olduğu yürütücü biliş bilgisi doğrultusunda bir strateji seçip uygulayacaktır. Bu uygulama sonunda amaca ulaştı ise yürütücü biliş bilgisi doğrulanacaktır. Amaca ulaşamadı ise havuzdan yeni bir strateji seçip işe koşacaktır. İkinci uygulama sonunda da amaca ulaşamadı ise yeni bir strateji daha seçecektir. Bu seçimden sonra ya yürütücü biliş bilgisi doğrulanacak ya da süreç devam edecektir. Sonuçta öğrenci ne kadar çok yaşantı geçirirse yürütücü biliş bilgisi de o kadar artacaktır (Flavell, 1979; Senemoğlu,2007). Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi öğrenme sürecinde yürütücü biliş bilgisine sahip ve bu bilgiye dayanarak yürütücü biliş becerilerini kullanabilen öğrenciler etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler ve dolaysıyla başarılı olurlar. Ancak bu sürecin temel şartı öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmektir. Öğrenme stratejileri, öğrenenlerin öğrenme sırasında sahip oldukları ve kodlama sürecini etkileyen davranışları ve düşünceleridir (Weinstein ve Mayer, 1986). En yalın tanımla öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden her biridir (Özer, 2002).

Öğrenciler, derslerde ders konularının yanı sıra nasıl öğreneceklerini de öğrenme gereksinimi içindedirler. Üstelik öğrencilerin nasıl öğreneceklerini bilmeleri ders konularını öğrenmelerini de etki etmektedir. Nasıl öğreneceklerini bilmeden öğrenme çabası içinde olan öğrenciler ders konularını öğrenmede güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle, etkili bir öğrenme ve öğretme için ilköğretimden yükseköğretime kadar ders konularının yanı sıra öğrenme stratejilerinin öğretimine yer verilmesi gereği vardır (Dikbaş ve Hasırcı, 2007). Son on yıl boyunca, öğrenme stratejilerinin öğretimi yaklaşımına, akademik başarısızlığı olan öğrencilerin yanı sıra başarılı olan öğrencilerin performansını da artırdığı için daha da bir önem verilmiştir (Bayındır, 2006). Ancak ülkemizde yapılan çalışmalarda okullarda öğrenme stratejilerinin öğretiminin göz ardı edildiğine vurgu yapılmaktadır (Öztürk, 1995; Gümüş, 1997; Sünbül, 1998; Yangın ve Yıldızlar, 1999; Yorulmaz, 2001; Tay, 2002; Özer, 2002; Demirci, 2003; Belet, 2005).

Öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretim olmak üzere iki temel yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir (Senemoğlu, 2007). Doğrudan öğretim yaklaşımında, öğrenme stratejileri öğrencilere derslerin öğretim programlarının dışında, özel olarak düzenlenen programlar ya da etkinliklerle doğrudan öğretilir (Özer, 2004). Doğrudan öğretim, herhangi konu alanındaki bilginin öğretiminde oldu gibi tüm öğretme stratejilerinin, öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılabildiği bir yaklaşımdır (Senemoğlu, 2007: 578). Karşılıklı öğretim yaklaşımında, öğrenme stratejileri öğrencilere, derslerin öğretim programları ile bütünleştirilerek, onların bir parçası olarak öğretilir. Bu yolla öğrenciler, hem derslerin içeriğini oluşturan bilgi ve becerileri hem de öğrenme stratejilerini öğrenirler (Özer, 2004). Karşılıklı öğretme yaklaşımı, öğrencilerin özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme olmak üzere dört temel kavrama stratejilerini kazanmalarında daha etkilidir (Senemoğlu, 2007: 580). Ancak alan yazında bu iki yaklaşımın etkiliği konusunda farklı birtakım görüşler vardır. Örneğin Kaufman ve Randlett (1983) yaptıkları çalışma sonucunda, yüksek düzeyde düşünme becerileri için doğrudan öğretimin yetersizliğini belirtmişlerdir (Öztürk, 1995). Doğrudan öğretimde bazı öğrencilerin yeterince güdülenemediğini ve öğrendiklerini içeriğe genelleyemedikleri de belirtilmektedir (Lenz, 1992). Bununla birlikte çoğu strateji öğretim programlarında, doğrudan öğretim yaklaşımın izlendiği (Lenz, 1992), öğrenme stratejilerinin ne olduğu ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretiminde doğrudan öğretimin etkili olduğu (Senemoğlu, 2007; Weinstein vd., 1988; Aktaran : Belet, 2005: 29) diğer görüşlerdir.

İçerikle birlikte öğretme yaklaşımında, içeriğe ayrılan sürenin bir kısmının strateji öğretimine ayrılmasının uygulamayı güçleştirebileceği düşüncesi ile bu çalışma strateji öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşıma göre planlanmış ve yürütülmüştür.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğrenme stratejileri öğretiminin, yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisini belirlemektir. Bu genel amacı gerçekleştirmek için üç tane denence ve bir tane de araştırma sorusu

oluşturulmuştur. Araştırmanın bütünü dikkate alındığında denencelerin ve araştırma sorusunun aşağıdaki sırada verilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Denence 1: Öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrenme stratejileri farkındalığını artırır.

Denence 2: Öğrenme stratejilerinin öğretimi, yürütücü biliş bilgisini artırır.

Araştırma sorusu: Öğrenme stratejilerinin öğretimi, yürütücü biliş becerilerinin kullanılma durumunu nasıl etkiler?

Denence 3: Yürütücü biliş becerilerinin kullanılması başarıyı artırır.

1. 3. Araştırmanın Önemi

Öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin gerekliliği bu konuda yapılan çalışmaların tümünün ortak sonucudur. Ancak yapılan çalışmaların çoğu öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları, öğrenme stratejileri ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyen survey araştırmalardır. Yapılan deneysel çalışmalarda ise genellikle birkaç stratejinin (not alma, kavram haritası) içerikle öğretimi yapılmıştır. Bu çalışma doğrudan öğretimin etkililiğini ortaya koyması açısından önemlidir.

Araştırmanın birinci denencesinin sınanmasıyla doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretilip öğretilemeyeceği ortaya konacaktır. Alanyazın incelendiğinde genellikle stratejilerin bağımsız bir kurs yerine içerikle öğretilmesinin önerildiği görülür. Ancak araştırmacı içerikle strateji öğretiminin ders süresi dikkate alındığında zor olabileceğini, bununla birlikte bazı stratejilerin doğrudan öğretimle öğretilmesinin daha etkili olabileceği düşünmüştür. Ülkemizde tamamen doğrudan öğretimin uygulandığı bir deneysel çalışmanın olmaması da dikkat çekicidir. Bu nedenle çalışma strateji öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımını denemesi yönüyle önemlidir.

Birinci denencenin sınanmasıyla toplanacak verilerle stratejilerin öğretiminde karşılaşılan güçlükler de belirlenecektir. Ayrıca öğretmenler "öğrenme stratejilerini

nasıl öğretelim", "nasıl etkinlikler hazırlayalım" sorularının cevabını bulabilecekleridir. Uygulayıcılara somut örnekler sunması ve model olması araştırmanın önemini artırmaktadır.

İkinci denencenin sınanması ve araştırma sorusunun cevaplanması ile elde edilecek bilgilerin kuramsal olarak önemli bir katkı sağlayacağı umulmaktadır. Yürütücü biliş stratejileri öğrenme stratejileri sınıflaması içerisinde yer alır. Böyle bakıldığında yürütücü biliş stratejilerinin de diğer stratejiler (yineleme, anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal) gibi birtakım özel taktikleri kapsadığı düşünülebilir. Bu elbette böyledir. Ancak yürütücü biliş stratejilerinde farklı bir durum vardır. Yürütücü biliş stratejilerinin kullanılması için yürütücü biliş bilgisine sahip olmak gerekir. Yürütücü biliş bilgisinin bir boyutu da bilişsel stratejilerdir. Yürütücü biliş stratejilerinin kullanılabilmesi için bilişsel stratejilerin bilinmesi gerekir. Bilişsel stratejiler ve yürütücü biliş stratejileri bir zincirin halkaları gibidir. Bilişsel stratejiler ön koşuldur. Önce bilişsel stratejiler öğretilecek, öğretim sonunda yürütücü biliş bilgisine sahip olunacak sonra yürütücü biliş stratejileri kullanılabilecektir. Bu ön koşulluluk durumunun sınanması açısından araştırma sonuçları önem arz etmektedir.

Üçüncü denencenin sınanmasıyla elde edilecek veriler ise doğrudan öğretim yaklaşımıyla strateji öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya dolaysıyla başarıya etkisini ortaya koyması yönüyle önemlidir.

1. 4. Sayıtlılar

1. Kontrol edilen değişkenler dışındaki tüm etmenler deney ve kontrol grubundaki öğrencileri aynı düzeyde etkilemiştir.

2. Veri toplama araçlarının geçerliğinin sağlanmasında uzman kanısı yeterlidir.

3. Öğrencilerin ölçme araçlarını içten ve samimi cevapladıkları kabul edilmiştir.

1. 5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada yineleme, anlamlandırma ve örgütleme stratejileri esas alınmıştır.

2. Araştırma öğretimi yapılan (altını çizme, metin kenarına not alma, zihinsel tekrar, gruplama, not alma, özetleme, kavram haritaları, kafiye oluşturma) stratejileri ile sınırlıdır.

3. Stratejilerin öğretimi ve sınanmak istenen etkileri Türkçe dersi ile sınırlıdır.

1. 6. Tanımlar

Öğrenme stratejileri: Öğrenme stratejileri, öğrenenlerin öğrenme sırasında sahip oldukları ve kodlama sürecini etkileyen davranışları ve düşünceleridir (Weinstein ve Mayer, 1986).

Yürütücü biliş bilgisi: Yürütücü biliş bilgisi, bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili, öğrenme birimi ile ilgili ve bilişsel stratejilerle ilgili bilgisinin etkileşiminin bir sonucunda kendi biliş yapısı ve öğrenme özellikleri hakkındaki bilgisidir (Flavel, 1979).

Yürütücü biliş becerileri: Bireyin geçirdiği yürütücü biliş yaşantıları sonunda, hangi öğrenme durumunda hangi stratejiyi kullanacağına karar vermesi, stratejiyi kullanması, öğrenmeyi izlemesi, öğrenme gerçekleşmedi ise stratejiyi değiştirmesi ve yeni bir strateji denemesi sürecidir (Senemoğlu, 2007 : 336 – 338).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, "Bilgiyi İşleme Kuramı" ve "Öğrenme Stratejilerine" yönelik kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2. 1. Kuramsal Açıklamalar

Aşağıda bilgiyi işlem kuramı ve öğrenme stratejilerine yönelik kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2. 1. 1. Öğrenme

İnsanoğlu, çevresine başarılı olarak uyum sağladığı sürece yaşamını sürdürebilir (Senemoğlu, 2007: 86). Ancak insanoğlunun doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlamada yetersizdir. Bu nedenle, insanlar hayatları boyunca birtakım bilgileri öğrenmek mecburiyetinde kalmaktadırlar (Selçuk, 2007: 125). Bu nedenle öğrenme bir bakıma uyum sürecidir.

İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Bundan dolayı öğrenme, kişilerde oluşan nispeten kalıcı değişmeler olarak tanımlanabilir (Özden, 2003: 21). Davranıştaki değişmenin nasıl oluştuğu her zaman merak konusu olmuş ve araştırılmıştır. Bu araştırmalar öğrenme kuramlarını oluşturmuştur. Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır (Senemoğlu, 2007: 93). Bu kuramlar davranışçı ve bilişsel kuramlar olmak üzere iki ana grupta toplanabilir (Güven, 2004: 2; Selçuk, 2007: 125; Senemoğlu, 2007: 93).

Davranışçı kuramcılar öğrenmenin uyarıcı ile tepki arasında bir bağ kurularak gerçekleştiğini kabul ederler. Önemli olan gözlenebilen davranışlardır, uyaranla tepki arasında zihinde olup bitenler gözlenemediği için davranışçılar bunlarla ilgilenmez (Özden, 2003: 21; Selçuk, 2007: 127; Senemoğlu, 2007: 93). Davranışçı yaklaşımda, davranışın sonuçları önemlidir. Bu nedenle pekiştirilen davranışlar devam eder, pekiştirilmeyen davranışlar terk edilir (Hartley, 1998: 17). İnsan davranışlarının yalnızca uyarıcı – tepki bağı çerçevesinde açıklanamayacağını ileri süren bilişsel yaklaşıma göre, birey edilgin bir uyaran alıcısı değildir. İnsan zihni çevreden gelen uyarıcıları etkin bir biçimde işler ve onları yeni biçimlere dönüştürür. Bilişsel yaklaşımın amacı zihinsel süreçlerin nasıl örgütlendiğini ve çalıştığını açıklamaktır (Selçuk, 2007: 126). Bu iki temel yaklaşımın ilkeleri aşağıdaki gibidir (Hartley, 1998; Özden, 2003):

Tablo-2.1: Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşımların Temel İlkeleri

Davranışçı Yaklaşım	Bilişsel Yaklaşım
Yaparak öğrenme esastır.	Önceki bilgiler önemlidir.
Öğreneni harekete geçiren en önemli öğe pekiştirmedir.	Öğretim iyi organize edilmeli ve iyi yapılandırılmalıdır.
Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir.	Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır.
Öğrenmede güdülenmenin önemli bir yeri vardır.	Öğrenme uygulama şansı tanımalıdır.
Amaçların açıkça belirlenmesi öğrenmeye yardım eder.	Öğrenme karşılıklı etkileşim ile gerçekleşir.

İki yaklaşım arasındaki temel farklardan bir diğeri öğrenmenin nasıl tanımlandığı ile ilgilidir. Davranışçılar öğrenmeyi davranış değişmesi olarak tanımlarken, bilişsel kuramcılar öğrenmeyi bireyin içsel kapasitesindeki değişme olarak görür. İçsel kapasitedeki değişmeler davranışlarda değişmelere yol açmaktadır (Selçuk, 2007: 127).

Klasik koşullanma, bitişiklik kuramları, bağ kuramı, edimsel koşullanma, sistematik davranış kuramı davranışçı öğrenme kuramlarıdır. Gestalt kuram ve bilgiyi işleme kuramı bilişsel öğrenme kuramları arasında yer alır. Öğrenme kuramlarından her biri farklı bir öğrenme türünü en iyi açıkladığından, hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklamaya ve çözmeye yeterli değildir (Senemoğlu, 2007: 94). Bilgiyi işleme kuramı bilişsel yaklaşımda öğrenmeyi açıklayan en önemli kuramlardan biridir.

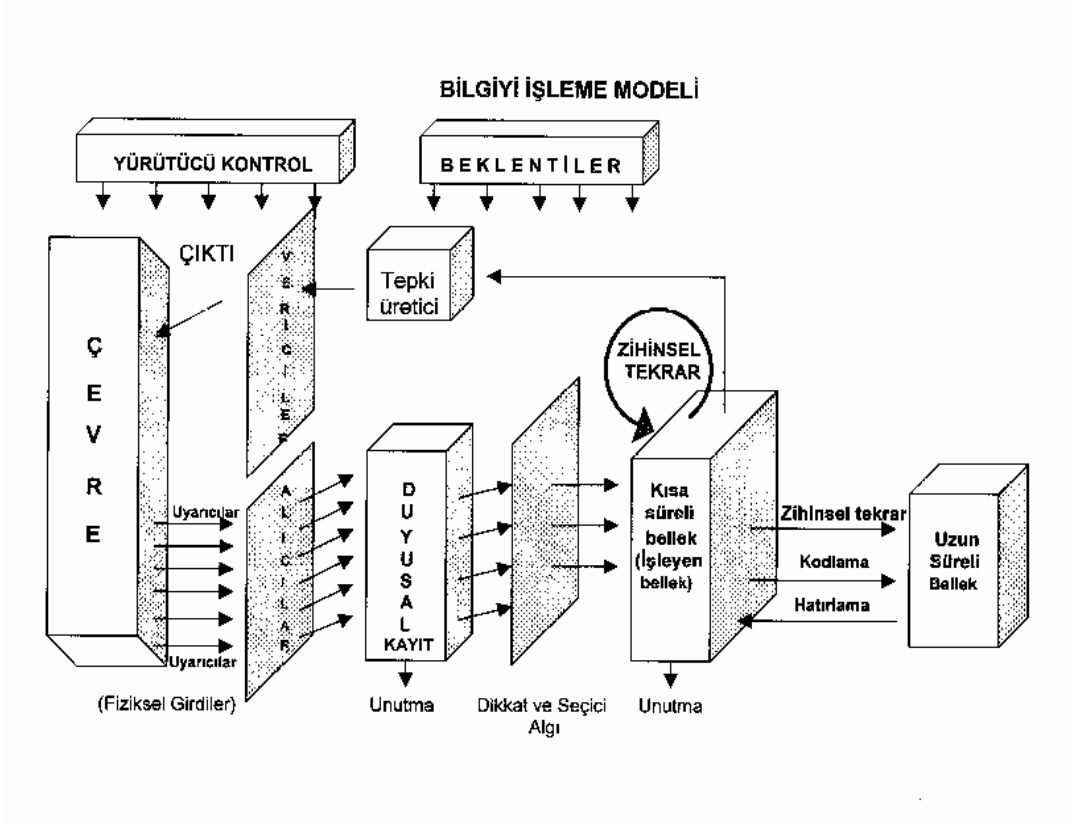
2. 1. 2. Bilgiyi İşleme Kuramı

İnsanın nasıl öğrendiği ve öğrenmeyi etkili kılma çabalarının neler olması gerektiği üzerindeki çalışmalar uzun bir geçmişe sahiptir. Bu konuda çeşitli teori ve modeller geliştirilmiş ve belirli dönemlerde bu modellerden bazıları oldukça büyük taraftar kitlesi bulmuş ve savunulmuştur. Günümüzde kendisinden önceki modellerin eksikliklerini tamamlayarak öğrenmeyi en kapsamlı ve bilimsel olarak açıklayan öğrenme yaklaşımı " bilgiyi işleme modeli"dir (Öztürk, 1995: 20). Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 2007: 266) : 1- Yeni bilgi dışardan nasıl alınmaktadır? 2- Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir? 3- Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır? 4- Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

Bilgiyi işleme modeli bilgi depoları, bilişsel süreçler ve bilişbilgisi olmak üzere üç temel öğeden meydana gelmektedir (Selçuk, 2007: 184). Bilgi depoları; duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olarak adlandırılan üç bellekten oluşur. Modelin ikinci bileşeni olan bilişsel süreçler, bilgilerin bir bellekten ötekine aktarılmasını sağlayan içsel zihinsel etkinlikleri içermektedir. Bilgi işleme kuramının üçüncü bileşeni bilişbilgisi (yürütücü kontrol) ise, bilişsel süreçlerle ilgili olan

bilgileri ve bunların denetimini içerir (Özer, 2001: 161). Bilgiyi işleme modelinin temel öğeleri ve öğrenmenin oluşumu süreci Şekil 2.1'de gösterilmiştir.

Şekil-2.1: Bilgiyi İşleme Modeli



Kaynak: Senemoğlu, 2007: 267.

Şekil 2.1'e göre; çevredeki uyarıcılar duyu organları yolu ile alınır ve duyusal kayıt yoluyla bilgi kaydedilir. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyusal kayıta gelen bilgi seçilerek kısa süreli belleğe geçirilir. Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrar yapılır. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için kısa süreli bellekte anlamlı kodlama yapılır. Kodlanan bilgi uzun sürekli bellekte depolanır. Depolanan bilgi uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirilir ve tepki üreticiye gönderilir. Öğrenen çevresinde

performansını gösterir ve tüm bu süreçler yürütücü kontrol (bilişbilgisi) tarafından kontrol edilir (Senemoğlu, 2007: 267-268).

Bilgi depolarından biri olan duyusal kayıt, çok kısa bir süre için uyaranların tam bir kopyasını tutar (Selçuk, 2007: 184). Bazı yazarlara göre, bilginin kalış süresi yarım saniyeden daha azdır. Bazı yazarlar ise bilginin, duyusal kayıtta bir ile dört saniye arasında kaldığını düşünmektedirler. Bilginin duyusal kayıtta kalış süresi çok sınırlı olmakla birlikte, duyusal kayıtın kapasitesi sınırsızdır ve her duyu için ayrı bir deposu olduğu düşünülmektedir. Duyusal kayıta gelen sınırsız uyarıcıdan sadece dikkat edilen sınırlı sayıdaki bilgi kısa süreli belleğe aktarılabilir (Senemoğlu, 2007: 269-270). Uyarıcıların hangilerinin kısa süreli belleğe aktarılacağı konusunda dikkat önemli bir fonksiyonu yerine getirir (Dembo, 1988: 324; Aktaran: Öztürk, 1995: 22). Dikkat edilmeyen uyarıcılar ise kısa süreli belleğe aktarılmadan kaybolur.

Bir diğer bilgi deposu olan kısa süreli belleğin, birbirleriyle ilişkili iki temel fonksiyonu vardır. Birinci işlevi, sınırlı miktardaki bilgiyi sınırlı bir zaman süresi içinde geçici olarak depolamasıdır. Bu işlevinden dolayı kısa süreli bellek adını almaktadır. Kısa süreli belleğin ikinci önemli işlevi ise, zihinsel işlemleri yapmaktır. Bu nedenle kısa süreli bellek işleyen bellek olarak da adlandırılmaktadır. Kısa süreli belleğin iki tür sınırlılığı vardır. Birincisi kapasite azlığıdır. Yetişkinin kısa süreli belleği beş ile dokuz birim arasında değişebilen bilgi miktarının depolayabilmektedir. Kısa süreli belleğin bir diğer sınırlılığı da bilginin burada kalış süresinin çok kısa olmasıdır. Yetişkinde bu süre 20 saniye civarındadır. Bir yetişkinde kısa süreli bellek beş ile dokuz birimlik bilgiyi, zihinsel tekrar yapılmadıkça ancak en fazla 20 saniye depolayabilmektedir. Birinci sınırlılık olan kapasite azlığını artırmak için bilginin gruplanması yoluyla birimin kapsamı genişletilip, birim sayısı azaltılarak en düşük düzeye indirilebilir (Senemoğlu, 2007: 271-272). Süre sınırlılığını gidermek için ise yineleme yapılması gerekmektedir (Özer, 2001: 164).

Gagne ve Glaser (1987) kısa süreli belleğin öğrenme sürecindeki işlevlerini şöyle sıralamaktadırlar (Erden ve Akman, 1995: 149).

1. Duyusal kayda gelen yeni bilgi ile uzun süreli bellekte depolu bulunan eski bilgileri karşılaştırma ve eşleştirme.

2. Uzun süreli bellekteki örgütlenmiş bilgilerle, yeni gelen bilgileri bütünleştirme.

3. Yeni gelen bilgilerin tekrar yoluyla kısa süreli bellekte kalmasını sağlama.

4. Uzun süreli bellekteki bilgileri etkin hale getirerek örgütleme ve davranış haline dönüştürme.

Sonuç olarak, işleyen belleğe gelen bilgi, ya zihinsel yineleme yoluyla bir süre hatırda tutularak davranış olarak ortaya çıkar, ya yirmi saniye içinde tamamen unutulur, ya da zihinsel yineleme ve kodlama yapılarak uzun süreli belleğe gönderilir (Güven, 2004: 9).

Uzun süreli bellek, yeni gelen bilgilerin eskilerle örgütlenerek saklandığı daimi depodur ve kapasitesi sınırsız olarak kabul edilir (Selçuk, 2007: 195). Uzun süreli belleğin anlamsal bellek, anısal bellek ve işlemsel bellek olmak üzere üç temel bölümden ya da üç ayrı bellekten oluştuğu söylenebilir. Anlamsal bellekte genel bilgiler, dil bilgisi, kavramlar, olgular, kurallar ve genellemeler gibi okulda öğrenilenler tutulur. Anlamsal bellekte bilgiler önerme, imgeler ve şema biçiminde saklanır (Özer, 2001: 164). Anısal bellek, kişisel yaşantılarımızın depolandığı bölmedir. Anısal bellekteki bilgi, ne zaman oluştuğu, nerede meydana geldiğine göre organize edilmiş imajlar halinde depolanır. İşlemsel bellek ise, herhangi bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin, işlemlerin depolandığı bellektir (Senemoğlu, 2007: 278-286).

Bilgiyi işleme modelinin ikinci temel öğesi bilişsel süreçlerdir. Bilişsel süreçler, bilginin duyusal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli bellek arasında aktarılmasını sağlayan zihinsel etkinliklerdir. Bunlar dikkat, algı, yineleme, kodlama ve geri getirme olarak sıralanabilir (Özer, 2001: 166). Bilginin duyusal kayıttan kısa süreli belleğe geçişinde dikkat ve algı, kısa süreli bellekte depolamada yineleme,

uzun süreli belleğe transfer etmede kodlama, uzun süreli bellekten çağırmada ise geri getirme süreçleri işe koşulur.

Dikkat, bireyin çevreden gelen uyarıcılara bilinçli olarak yoğunlaşması sürecidir (Özer, 2001:166). Çevremizde çok uyarıcı olmasına ve hatta duyusal kayıtın kapasitesinin bunların tümünü alabilecek büyüklükte olmasına rağmen sadece dikkat ettiğimiz, bizim için önemli olan bilgiyi öğreniriz. Duyusal kayıtta bilgiyi işleme dikkat ile başlar (Senemoğlu, 2007: 287). Duyusal kayıta gelen çok sayıda uyarıcı arasından ancak dikkat edilenler işlemeye alınabilir.

Duyusal kayıta gelen belli uyarıcılara dikkat ettiğimizde algılama süreci başlar. Algılama, duyusal bilginin anlamlandırılması, yorumlanması sürecidir. Kısa süreli belleğe giren bilgi, duyusal kayda gelen çevresel uyarıcılardan, öğrenenin sadece algılayabildiği bilgilerdir. Bu nedenle algılama öğrenmede özel bir öneme sahiptir (Senemoğlu, 2007: 292-293). Hangi uyaranların öğrenen tarafından seçileceğini algılanan uyaranla ilgili etkenler ve algılayan bireyle ilgili etkenler belirler. Algılanan uyaranla ilgili etkenler; uyarıcının değişkenliği, tekrarlanması, büyüklüğü, şiddeti, parlaklığı ve zıtlığı gibi özellikleridir. Algılayan bireyle ilgili etkenler ise; öğrenenin beklentileri, ilgileri ve inançlarıdır (Selçuk, 2007: 188-189).

Yineleme, kısa süreli belleğe gelen ham bilginin, daha uzun süre bu bellekte kalmasını sağlamak amacıyla yapılan etkinliktir. Bilginin depolanması için, bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılması gereklidir. Bu amaçla, bilginin uzun süreli bellekte kalma süresini uzatmakta yararlanılan koruyucu yineleme veya genişletici yineleme işlemleri kullanılabilir. Bilginin birkaç kez yinelenmesi hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Güven, 2004: 10).

Kodlama kısa süreli bellekteki bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için yapılan işlemdir. Bunun için yeni gelen bilginin uzun süreli bellekteki mevcut bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekir (Özer, 2001: 169; Senemoğlu, 2007: 297-298).

Geri getirme, bilginin uzun süreli bellekten bulunarak açığa çıkarılması sürecidir. Bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesi için yapılan kodlama ile bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme arasında sıkı bir ilişki vardır. Bilgi etkili bir şekilde

kodlanmadığı takdirde kolayca geri getirilemez. Geri getirmenin temel ilkesi etkili kodlamadır (Senemoğlu, 2007: 323-325).

Bilgiyi işleme modelinin üçüncü temel öğesi olan bilişbilgisi, bilginin dışardan alınıp davranış olarak gösterilinceye kadar geçen tüm bilişsel süreçleri denetler ve yönlendirir (Özer, 2001:172; Senemoğlu, 2007: 335). Yürütücü kontrol süreci (bilişbilgisi) hem bilişsel becerileri hem de güdüsel süreçleri kontrol eder. Öğrenenin hedefe ulaşmasında izlediği yolu organize etmesini (bilişsel süreçleri) ve öğrenenin hedefe yoğunlaşmasını (güdüsel süreçleri) kontrol eder ve düzenler (McKeachie, 2002; Aktaran: Bayındır, 2006: 185). Bellek sisteminde yönetici kontrol süreçleri "bilişsel stratejiler" in kullanımını yönetme yoluyla bu fonksiyonu yerine getirirler (Öztürk, 1995: 27). Kontrol süreci olarak bilişsel stratejiler öğrenme sürecinin herhangi bir bölümünü veya bütününü etkiler. Öğrencilerin, bilişsel stratejileri kazandıkları zaman onları öğrenme sürecinde etkili olarak kullanacağı söylenebilir. Bu stratejiler, uzun süreli bellekteki yetenekler olarak kazanıldığı ve hatırlandığı ölçüde öğrencinin bilişsel performansına önemli katkı sağlayabilir (Gagne ve Glaser, 1987: 66; Aktaran: Öztürk, 1995: 27).

Bilgi işleme kuramı, öğrenmenin açıklanması açısından çok önemli bir kuramdır. Bilgi işleme kuramının eğitim alanına getirdiği en önemli katkılardan biri öğrenme stratejileridir. Bilgi işleme kuramına göre birey, yeni bir bilgiyi kazanmak, yani uzun süreli belleğe kodlama yapabilmek için farklı yöntemler ya da stratejiler kullanır. Bilişbilgisi yeterince gelişmiş birey neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceğini doğru olarak kestirebilir ve kendisi için en uygun öğrenme stratejilerini seçip işe koşabilir (Güven, 2004: 12). Yani yürütücü kontrol sisteminin (bilişbilgisi) etkili olarak işe koşulabilmesi için öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir.

2. 1. 3. Öğrenme Stratejileri

Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenen kişinin, öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılması gereği üzerinde durmaktadır. Bu nedenle bu alandaki çalışmalar, son yıllarda öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmıştır (Sübaşı, 2000).

Bilişsel psikolojinin bir ürünü olan strateji kavramı genel olarak bir kişinin bir göreve yaklaşımını, akademik ya da sosyal bir problemi bağımsız olarak nasıl çözdüğünü tanımlamak için kullanılır (Lenz, 1992). Öğrenme stratejileri ise alanyazında çoğunlukla bilişsel stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme stratejilerinin önemine ve yararlılığına ilişkin bir görüş birliği olmakla birlikte, belirgin bir tanımlama ve sınıflama için aynı şeyi söylemek oldukça güçtür. Bu nedenle öğrenme stratejileri ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır (Güven, 2004: 45).

Öğrenme stratejileri bireyin öğrenirken kullandığı ve onun kodlama sürecini etkileyen davranış ve düşüncelerdir (Weinstein, 1986; Aktaran: Sünbül, 1998: 18). Deshler ve Lenz (1989) ise, öğrenme stratejilerini bir görevle ilgili performansını sergilemede ve değerlendirmede öğreniciye yol gösteren bilişsel ve davranışsal öğeler olarak tanımlamaktadırlar (Lenz, 1992). Bu tanımlardan öğrenme stratejilerinin öğrenenin öğrenirken ne düşünmesi ve ne yapması gerektiğini ortaya koyan teknikler olduğu görülmektedir.

Herhangi bir öğrenme stratejisinin öğrenenin motivasyonunu ve duyuşsal durumunu etkileyebileceğini, önceki bilgileri ile yeni bilgiyi bütünleştirmesine ve örgütlemesine yardım edebileceğini belirten Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe depolama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşüncelerdir. Örneğin öğrenen bir öğrenme durumunda kaygılarından kurtulmak için kendisiyle olumlu konuşmalar yapabilir, zihinsel imgeler oluşturabilir, okuduğu bir metni özetleyebilir ya da not alabilir. Tüm bu etkinlikler öğrenme stratejilerine örnektir.

Tanımların ortak özelliği ise hepsinin temelinde bilgiyi işleme modelindeki süreçlerin işleyişi olduğu görülmektedir (Tay, 2002: 15). Böyle düşünüldüğünde öğrenme stratejilerini; "öğrenenin bilgiyi duyusal kayıttan kısa süreli belleğe aktarmasını, kısa süreli belleğe gelen bilgiyi etkili olarak işlemesini, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe transferini, uzun süreli bellekten geri getirmesini kolaylaştıran yollardır" şeklinde tanımlayabiliriz.

Bilişsel psikologlar stratejileri bilişsel stratejiler ve yürütücü biliş stratejileri olmak üzere ikiye ayırırlar. Bilişsel stratejiler bilginin işlenmesi ile ilgilidir. Yürütücü biliş stratejileri ise bilişsel stratejilerin seçilmesi, kullanılması ve izlenmesi ile ilgilidir (Lenz, 1992).

2. 1. 3. 1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak çok çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Bu sınıflamaların hepsinin bilgiyi işleme modeline göre yapılmasına rağmen öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasında bir görüş birliği olduğunu söylemek oldukça güçtür. Burada öncelikle ulaşılabilen çeşitli sınıflamalara daha sonra yaygın olarak kullanılan Weinstein ve Mayer'in (1986) sınıflamasına yer verilecektir.

Marton ve diğ. (1970) yaptıkları bir çalışmada öğrencilere yazılı metinlere nasıl çalıştıklarına ilişkin sorular sormuşlarıdır. Öğrencilerden alınan cevaplar sonunda yüzeysel çalışma ve derinlemesine çalışma olmak üzere iki yol ortaya çıkmıştır. Bir metni derinlemesine çalışan öğrencilerin metindeki içeriğin temel ilkelerini yakalamaya ve her bölümün ana fikrini bulmaya uğraştıkları, yüzeysel çalışanların ise metnin baştan sona kadar tümünü okudukları ve mümkün olduğu kadar tüm metni hatırlamaya çalıştıkları belirtilmiştir (Hartley, 1998). Bu çalışmayı temel alan Hartley (1998) öğrenme stratejilerini yüzeysel öğrenme stratejileri ve derinlemesine öğrenme stratejileri şeklinde sınıflandırmıştır.

O'Malley ve diğ. (1985) öğrenme stratejilerini; bilişötesi stratejiler, bilişsel stratejiler ve sosyal – duyuşsal stratejiler olmak üzere üç ana grupta toplamışlardır. Her bir grubu kendi içinde kategorilere ayırmışlardır. Bunlar;

- Biliş ötesi stratejiler: ön örgütleyiciler, doğrudan dikkat, seçici dikkat, kendini yönlendirme, ön hazırlık, kendini izleme, kendini değerlendirme.

- Bilişsel stratejiler: tekrar, gruplandırma, not alma, çıkarımda bulunma, tekrar birleştirme, imgeleme, sunma, yapısallaştırma, anlamlandırma, transfer etme, sonuç çıkarma.

- Sosyo-duyuşsal stratejiler: işbirliği yapma, açığa çıkarmak için sorular sorma.

Bu sınıflamaya göre, bilişsel stratejiler doğrudan öğrencinin öğrenmesiyle ilgilidir. Bilişötesi stratejiler ise bilginin alınmasından, uzun süreli belleğe depolanması ve gerektiğinde geri getirilmesi ve performans olarak sergilenmesine kadar tüm süreçleri kontrol eder ve düzenler. Bilişötesi stratejilerin kullanılması bilişsel stratejilerin kullanımıyla gerçekleşir.

Levin (1986) ise öğrenme stratejileri ile ilgili olarak üçlü bir sınıflama yapmıştır. Bunlar anlama, hatırlama ve uygulama stratejileridir. Levin'e (1986) göre, bilişsel stratejiler öğrencinin neyi öğrenmesi ve nasıl öğrenmesi gerektiğini, bilişbilgisi ise ne zaman ve neden öğrenmesi gerektiğini kapsar. Bilişbilgisi bilişsel stratejilerin seçimi ve seçilen stratejilerin etkililiğinin kontrol edilmesi ile ilgilidir.

Pressley ve Harris (1990), öğrenme stratejilerini altı grupta incelemişlerdir. Bu sınıflamanın diğerlerinden farkı oldukça özel davranışları içermesidir. İlkokul düzeyindeki öğrenciler için oluşturulan sınıflama şu şekildedir:

1. Özetleme
2. İmgeleme
3. Hikaye çözümlemesi
4. Önceki bilgileri harekete geçirme
5. Soru oluşturma
6. Soru – cevap

Oxford (1990), doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri olmak üzere öğrenme stratejilerini iki geniş kategoride sınıflamıştır. Seksen öğrenme stratejisini içeren bu taksonomide doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri kendi içerisinde alt kategorilere ayrılmıştır ve her bir özel strateji kendi içersinde birtakım zihinsel işlevleri yerine getirir. Doğrudan öğrenme stratejileri doğrudan öğrenmeyle ilişkilidir

ve üç gruba ayrılır. Bunlar bellek, biliş ve telafi stratejileridir. Oxford'a (1990) göre, doğrudan öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejilerdir. Dolaylı öğrenme stratejileri ise doğrudan öğrenmeyle ilişkili değildir, öğrencinin hedeflerine ulaşmasında ve öğrenme durumunu düzenlemesinde ona yardımcı olur. Dolaylı öğrenme stratejileri de üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar bilişötesi stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejilerdir (Aktaran: Sünbül, 1998: 25-27).

Watt ve Allan öğrenme stratejilerini üç grupta toplamışlardır. Bu stratejiler şöyle açıklanabilir (Güven, 2004: 52):

- Bilişsel öğrenme stratejileri: Yineleme, örgütleme ve anlamlandırma
- Davranışsal öğrenme stratejileri: Kişiler arası yardım arayışı, yazılı materyallerden yararlanma ve uygulama yapma
- Öz düzenleyici öğrenme stratejileri: Duygusal denetim, güdüsel denetim ve anlamanın izlenmesi

Senemoğlu (2007: 560) öğrenme stratejilerini, bilgiyi işlem kuramında açıklanan bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre ele alıp incelemiştir. Bu stratejiler dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı (kodlama) artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) artıran stratjiler ve yürütücü biliş (izleme) stratejileridir.

Öztürk (1995) yapılan sınıflamaların her birinde ihmal edilen belirli noktalar olduğunu, bilişsel sistemdeki bilgi akışı dikkate alınarak eklektik bir yaklaşımla bu eksiklikleri tamamlayacak şekilde bir öğrenme stratejileri modelinin şu şekilde oluşturulabileceğini belirtmiştir:

- Dikkat stratejisi
- Tekrar stratejisi
- Anlamlandırma stratejisi
- Zihne yerleştirme stratejisi

- Hatırlama stratejisi
- Bilişi yönetme stratejisi
- Duyuşsal strateji

Günümüzde yaygın olarak kullanılan, ayrıntılı ve birçok araştırmaya temel oluşturan sınıflama Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılmıştır (Öztürk, 1995; Görgen, 1997; Çiftçi, 1998; Sünbül, 1998; Özer, 2002; Yıldız, 2003; Güven, 2004; Belet, 2005; Güven, 2008). Weinstein ve Mayer (1986) stratejileri temel ve karmaşık olmak üzere iki grupta ele almışlar ve her bir öğrenme stratejisi grubunu örnek öğrenme durumları ile tanımlamışlardır. Bu sınıflama şu şekildedir:

- Temel yineleme stratejileri
- Karmaşık yineleme stratejileri
- Temel anlamlandırma stratejileri
- Karmaşık anlamlandırma stratejileri
- Temel örgütleme stratejileri
- Karmaşık örgütleme stratejileri
- Anlamayı izleme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler

Bu sınıflama kimi araştırmacılar tarafından temel ve karmaşık stratejiler birleştirilerek ele alınmıştır (Demirel, 1993; Özer, 1998; Güven, 2004; Güven, 2008). Temel ve karmaşık stratejiler birleştirildiğinde öğrenme stratejilerinin beş grup altında toplandığı kabul edilebilir (Özer, 2002: 20; Güven, 2008). Buna göre, öğrenme stratejileri şu adlarla sınıflandırılmıştır:

- Yineleme stratejileri
- Anlamlandırma stratejileri
- Örgütleme stratejileri
- Anlamayı izleme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler

Bu araştırmada yukarıda verilen sınıflamada yer alan ilk üç strateji grubu temele alınmıştır. Bunun nedeni çalışmada anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerin öğretiminin yapılmamasıdır. Erden ve Akman (1995: 155) öğrenme stratejilerinin tekrar, anlamlandırma ve örgütleme stratejileri olmak üzere üçlü sınıflandırılabileceğini belirtmektedirler. Öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda da bu üç öğeli sınıflamanın temele alındığı görülmektedir (Sünbül, 1998; Yıldız, 2003; Bozkurt, 2007). Bu nedenle burada sadece yineleme, anlamlandırma, örgütleme stratejileri hakkında bilgi verilecektir. Bu ana grup içerisinde yer alan stratejilerden sadece öğretimi yapılanlar ele alınacaktır.

2. 1. 3. 1. 1. Yineleme Stratejileri

Yineleme stratejileri bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresini artırır ve uzun süre hatırlanmasını sağlar (Harris, 1991; Öztürk, 1995: 33; Erden ve Akman, 1995: 162; Özer, 2002). Sesli okuma, aynen yineleme, liste ezberleme, aynen yazma, altını çizme yineleme stratejileridir (Weinstein ve Mayer, 1986: 317-318; Sünbül, 1998: 29; Özer, 2002: 20). Yineleme stratejileri genellikle temel öğrenmeler için kullanılır. Örneğin İngilizce sözcüklerin söylenişlerini ya da yazılışlarını, Avrupa ülkelerinin başkentlerinin adlarını, bir şiiri öğrenmek isteyen bir öğrenci yineleme stratejilerini kullanır (Özer, 1998: 154).

Weinstein ve Mayer (1986) temel ve karmaşık olmak üzere iki tür yinelemeden bahsetmişlerdir. Temel yinelemede basitçe yineleme söz konusudur. Yani metin ya da öğrenme materyali olduğu gibi yinelenir. Karmaşık yinelemede birey belirli ölçüde kendisi de anlamlar katar. Temel yineleme stratejilerinin yanında daha

karmaşık materyalleri hatırlamak için karmaşık yineleme yapılması zorunludur. Karmaşık yinelemenin seçme ve edinme olmak üzere iki önemli işlevi vardır (Weinstein ve Mayer, 1986: 318). Seçme özelliği ile öğrenciler öğrenme gerecindeki önemli öğeleri dikkat ederek seçebilirler. Edinme özelliği ile de, öğrenciler yeterince yineleme yaparak o öğeleri ezberleyebilirler, kazanabilirler. Ancak, bu tür öğrenmelerde yeni bilgilerle önceden öğrenilmişler arasında ilişki kurma söz konusu olmadığından, bu stratejilerle kalıcı öğrenmeler sağlamak güçtür. Yineleme stratejileri, en çok, öğrenilecek gerecin daha ileriki çalışmalar için kısa süreli belleğe geçmesini sağlar (Özer, 1998: 155).

Araştırma sonuçlarına göre, 6-7 yaşındaki çocuklar yineleme stratejileri kendilerine öğretildiğinde bu stratejileri kullanabilirler. Ancak altıncı sınıftan küçük çocuklar yineleme stratejisini kullanırken örneğin altını çizmede metnin önemli yerlerini bulmada güçlük yaşamaktadırlar. 11-12 yaşındaki çocuklar bu stratejileri bağımsız olarak kullanabilirler (Weinstein ve Mayer, 1986: 317-318).

Bu çalışmada yineleme stratejileri kapsamında altını çizme, metin kenarına not alma ve zihinsel tekrar stratejilerinin öğretimi yapılmıştır.

Anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme öğrencinin dikkatini öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma yollarından biridir. Altını çizme, öğrencinin metindeki anahtar sözcükler ve önemli bilgi üstünde dikkatini yoğunlaştırarak metni daha hızlı ve etkili olarak tekrar edebilmesini ve kendisinde varolan bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmasını sağlar. Altını çizme stratejisinin etkili olarak kullanılabilmesi için, önemli bilginin önemsiz bilgiden ayırt edilmesi gereklidir (Senemoğlu, 2007: 560). Öğrenciler altını çizme stratejisi uygularken üç farklı işlemi yerine getirirler (Öztürk, 1995:33): 1. Metindeki cümlelerden önemli olanlara karar verme, 2. Önemli öğeler üzerinde odaklanma, 3. Önemli öğeyi öğrenme.

Yinelemeyi sağlayan bir diğer strateji de metin kenarına not almadır. Metin kenarına alınan notlar ya da konulan işaretler öğrencinin dikkatini belirli noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgi üstünde odaklaşmasını ve daha hızlı biçimde tekrar etmesini sağlar. Metnin kenarına yazılan açıklama ve işaretler, öğrenci için bir

bakıma ikinci okumada paragrafla ilgili bir organize edici bilgi niteliği de taşır. Yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli fikri belirtmek üzere satırın yanına konan yıldızlar, anlaşılmayan ya da tutarlı olmayan cümlenin ya da paragrafın yanına konan soru işaretleri, paragrafın yanına soru olarak sorulabileceğini belirtmek üzere konan işaretler, paragrafı özetleyen cümleyi gösteren işaretler, benzerlik ve farklılıkları gösteren notlar metin kenarına alınan notlara örnektir (Senemoğlu, 2007: 561).

Bu çalışmada, yineleme stratejileri kapsamında, öğretimi yapılan bir diğer strateji de zihinsel tekrar stratejileridir. Zihinsel tekrar stratejileri, bilgiyi sesli ya da sessiz olarak aynen tekrar etme stratejileridir. Ders işlenirken öğretmenin önemli dediği bilginin hemen zihinde tekrar edilmesi, metnin olduğu gibi birkaç kez okunması, okunan bir metinde önemli görülen cümlelerin hemen tekrar edilmesi, okurken önemli isimlerin, tarihlerin, yerlerin üst üste birkaç kez tekrar edilmesi, yeni bir kelime öğrenilirken kelime ve anlamının tekrar edilmesi, okuduktan sonra metnin anlatılması zihinsel tekrar stratejilerine örnek verilebilir.

2. 1. 3. 1. 2. Anlamlandırma Stratejileri

Bu stratejinin temelinde öğrencinin karşılaştığı bilgiyi aynen alması ya da zihnine yerleştirmesinin ötesinde belleğinde var olan önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle bütünleştirerek anlamlar katması ve bu şekilde zihnine yerleştirmesi durumu vardır (Sünbül, 1998: 31). Yeni bilgi uzun süreli bellekte yer alan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlandırılır (Weinstein ve Mayer, 1986: 318). Anlamlandırma stratejisinin etkili olarak kullanılabilmesi ön bilgilerin harekete geçirilmesine bağlıdır. Bu nedenle yeni bir konu öğretilirken konu ile ilgili ön bilgilerin harekete geçirilmesi öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanabilmeleri açısından önemlidir.

Anlamlandırma stratejilerinin taktikleri ve öğrenme etkinlikleri olarak; metne çalışırken zihinsel imgelerden yararlanma, yeni bilgi ve uyarıcıları daha önceden öğrenilmiş olanlarla ilişkilendirme ve yorumlama, metni ve öğrenme görevini kendi cümleleriyle özetleme ve materyal üzerinde yorumlayarak not alma gibi özellikler

sayılabilir (Simpson vd., 1994; Aktaran: Sünbül, 1998: 31). Öztürk (1995: 36) ise, imge oluşturma, öğrenilen konunun ana fikrini ortaya koyma, özet çıkarma, metni yorumlayarak kendi cümleleriyle not alma, sorular oluşturma ve mevcut sorulara cevap verme, mevcut bilgiyi harekete geçirme, geri getirmeyi kolaylaştıracak hatırlatıcılar kullanmayı anlamlandırma stratejisinin kapsadığı başlıca taktikler olduğunu belirtmiştir. Burada görüldüğü gibi bir strateji grubunun içinde yer alan taktikler konusunda yazarlar arasında çok küçük farklılıklara rastlanmaktadır. Zihinsel imge oluşturma, özetleme ve kendi cümleleriyle not alma birçok çalışmada (Weinstein ve Mayer, 1986; Öztürk, 1995: 36; Özer, 1998: 155-156) anlamlandırma stratejileri kapsamında ele alınmıştır.

Weinstein ve Mayer (1986: 318) anlamlandırma stratejilerini de temel ve karmaşık olmak üzere iki grupta ele almışlardır. Zihinsel imgeler oluşturma ve cümlede kullanma temel anlamlandırma stratejisine örnek olarak verilebilir. Bir metni anlamını bozmadan kendi kelimeleriyle anlatma, özetleme, benzetimler yapma, metin hakkında sorular oluşturma ve bu soruları cevaplama, kendinden bir şeyler katarak not alma karmaşık anlamlandırma stratejilerine örnektir.

Bu çalışmada anlamlandırma stratejileri kapsamında gruplama, not alma ve özetleme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır.

Gruplama kısa süreli belleğin, alabileceği bilgi miktarının sınırlılığını en aza indirmek için kullanılan stratejidir. Hayvanların bir listesini öğrenmek durumunda olan bir öğrenci, hayvanları kategorilere ayırarak bilgiyi organize edip öğrenebilir. Hayvanların listesini memeliler, kuşlar, sürüngenler, böcekler olarak ayırarak öğrenebilir (Senemoğlu, 2007: 563). Gruplama stratejisine örnek olarak; metinde geçen bilgileri ortak özelliklerine göre sınıflama, olayları oluş sırasını dikkate alarak gruplama, bir dizi kelimenin öğrenilmesi gerektiğinde aynı harfle başlayan kelimeleri gruplama, sıralı bilginin baş harflerinden cümleler oluşturma, öğrenilmesi gereken sıralı bilginin ilk harflerinden anlamlı ve anlamsız sözcükler oluşturma, önemli bilginin ilk harflerinden kısaltmalar oluşturma taktikleri verilebilir.

Not alma, okunulan bir metinde hedeflerle bağlantılı olarak önemli fikirlerin başka bir kâğıt üzerine kaydedilmesidir (Öztürk, 1995: 38). Not alma, öğrenciyi birçok açıdan öğrenme süreci içinde tutan ve akademik başarısını etkileyen yorucu ve dikkat gerektiren bir süreçtir (Carter ve diğ., 2002: 206; Aktaran: Belet, 2005: 31). Öğrencinin not alma stratejisini kullanması, hem dikkatini önemli bilgi üzerine yoğunlaştırmasını, hem de eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmasını ve bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak biçimde yeniden örgütlemesini gerektirmekte ve sağlamaktadır. Sonuç olarak not alma, hem dikkat, hem eklemleme, hem de örgütleme stratejisi olarak kullanılabilmektedir (Senemoğlu, 2007: 565). Farklı şekillerde not alma stratejisi uygulanabilir. Öğrenci, öğretmenin söylediği ya da kitapta yazılı olan önemli fikirleri tanıyıp kendine özgü ifade edebilir, tablo çizip içine önemli bilgiyi not edebilir ya da konunun ana hatlarını çıkarıp içine bilgiyi yerleştirebilir.

Öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardım eden önemli bir strateji de özetlemedir (Brown vd., 1983: 968). Özetleme, öğrencinin, bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etmektedir. Çünkü özetleme öğrenciyi; anlamak için okumaya, önemli fikirleri ayırt etmeye, bilgiyi kendi sözcükleri ile ifade etmeye yönlendirmektedir (Senemoğlu, 2007: 567).

2. 1. 3. 1. 3. Örgütleme Stratejileri

Örgütleme stratejileri, öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi bu stratejilerle öğrenmede de bilgileri anlamlandırmaya önem verilir. Bu nedenle, örgütleme stratejileri anlamlandırma stratejileri ile birlikte kullanılır (Özer, 1998: 157). Örgütleme stratejileri karmaşık bilgilerin yeniden düzenlenmesini, metindeki bilgilerin ortak özelliklerine göre gruplanmasını, kelimelerin anlam bütünlüğü içinde sıralanmasını içerir (Weinstein ve Mayer, 1986: 317). Çizelge,

tablo ve matrisler kullanma, hiyerarşik yapılar oluşturma, konunun ana hatlarını oluşturma, grafik ve modeller örgütleme yollarıdır (Senemoğlu, 2007: 305-308).

Özer'e (1998: 157) göre, temel öğrenmelerde yaygın olarak kullanılan örgütleme stratejisi kümelendirmedir. Kümelendirme, öğrenilmesi ya da hatırlanması amaçlanan bilgi birimlerinin ortak özellikleri göz önünde bulundurularak gruplara ayrılmasıdır. Bu strateji, özellikle liste öğrenmeleri için etkilidir. Karmaşık öğrenmelerde kullanılan başlıca örgütleme stratejileri ise ana çizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma ve çizelgeleştirmedir. Bu stratejilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencinin önce elindeki materyali çok iyi bir şekilde gözden geçirmesi, yapısını kavraması ve daha sonra da kendi öğrenme stratejisini işe koşarak anlamlı düzenleme ve kümeleri oluşturması gerekir. Bu yönüyle bu strateji çoğu zaman tekrar ve gözden geçirme aktivitelerinin başlangıçta çok iyi yapılmasını gerektirir (Sünbül, 1998: 35).

Bu çalışmada örgütleme stratejileri kapsamında kavram haritalarının öğretimi yapılmıştır. Sherrie ve Simpson'a (1991) göre en fazla kullanılan örgütleme stratejilerinden biri kavram haritalarıdır (Sünbül, 1998: 33).

Kavram haritaları bir öğrenme stratejisi olarak ilk kez Novak tarafından 1980'lerde geliştirilmiştir. Kavram haritaları Ausubel'in öğrenme kuramından doğmuştur. Ausubel'e göre öğrenmeyi etkileyen en önemli etken öğrenen kişinin ne bildiğidir. Ona göre anlamlı öğrenme; bireyler, bilinçli ve açık bir biçimde yeni bilgiyi daha önceden edindiği ilgili kavramlarla açık ve bilinçli biçimde ilişkilendirdiğinde gerçekleşir (Leung, 2002; Aktaran: Belet, 2005: 38).

Kavram haritası, kavramlar, alt kavramlar ve kavramlar arası ilişkileri düzenleyen ve sunan bir araçtır (Novak ve Canas, 2007: 29). Farklı disiplinlerde kavram haritalarının etkili biçimde kullanılabileceği araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir (Acat, 2003: 172). Araştırma bulgularına göre kavram haritaları, kavramsal bilginin değerlendirilmesinde, öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmede, kendi kendine öğrenmede, eksik kavramsallaştırmaların belirlenmesinde etkilidir (McAleese, 1999: 351-360). Novak ve Gowin (1984)

bilgileri organize hale getirmede ve kavramlarla ilgili yanlış anlamaları gidermede kavram haritalarının kullanılabileceğini belirtmektedirler. Ayrıca Acat'a (2003) göre kavram haritaları okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabilir.

2. 1. 4. Bilgiyi İşleme Kuramı ve Öğrenme Stratejileri

Davranışçı yaklaşımdan son derece farklı bir bakış açısına sahip olan bilişsel yaklaşım, öğrenme sırasında bilginin nasıl alındığı, bellekte nasıl işlendiği ve yapılandırıldığı üzerinde durmaktadır (Sünbül, 1998: 12). Bilgiyi işleme kuramına göre, birey bilgiyi dışardan alır, işler, depolar ve gerektiğinde geri getirir. Ancak birey birtakım işlemler yaparsa dış çevreden gelen uyarıcılardan kendisi için önemli olanını seçebilir, işleyebilir ve depolayabilir. Bu birtakım işlemler öğrenme stratejileridir. Bilginin dışarıdan alınması, işlenmesi, depolanması ve gerektiğinde geri getirilmesi sürecinin etkililiği bireyin kullandığı öğrenme stratejilerine bağlıdır. Weinstein ve Mayer'e (1986) göre öğrencinin öğrenme sürecinde kullanabileceği pek çok öğrenme stratejisi vardır. Bu stratejiler, önemli fikirlerin altını çizme ya da benzetim yapma gibi pek çok bilişsel süreçleri içerir. Bu stratejiler bilgiyi işleme kuramındaki dikkat, kodlama ve hatırlama süreçlerini etkiler. Ayrıca bilişbilgisi yeterince gelişmiş birey neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceğini doğru olarak kestirebilir ve kendisi için en uygun öğrenme stratejilerini seçip işe koşabilir (Güven, 2004: 12).

Bilgiyi işleme modelinin temel öğelerinden biri olan bilişsel süreçler, bilginin duyusal bellek, işleyen bellek ve uzun süreli bellek arasında aktarılmasını sağlayan zihinsel etkinliklerdir. Bunlar dikkat, algı, yineleme, kodlama ve geri getirme olarak sıralanabilir (Özer, 2001: 166). Öğrenme stratejileri bilişsel süreçleri etkiler ve destekler. Bu durumu aşağıdaki tabloda gösterebiliriz.

Tablo-2.2: Bilişsel Süreçler ve Bilişsel Stratejiler

Bilişsel Süreçler	Bilişsel Stratejiler
Dikkat – Algı	Altını çizme, metin kenarına not alma
Yineleme	Zihinsel tekrar
Kodlama	Gruplama, not alma, özetleme, kavram haritaları
Geri Getirme	Bellek destekleyiciler

Tablo 2. 2'de bilişsel süreçleri destekleyen bazı öğrenme stratejilerine yer verilmiştir. Buna göre bir metni okurken altını çizen ya da metin kenarına notlar alan bir birey daha sonra bu materyali eline aldığında direk işaretli yerlere dikkatini yoğunlaştıracaktır. Böylelikle dışarıdaki bilgiyi daha kolay ve etkili olarak duyusal kayıttan kısa süreli belleğine aktarabilecektir. Aynı şekilde, yapacağı zihinsel tekrar, kısa süreli belleğine gelen bilginin burada daha uzun süre kalmasını sağlayacaktır. Not alması ya da özetlemesi durumunda etkili kodlamalar yapabilecektir. Görüldüğü gibi öğrenme stratejileri bilişsel süreçlerin etkiliğini artırmaktadır. Bilgi akışını istenilen nitelikte düzenleyebilmek için öğrenme stratejilerinin kullanılması gerekmektedir. Öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler bilişsel süreçleri daha etkili düzenleyebilecekler ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerdir.

Bilgiyi işleme modeline göre öğrenme zihinsel süreçlerdeki bilgi akışı yoluyla elde edilir. Bu süreçte bilginin seçilmesi, işlenmesi, depolanması ve ihtiyaç duyulduğunda geri getirilmesi ana işlevleri temsil eder. Bu işlevlerin etkili bir şekilde yerine getirilebilmesi için "dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama, bilişi yönetme ve duyuşsal stratejilerin bilinmesi ve uygun bir şekilde

kullanılması gerekir. Aksi takdirde öğrenme bilinçli olarak gerçekleşmez ve tesadüflere kalır (Öztürk, 1995: 10).

Weinstein ve Mayer'e (1986:315) göre, etkili öğrenebilmeleri, hatırlayabilmeleri ve kendilerini güdüleyebilmeleri için öğrencilere öğrenme stratejileri öğretilmelidir. Öğrenme stratejileri ile bir öğrenci, öğrenmesini kendisi planlayıp yürütebilir, bu sayede daha kolay ve kalıcı biçimde öğrenebilir (Özer, 2002: 19).

Öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak, etkili öğrenmesini gerçekleştirmek ve sonunda başarısını artırmak için öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin nasıl kullanılacağı onlara öğretilmelidir. Yapılan çalışmalarda bu gerekliliği ortaya koyar. Farklı konu alanlarında ve öğrenme düzeylerinde yapılan araştırmalarda başarılı öğrenenlerin başarısız öğrenenlere göre daha fazla öğrenme stratejisi kullandıkları saptanmıştır (Özkal ve Çetingöz, 2006: 260). Vermunt' a (1996) göre, öğrencilerin arasındaki bireysel farklılıkların en önemli nedeni uygun öğrenme stratejisini seçerek kullanabilme dereceleridir. Değişik eğitim basamaklarındaki okul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenme gereksinimi içinde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin tamamı öğrenme stratejilerinin okullarda öğretilmesinin gerekliliğine, çok büyük bir bölümünün de bunun oldukça gerekli olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir (Özer, 2002: 21-27).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı gibi öğretmenlerin görevi, bilgiyi öğrenciler için anlamlı hale getirmek ve onların etkili kodlama yollarını kullanmalarını sağlayarak bilgiyi uzun süreli belleklerine yerleştirmelerine yardım etmektir (Senemoğlu, 2007: 577). Yani onlara öğrenme stratejilerini öğretmektir.

2. 1. 5. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrenciler kendilerine öğretilmediği için yani bilgi sahibi olmadıkları için öğrenme stratejilerini kullanmamaktadırlar (Pressley ve Harris, 1990). Öğrenme stratejilerinin etkili olarak kullanımı, öğrenme stratejileri hakkındaki şu bilgileri öğrenmeyi gerektirir: (Senemoğlu, 2007: 577)

- Öğrenciler öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbirleriyle benzerlikleri, birbirlerinden farklılıkları nelerdir, gibi konularda bilgilendirilmelidir. Örneğin; öğrenciler not alma ve altını çizme stratejilerinin ne demek olduğu, öğrenmesine ne tür katkıları olduğu, aralarındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu hakkında bilgiye sahip olmalılar ki öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilsinler.

- İkinci olarak öğrenciler, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmelidirler. Örneğin; matris halinde not alma ve altını çizme nasıl kullanılmalıdır. Not alınacak matris nasıl hazırlanmalıdır? Altını çizerken nelerin altını çizmeliyiz? vb. soruları cevapladıktan sonra öğrenciler, öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilirler.

- Üçüncü olarak da öğrenciler, belirli stratejileri ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidir. Örneğin; matris halinde not alma, hangi durumda ve niçin altını çizmeden daha etkili olarak öğrenmeyi sağlayabilir? Öğrencilerin bu soruların cevaplarını öğrenmeleri gerekir.

Öğrenme stratejilerinin öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda alanyazında farklı yaklaşımlar önerilmektedir. Ancak bu yaklaşımlar temel özellikleri aynı olmakla birlikte farklı adlandırılmıştır. Senemoğlu'na (2007: 578-580) göre öğrenme stratejilerinin öğretiminde yapılan çalışmalarda iki temel yaklaşım kullanılmıştır:

1. Doğrudan öğretim yaklaşımı: Herhangi bir konu alanındaki bilginin öğretiminde olduğu gibi tüm öğretme stratejilerinin, öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılabildiği yaklaşım.

2. Karşılıklı öğretme: Öğrenme stratejilerinin öğretiminde özellikle de okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim modeline alternatif olarak kullanılan yaklaşım.

Lenz'e (1992) göre, öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan ve dolaylı öğretim olmak üzere iki yaklaşım vardır. Doğrudan öğretimde strateji öğrenciye

tanıtılır, nasıl uygulandığı gösterilir, dönüt verilir. Dolaylı öğretimde ise model alma esastır.

Öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretiminde kullanılan öğretim yaklaşımları ile ilgili olarak bir başka sınıflama da Özer (2004) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamada, strateji öğretiminde kullanılan yaklaşımlar bağımsız öğretim yaklaşımı ve bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımı olarak ele alınımıştır. Bağımsız öğretim yaklaşımında, öğrenme stratejileri öğrencilere derslerin öğretim programlarının dışında, özel olarak düzenlenen programlar ya da etkinliklerle doğrudan öğretilir. Bağımsız öğretim yaklaşımı ile yapılan strateji öğretimi, derslere ilişkin öğretim programlarından ayrı, ancak onlara ek ve destek olarak gerçekleştirilir. Bağımsız öğretim yaklaşımında; öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda, ders dışında düzenlenen ve genellikle bir saatlik seminerler biçiminde gerçekleştirilen kısa süreli öğretim, genellikle okulun eğitim programındaki derslerin yanında bağımsız bir ders biçiminde düzenlenen uzun süreli öğretim ve bir derse ilişkin öğrenme güçlüklerinin giderilmesine yardımcı olacak ve dersten ayrı bir etkinlik olarak düzenlenen destekleyici öğretim olmak üzere üç ayrı biçimde uygulanır. Bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımında, öğrenme stratejileri öğrencilere, derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilerek, onların bir parçası olarak öğretilir (Özer, 2004: 199-200). Bu öğretim özellikle özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme gibi temel stratejilerin öğretiminde etkilidir (Senemoğlu, 2007: 580).

Chamot (1999) göre, öğrenme stratejileri, öğrencilerin ihtiyaçları ve diğer olanaklar doğrultusunda bağımsız ya da bütünleştirilmiş yaklaşımlardan biri ya da her ikisi de kullanılarak öğretilebilir. Her iki yaklaşımda bilgilendirme, öğretme, örnek uygulama yapma, değerlendirme ve uygulamaya geçirme aşamalarından oluşur.

Sonuç olarak öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılan yaklaşımların sınıflandırılmasında iki temel ölçüt olduğu görülmektedir. Birincisi öğretimin eğitim programından bağımsız ya da içerikle birlikte yapılıp yapılmadığına göre sınıflamadır. İkincisi öğretimin içeriğine göre yapılan sınıflamadır. Burada dikkati

çeken bir diğer nokta ise özelliklerinin aynı olmasına rağmen yaklaşımların farklı adlandırılmasıdır. Örneğin Özer (2004) bağımsız öğretimin doğrudan öğretim, bütünleştirilmiş öğretimin ise yönlendirmeli öğretim olarak adlandırılabileceğini belirtmektedir. Öğretim ister okulda uygulanan eğitim programlarından bağımsız isterse içerikle yürütülsün bağımsız ya da bütünleştirilmiş öğretme yaklaşımlarından biri kullanılabilir. Aşağıda önce hangi yaklaşım kullanılırsa kullanılsın strateji öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalar daha sonra ise doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretme ile ilgili bilgiler verilecektir.

Öğretmenlere öğrenme stratejilerinin öğretimiyle ilgili önerilerde bulunan Rafoth ve Leal, doğru strateji öğretiminde yedi önemli kuralın yerine getirilmesi gerektiğini belirtmekte ve bu yedi kuralı (MIRRORS), kolayca hatırlayabilmek için bir akronim biçiminde, yani cümlelerin baş harflerinin birleştirilmesiyle, sunmaktadırlar. Bu kurallar şöyledir (Talu, 1997: 29) :

M: Stratejilerin modelini belirleyin, öğrencilere nasıl yürütüleceğini açıklayın

I: Öğrencileri bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirin

R: Öğrenciye stratejiyi kullanmalarını hatırlatın

R: Stratejiyi tekrar edin (alıştırma, alıştırma, alıştırma)

O: Sürekli dönütler yoluyla stratejinin kullanışlılığını belirleyin

R: Stratejiyi kullanımının bir sonucu olarak öğrenci performansını yeniden değerlendirin

S: Stratejinin genelleştirilmesine önem verin

Lenz (1992) ise, strateji öğretiminde öğretmenlere öğretim sürecinde öğrencileri güdüleyecek olumlu konuşmalar yapmalarını, öğrencilerin bulunduğu düzeyin 2-3 sınıf altındaki konu alanlarından örnekler vermelerini (çünkü öğretimde

önemli olan başarma duygusudur) önermektedir. Ayrıca strateji öğretiminde ortalama altı hafta olarak planlanan sürenin yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Chamot'a (1999) göre strateji öğretimi derslerle bütünleştirilmeli, ayrı bir ders olarak düşünülmemeli ve yıl boyunca devam etmelidir. Her uygulamadan sonra öğrencilere muhakkak dönüt verilmelidir. Strateji öğretiminde seçilen materyaller ne çok zor olmalı ne de çok kolay olmalıdır. Çünkü materyal zor olursa strateji işlemez, kolay olursa da öğrenci strateji kullanmaya ihtiyaç duymaz.

Stratejiler zihinsel süreçler olduğu ve çok azı gözlenebilir olduğu için öğretmenler stratejileri mümkün olduğu kadar somutlaştırmalıdırlar. Örneğin okurken çıkarımlar yapma stratejisi gözlenemez ve öğrenciler bu tür stratejileri kullanırken bazı zorluklarla karşı karşıya gelebilirler. Aşağıdaki öneriler strateji öğretimini daha somut yapmak için planlamada öğretmenlere yardımcı olabilir: (Chamot vd., 1990: 5)

1. Her bir stratejiye isim verin ve sürekli olarak stratejiyi o isimle adlandırın.
2. Stratejinin amacını ve ne zaman kullanılacağını açıklayın.
3. Stratejinin tanımlarının yer aldığı bilgilendirici bir poster hazırlayıp sınıfa asın.
4. Stratejinin isminin ve nasıl kullanılabileceğinin yer aldığı materyaller hazırlayın.

Strateji öğretiminde en önemli faktör öğretmenin sesli düşünerek model olmasıdır. Öğretmen strateji kullanırken zihninde olup bitenleri yüksek sesle düşünerek öğrencilere duyurmalıdır.

2. 1. 5. 1. Doğrudan Öğretim Yaklaşımı

Öğrenme stratejilerinin ne olduğunun ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretiminde kullanılan doğrudan öğretim yaklaşımının öğretme basamakları şöyledir: (Senemoğlu, 2007: 578-579)

Basamak 1: Dersin hedeflerini açıklama ve öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirme. Öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konu üstüne çekme ve dersin hedeflerini açıklamada, öğrenme stratejilerini öğrendikleri takdirde daha kolay ve etkili olarak öğrenebileceklerini, daha iyi performans gösterip yüksek notlar alacaklarını somut örneklerle gösterme.

Basamak 2: Belirli bir stratejiyi açıklayıp gösterme. Sözel açıklama ve gösterme yoluyla stratejiyi öğretme. Öğrencinin strateji ile ilgili önceki bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirme ve stratejinin nasıl işlendiğini, öğrencilere gösterme. Özellikle yüksek sesle düşünerek, stratejiyi kullandığımızda öğrenme için zihnimizde ne olup bittiğini, ne gibi bilişsel süreçlerin harekete geçtiğini, ne gibi işlemlerin olduğunu öğrencilere açıklama.

Basamak 3: Öğrencilere, öğretmenin rehberliğinde alıştırma fırsatları sağlama. Anında dönüt almaları için, stratejiyi daha iyi kullanan öğrenciler arkadaşlarına rehberlik edebilirler. Ancak, bu rehberliğinde öğretmen denetiminde olması gerekir.

Basamak 4: Öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etme ve dönüt verme.

Basamak 5: Öğrencilerin alıştırma yapmalarını durdurup, stratejiyi kullanırken ne tür problemlerle karşılaştıklarını belirleme. Öğrencilerin stratejiyi kullanırken zihinlerinde ne olup bittiği hakkında sesli düşünmelerini sağlama ve yaptıkları ile ilgili dönüt verme. Strateji ile ilgili tartışmayı sürdürme.

Basamak 6: Bağımsız alıştırma ve transfer yapmalarını sağlama. Stratejiyi bağımsız olarak kullanmaları için fırsatlar verme ve daha sonra alıştırma ödevlerini ne derecede başardıklarını birlikte değerlendirme. Sonuçları hakkında bilgi vererek eksikliklerini tamamlamaları, yanlışlarını düzeltmeleri için gerekli ipuçlarını sağlama.

Benzer bir şekilde Lenz (1992) doğrudan öğretim yaklaşımıyla strateji öğretiminde aşağıdaki basamakları önermektedir:

1. Stratejilerin belirlenmesi

2. Ön bilgilerin kazandırılması

3. Stratejinin planlanması

4. Yaparak gösterme

5. Öğrencilerin stratejiyi uygulaması

6. Dönüt verme

Lenz' e (1992) göre çoğu strateji öğretim programlarında doğrudan öğretim yaklaşımı uygulanmaktadır. Bununla birlikte doğrudan öğretimde öğrencilerin yeterince güdülenemediğini ve öğrenilenleri genelleyemediklerini belirtmektedir. Kaufman ve Randlett (1983) ise yaptıkları çalışma sonunda, yüksek düzeyde düşünme becerileri için doğrudan öğretimin yetersizliğini belirtmişlerdir (Öztürk, 1995: 45).

2. 1. 5. 2. Karşılıklı Öğretme Yaklaşımı

Yönlendirmeli öğretim de denilen bu yaklaşım öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde sunuş yapmasından çok model olmasını gerektirir. Özellikle, özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme gibi temel kavrama stratejilerinin öğretiminde etkili olan bu yaklaşımda öğretmen sesli düşünerek sorular sorar, açıklamalar yapar, tahminlerde bulunur ve stratejiyi uygulayarak öğrencilere öğretir. Başka bir deyişle, öğretmen bir öğrenme stratejisini tüm özelliklerine bağlı kalarak olması gerektiği biçimde uygular (Özer, 2001). Öğretmen özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme stratejilerini model olarak gösterdikten sonra bu kez öğrenciler, öğretmenin rolünü alır ve kendileri stratejiyi kullanarak arkadaşlarına model olurlar. Bu yaklaşımı kullanırken öğrencilerin küçük gruplara ayrılmalarının sağlanması ve grup içinde her bir öğrencinin öğretmen rolünü alması daha etkili bir yol olabilir. Öğrenciler stratejiyi, sesli düşünerek uygularken gerek öğretmenlerinden gerekse diğer arkadaşlarından dönüt alarak desteklenmeli, stratejiyi öğrenmeye teşvik edilmelidir (Senemoğlu, 2007: 580).

2. 1. 6. Yürütücü Biliş

Kişinin biliş ve bilişsel süreçler hakkındaki bilgisinin okuduğunu anlama, yazma, dil ile ilgili kazanımları edinme, dikkat, hafıza, problem çözme gibi bilişsel süreçlerde önemli bir rol oynadığı 1970'lerde yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu nedenle 1970'lerden beri yürütücü biliş, bilişi izleme ve düzenlemenin doğası ve gelişmesi yeni bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır (Flavell, 1979).

Bilgiyi işleme sürecinde bilişsel süreçleri kontrol eden sistem yürütücü kontroldü. Yürütücü kontrol sistemi, bireyin güdüsel süreçlerinin kontrolü de dâhil olmak üzere, bilginin dışardan alınıp performans olarak üretilinceye kadar tüm bilgiyi işleme süreçlerini yürüten yönergeleri üretip uygulayan bir sistemdir. Bazı yazarlar yürütücü kontrol sisteminin işe koştuğu bu süreçlere yürütücü biliş stratejileri adı da vermektedirler. Bireyin kendi yürütücü kontrol sisteminin, diğer bir deyişle öğrenmede kullandığı kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması da yürütücü biliş (metacognition) olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2007: 334-335).

Yürütücü biliş bireyin kendi zihinsel süreçlerinden haberdar olması, kendi yeteneklerinin farkına varması, bunları değerlendirmesi ve kendi düşüncelerini gözlemlemesiyle ilgili bilgileridir (Üstündağ, 1996: 15). Yürütücü biliş bir öğrencinin bir metni okurken hangi stratejiyi kullanırsa daha iyi anlayacağını bilmesi ve anlayıp anlamadığını kontrol etmesidir (Pintrich, 2002).

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre, biliş bilgiyi işleme sırasındaki süreçtir, yürütücü biliş ise bilgiyi işleme süreci hakkındaki bilgisidir. Senemoğlu (2007: 336) biliş ile yürütücü biliş arasındaki farkı şöyle açıklamaktadır: Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken yürütücü biliş, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir.

Alanyazında yürütücü biliş kavramı; yürütücü biliş (Senemoğlu, 2007), biliş ötesi (Demirel, 2003; Namlu, 2004), metabiliş (Çakmak vd., 2007) gibi farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bu konuda otorite birçok bilim adamı, yürütücü bilişin iki temel öğeye sahip olduğu konusunda görüş birliği içindedir. Bu öğelerden biri;

biliş hakkındaki bilgidir. Diğeri de, bilişi kontrol, izleme, düzenleme gibi öz-düzenleme mekanizmasıdır (Senemoğlu, 2007: 575).

2. 1. 6. 1. Yürütücü Biliş Bilgisi

Yürütücü biliş bilgisi (biliş hakkında bilgi) bireyin uzun süreli bellekte depolanan ve yaşantılarından elde ettiği bilişsel sistemi hakkındaki bilgi ve inançlarıdır. Bir sınıfta öğrenciler nasıl öğreneceklerini düşünmeye zorlandıklarında yürütücü biliş bilgisi işlemeye başlar. Yürütücü biliş bilgisi öğrenenlere bilgiyi daha kolay öğrenme ve hatırlayabilmenin yolları olduğunu, bazı stratejilerin diğerlerinden daha etkili olduğunu gösterir (Camahalan, 2006). Yürütücü biliş bilgisi de yürütücü biliş yaşantıları sayesinde kazanılır.

Yürütücü biliş bilgisi genellikle biliş hakkında bilgiyi kapsar. Bir öğrencinin bir metni okurken hem okuma stratejileri bilgisi (hangi okuma stratejilerini kullanacağı) hem de okuduğunu anlayıp anlamadığını kontrol ve izleme stratejileri yürütücü biliş bilgisini oluşturur. Öğrencilerin bir ödevi tamamlayabilmek için motivasyonları ve ödevle ilgili güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki bilgileri de yürütücü biliş bilgilerini oluşturur. Örneğin metindeki konu ilgi duydukları bir konu ise motivasyonları artar. Bu farkındalık öğrencilerin ödeve (öğrenme birimine) yaklaşımlarını (okuma biçimleri ve sıklıkları gibi) değiştirir. Öğrenciler çoktan seçmeli bir testte doğru cevabı bulabilmek için sadece doğru cevabı tanımanın yeterli olduğunu, klasik sınavlarda olduğu gibi bilginin geri çağrılmasının gerekmediğini bilirler. Yürütücü bilişin bu tür bilgisi öğrencilerin sınava hazırlanmasında katkı sağlar (Pintrich, 2002).

Flavell'e (1979) göre, yürütücü biliş bilgisi, bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili, öğrenme birimi ile ilgili ve bilişsel stratejilerle ilgili bilgisinin etkileşiminin bir sonucunda kendi biliş yapısı ve öğrenme özellikleri hakkındaki bilgisidir. Bu tanıma göre yürütücü biliş bilgisi üç öğenin etkileşimi sonucunda meydana gelir:

1. Bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgisi

2. Öğrenme birimi ile ilgili bilgisi

3. Bilişsel stratejilerle ilgili bilgisi

Bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgisi öğrenici olarak kendisi hakkındaki bilgisidir (Flavell, 1979). Bu değişken kendi içinde, bireye ait (intraindividual), bireyler arası (interindividual) ve genel (universal) olmak üzere üç kategoriye ayrılır (Ahn, 1998: 9; Aktaran: Ektem ve Sünbül, 2007). Bireye ait bilgi, kişinin Türkçe dersine göre matematik dersinde daha iyi olduğunu bilmesi gibi, kişinin kendisi hakkındaki inancıyla ilgilidir. Bireyler arası bilgi, kişinin matematik dersinde arkadaşlarına göre daha iyi olduğunu bilmesi gibi, kişinin diğer bireylerle kendini karşılaştırması sonucu elde ettiği bilgidir. Genel bilgi ise, kişinin insanların bazen hata yapıp, bazen yapmadığını bilmesi gibi hayatın içinde kazandığımız bilgilerle ilgilidir (Ektem ve Sünbül, 2007).

Bireyin kendisi hakkındaki bilgisi zayıf ve güçlü yönlerini kapsar. Örneğin çoktan seçmeli testte klasik testten daha başarılı olduğunu bilen bir öğrenci test yeteneği hakkında kendisi hakkında bilgiye sahiptir. Bu bilgi öğrencinin iki farklı türdeki testlere çalışmasında faydalı olabilir. Buna ek olarak bireyin yetenekleri, ilgi ve değerleri konusunda sahip olduğu inançlar onun kendisi hakkındaki bilgilerini oluşturur. Bu inançlar bir görevi yerine getirmede önemli rol oynar. Bu motivasyonel inançlar bilişsel modellerde dikkate alınmamasına rağmen öğrencilerin motivasyonları ile bilişleri ve öğrenmeleri arasında önemli bir ilişki vardır (Pintrich, 2002).

Öğrenme açısından kişinin kendisi hakkındaki bilgisi önemli bir kolaylaştırıcı ya da kısıtlayıcı olabilir. Kendisi hakkında doğru bilgilere sahip bir öğrenci bilişsel süreçlerini düzenleyebilir. Örneğin matematik dersinde zayıf yönlerinin farkında olan bir öğrenci matematik sınavına uygun durumlarda hazırlanır. Bu nedenle öğrenmesi kolaylaşır. Güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgisi olmayan öğrenci farklı durumlara adapte olamaz ve öğrenmesini düzenleyemez. Bu da öğrenmesini kısıtlar (Pintrich, 2002).

Kişinin kendine ilişkin bilgisi yürütücü bilişin en önemli öğesidir. Yürütücü biliş bilgisi, öğrencinin öğrenmesinde önemli bir rol oynar ve dolaylı olarak çeşitli yollarla öğrencilere bilginin öğretilmesini ve onların değerlendirilmesini sağlar. Bu nedenle öğrencilerin kendileri hakkındaki bilgilerinin geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin kendilerine ilişkin bilgilerini değerlendirmelerine yardım etmelidir. Ancak Pintrich'e (2002) göre bu bilgi şişirilmiş bir bilgi değil, doğru bilgi olmalıdır.

Yürütücü biliş bilgisinin ikinci öğesi olan bireyin öğrenme birimi (amaçlar) ile ilgili bilgisi, bilişsel girişimin amaçlarıdır. Bireyin öğreneceği konu hakkındaki bilgisidir. Bir konunun birey için güçlük derecesi öğrenme birimi ile ilgili bilgiye örnek verilebilir (Flavell, 1979). Eğer zor bir görevse öğrenen daha çok zaman ayırmaya karar verecek, üstesinden gelebilmek için farklı girişimlerde bulunacaktır (Camahalan, 2006). Ödeve (öğrenme birimine ilişkin) bilgi farklı ödevin (öğrenme biriminin) zorluğuna ve kolaylığına ilişkin bilgiyi kapsar ve farklı bilişsel stratejileri gerektirebilir. Örneğin bilginin geri getirilmesini gerektiren bir görev bilginin tanınmasını gerektiren bir görevden daha zordur. Çünkü geri getirmeyi gerektiren görevde birey tam olarak hafızasını tanımalı ve ilgili bilgiyi bulup getirebilmelidir (Pintrich, 2002).

Yürütücü biliş bilgisini oluşturan üçüncü öğe, bireyin bilişsel stratejilerle ilişkin bilgisi (eylemler), öğrenme amaçlarını başarmak için uyguladığımız davranış ve düşünme süreçleridir. Bireyin bir konuyu öğrenmesinde hangi stratejinin etkili olabileceği hakkındaki bilgisidir. Bir metni öğrenmesi gereken öğrencinin, metnin ana noktalarına dikkat ettiği zaman ya da metni kendi cümleleri ile tekrar ettiği zaman daha iyi öğrenebileceğini bilmesi stratejilere ilişkin bilgiye örnektir (Flavell, 1979). Stratejik bilgi öğrencilerin materyali hatırlamak, metni anlamak vb. için kullanabileceği çeşitli stratejilerin bilgisini kapsar. Çok sayıda farklı öğrenme stratejisi olmasına rağmen genel olarak bilişsel stratejiler hatırlama, düzenleme ve örgütleme olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Bu genel öğrenme stratejilerine ek olarak, strateji bilgisi, öğrencilerin düşünürken ve öğrenirken planlama, izleme ve

düzenlemede kullanabilecekleri yürütücü biliş stratejileri de kapsar (Flavel, 1979; Pintrich, 2002).

Sadece bilişsel stratejiler hakkında bilgi sahibi olmak strateji bilgisi için yeterli değildir. Öğrenciler aynı zamanda bu stratejileri ne zaman ve niçin kullandıkları ile ilgili bilgilerini de geliştirmelidirler. Çünkü bütün stratejiler bütün durumlar için uygun değildir. Öğrenciler farklı ödevlerde (öğrenme birimi) en uygun stratejiyi seçip kullanabilmelidirler. Strateji öğrenmenin önemli bir yönü, stratejilerin ne zaman ve niçin kullanılacağı bilgisidir. Bir marangoz farklı işleri yaparken farklı araçlar kullanacaktır. Örneğin bir çekici farklı şekillerde farklı işler için kullanabilir. Eğer yaptığı iş için daha uygun araçlar varsa çekiç her zaman uygun araç değildir. Aynı şekilde öğrenmede farklı görevler için farklı stratejiler uygundur (Pintrich, 2002).

Bilişsel stratejilerin kullanılmasını Flavell bir oyuna benzetir. Stratejilerin sayısını ve çeşidini artıran biri bu oyunu daha iyi oynar. Bilişsel oyunun amacı birini yenmek değildir. Oyunu kazanan kişi bilgiyi anlamlandırmada başarılıdır, onu geri çağırabilir ve etkili bir şekilde kullanabilir (Camahalan, 2006).

Yukarıda bahsedilen üç değişkenin (bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgisi, öğrenme birimi ile ilgili bilgisi, bilişsel stratejilerle ilgili bilgisi) etkileşimleri sonucunda yürütücü biliş bilgisi oluşmaktadır. Oluşan yürütücü biliş bilgisi de bireyin kendi öğrenmelerini izlemesine, doğrularını pekiştirme ve yanlışlarını düzeltmesine, kendisi için hangi öğrenme durumunda hangi stratejileri kullanmanın daha uygun olduğuna karar vermesine rehberlik edebilir (Senemoğlu, 2007: 339). Böylelikle yürütücü biliş bilgisi öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırır (Pintrich, 2002).

Farklı stratejilerle ilgili yürütücü biliş bilgisi öğrencilerin daha iyi performans göstermesini ve daha çok öğrenmesini sağlar. Bu nedenle öğretim açısından yürütücü biliş bilgisinin öğretilmesine ihtiyaç vardır. Bazı öğrenciler deneyimleri ve yaşları sayesinde bu bilgiye sahipken çoğu öğrenciler bu bilgiye sahip değildir (Pintrich, 2002).

Sonuç olarak yürütücü biliş bilgisi, bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili, öğrenme birimi ile ilgili ve bilişsel stratejilerle ilgili bilgilerinin bireyde oluşturduğu düşünce ve inançlarıdır. Bir bireyin;

- Diğer derslerle Türkçe dersini karşılaştırdığında Türkçe dersindeki başarı durumu hakkındaki fikri,
- Arkadaşları ile kendini karşılaştırdığında Türkçe dersinde arkadaşlarına göre durumu hakkındaki fikri,
- Türkçe dersindeki ödevler ve sınavlar konusunda kendine olan güven durumu,
- Yeni bir konu öğrenirken o konunun kendisi için kolaylık ya da zorluk durumu hakkındaki fikri,
- Türkçe dersindeki herhangi bir konuyu hangi stratejiyi kullanırsa daha iyi öğrenebileceği konusundaki fikri,

o bireyin Türkçe dersine ilişkin yürütücü biliş bilgisini oluşturur.

2. 1. 6. 2. Yürütücü Biliş Becerileri

Yürütücü biliş becerileri çoğu zaman anlama, değerlendirme, okuma, yazma ve problem çözme gibi bilişsel etkinliklerle karıştırılır (Camahalan, 2006). Oysaki yürütücü biliş becerileri yürütücü bilişin ikinci öğesi olan bilişi izlemedir. Bilişi izleme, bireyin öğrenilecek durumun özelliklerine uygun öğrenme stratejilerini seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenleme yapma yeteneğidir (Senemoğlu, 2007: 576).

Yürütücü biliş becerileri öğrenenlere bir konuyu öğrenmeye ve anlamaya çalıştıklarında süreçlerini gözlemlemelerine ve bilişsel etkinliklerini düzenlemelerine imkân verir (Camahalan, 2006). Bireyin bilişsel etkinliklerini düzenlemesi; yürütücü biliş bilgisi, yürütücü biliş yaşantısı, öğrenme birimi (amaçlar) ve öğrenme

stratejileri (eylemler) öğelerinin etkileşimi sonucunda oluşur (Flavell, 1979). Bu durumu Senemoğlu (2007: 337-338) şöyle açıklamaktadır:

Birey, belli bir öğrenme birimine ilişkin amaçlara ulaşmak için, yürütücü biliş yaşantılarına dayalı olarak edindiği yürütücü biliş bilgisi doğrultusunda hangi öğrenme stratejilerini kullanması gerektiğine karar verir ve uygular. Uygulama sonucunda amaçlara ulaşılmış ise yürütücü biliş bilgisi doğrulanır. Aksi takdirde bu yeni kazanılan yürütücü biliş yaşantısı sonucuna göre, bireyin yürütücü biliş bilgisinde bir değişme meydana gelir. Birey o durumda kullanılan bilişsel stratejinin kendini amaca ulaştırmadığına karar verir ve amaca ulaşmak için bir başka stratejiyi yürürlüğe koyar. Ne kadar çok yürütücü biliş yaşantısı kazanırsa, yürütücü biliş becerisi de o denli artar ve hangi durumda hangi stratejiyi kullanarak amaca ulaşacağına doğru olarak karar verme olasılığı artar. Böylece kendi öğrenmesini kendi düzenleyebilen etkili öğrenci haline gelebilir.

Burada üzerinde durulması gereken bir konu yürütücü biliş yaşantılarıdır. Yürütücü biliş yaşantısı bilişsel etkinliklerle ilişkili hem bilişsel hem de duyuşsal yaşantılardır (Camahalan, 2006). Bir öğrenme durumunda bir bilişsel stratejinin etkili olacağı ya da olmayacağı fikri yürütücü biliş yaşantımız sonucunda oluşur. Yürütücü biliş yaşantısı daha önceki bilişsel tecrübelerimizdir. Flavell'e (1979) göre, yürütücü biliş yaşantıları yürütücü biliş bilgimizi etkiler; bilgimize eklemeler, çıkarmalar, düzeltmeler ve değişiklikler yapar. Yürütücü biliş yaşantıları hem bilişsel hem de yürütücü biliş stratejilerini harekete geçirebilir. Yürütücü biliş bilgisi ile birlikte bilişsel stratejileri seçmeyi ve kullanmayı sağlar.

Sonuç olarak yürütücü biliş becerilerini kullanabilen bir öğrenci aşağıdaki işlemleri yapar.

1. Öğreneceği konu ile ilgili olarak şimdiye kadar neler bildiğini düşünür.
2. Bu konuyu öğrenebilmek için ne kadar zamana ihtiyacı olduğunu planlar.
3. Öğrenmesini gerçekleştirmek için tecrübelerine dayanarak bir strateji seçer.
4. Stratejiyi işe koşar.

5. Sonucu değerlendirir.

6. Öğrenme gerçekleşmedi ise yeni bir strateji seçer ve uygular.

7. Bu yaşantısı sonucunda yürütücü biliş bilgisinde değişme olur.

2. 1. 7. Öğrenme Stratejileri ve Yürütücü Biliş

Bilgiyi işleme kuramına göre birey, yeni bir bilgiyi kazanmak, yani uzun süreli belleğe kodlama yapabilmek için farklı yöntemler ya da stratejiler kullanır. Bilişbilgisi yeterince gelişmiş birey neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceğini doğru olarak kestirebilir ve kendisi için en uygun öğrenme stratejilerini seçip işe koşabilir (Güven, 2004: 12). Uygun öğrenme stratejilerini seçip işe koşabilmek etkili öğrenmeyi sağlar. Bu açıdan yürütücü biliş ile öğrenme stratejileri arasında aynı yönde bir ilişki vardır (Vermunt, 1996).

Thomas ve Rohwer'a (1986) göre, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci nitelikleri, öğrenme materyalleri, öğrenme görevleri ve öğrenme stratejilerinin etkileşimi gerekmektedir. Burada öğrenci nitelikleri, bireyin ilgisi, motivasyonu, kaygıları, öğrenme stilidir. Kendi niteliklerini ve öğrenme biriminin niteliklerini bilen öz öğretimli öğrenci kendine uygun süreçleri ve stratejileri seçebilir. Yani stratejinin etkililiğini bireyin özellikleri, materyal ve öğrenme birimi belirler. Bu öğeler arasındaki ilişki uygun olursa öğrenme o kadar kolay gelişir ve bilgi uzun süreli belleğe aktarılabilir.

Nannette ve Branda (1995) ve Katims ve Harris (1997)'e göre yürütücü biliş bilgisi düzeyi yüksek olan öğrenciler karşılaştıkları durum ve problemlerde uygun biliş ve öğrenme stratejilerini işe koşmaktadırlar. Tüm bu stratejileri kullanırken de üst düzeyde bilinç ve denetim mekanizmasına sahiptirler (Sünbül, 1998: 13). Yani yürütücü biliş bilgisi ve öğrenme stratejileri arasında yakın bir ilişki vardır.

Bir öğrencinin yürütücü biliş becerilerini uygulayabilmesi için yürütücü biliş bilgisine sahip olmalıdır. Yürütücü biliş bilgisini oluşturan en önemli öğelerden biri

öğrenme stratejileri bilgisidir. Yürütücü biliş öğrenme durumunda hangi öğrenme stratejisinin seçilip uygulanacağını belirler.

2. 2. İlgili Araştırmalar

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak alanyazında çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların genellikle öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini ya da öğrenme stratejileri ile çeşitli değişkenler (başarı, tutum, öğrenme stilleri vb.) arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Burada araştırmanın konusu gereği daha çok öğrenme stratejilerinin öğretimine yönelik yurt içi yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Demir ve Doğanay (2010) yaptıkları çalışmada, bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri temelli öğretimin, bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisini incelemişlerdir. Araştırma ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda bilişsel koçluk yöntemiyle bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretim yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bilişsel farkındalık ölçeğinin son testinde kendini denetleme, değerlendirme, farkında olma ve bilişsel stratejiler boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kalıcılık puanları açısından ise farkında olma boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunurken, bilişsel stratejiler ve değerlendirme boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna karşın ikinci kontrol grubu kendini denetleme boyutunda kalıcılık testinde anlamlı farklılaşma göstermiştir.

Dikbaş (2008) çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin ve bu stratejilerin ders işlenişinde kullanımın öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Deneysel araştırma modellerinden ön test – son test kontrol gruplu desene göre tasarlanan araştırma 109 öğrenci ile yürütülmüştür. Deneysel işlem olarak öğrenme stratejileri öğretimi yapılmış ve ünitelerin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı için ortam oluşturulmuştur. Araştırma sonunda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini, akademik

başarısını artırdığı ve derse yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı belirlenirken, öğrenilenlerin kalıcılığında anlamlı bir far yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Çakıroğlu (2007) tarafından üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde okuma düzeyine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırma ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma 33 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere üstbilişsel strateji öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonunda; üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğuna anlama erişi düzeylerini artırmada, üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirmede ve yapılan strateji öğretiminin öğrencilerin stratejiyi öğrenerek kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bozkurt (2007), farklı öğrenme stratejilerinin lise birinci sınıf tarih dersinde öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine etkisini araştırmıştır. Toplam 92 öğrenci bu araştırmaya katılmıştır. Birinci deney grubundaki öğrenciler anlamlandırma stratejisini, ikinci deney grubundaki öğrenciler örgütleme stratejisini ve kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel tekrar stratejisini kullanmışlardır. Araştırma sonuçları şöyledir: Anlamlandırma öğrenme stratejisini kullanan öğrenciler bilgi düzeyindeki soruları çözmede, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Anlamlandırma öğrenme stratejisini kullanan öğrenciler kavrama düzeyindeki soruları çözmede, diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca örgütleme stratejisini kullanan öğrenciler bu tür sorularda tekrar stratejisi kullanan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Başarı testindeki tüm sorular dikkate alındığında, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrenciler diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Ancak örgütleme ve tekrar stratejisini kullanan öğrenciler karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kalıcılık test sonuçları incelendiğinde, anlamlandırma öğrenme stratejisi kullanan öğrenciler diğer iki gruptaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca örgütleme stratejisi kullanan öğrenciler, tekrar stratejisi kullanan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Öğretmenlerin derslerinde bilişüstü beceriler geliştiren stratejiler kullanmalarını etkileyen faktörleri incelemek amacıyla Özcan (2007) tarafından İstanbul'daki ilköğretim okullarında görev yapan 422 öğretmenle bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin öğrenirken öğrenme stratejilerini kullanmaları ile derslerinde bilişüstü beceri geliştiren stratejiler kullanmaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

2. Öğretmenlerin öğrenirken bilişüstü becerileri kullanmaları ile derslerinde bilişüstü beceri gerektiren stratejiler kullanmaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

3. Öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerinin öğretmenlerin derslerinde bilişüstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

4. Öğretmenin mezun olduğu okulun bilişüstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

5. Ayrıca özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışanlara göre derslerinde daha fazla bilişüstü beceri geliştiren stratejiler kullanmaktadırlar.

6. Sınıf mevcudunun az olmasının öğretmenlerin derslerinde bilişüstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Bayındır (2006), ilköğretim okulları eğitim yaşantılarında, öğrenme stratejilerinin öğretimine yeterince yer verilip verilmediğinin saptanmasına yönelik bir araştırma yapmıştır. Çalışma, 2004 – 2005 öğretim yılında İstanbul'daki ilköğretim okullarında görev yapan 260 sınıf öğretmeni ve 500 öğrencinin anket aracılığıyla görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda; öğretmenlerin, öğrenme stratejilerinin öğretimine az yer verdikleri, öğrencilere stratejilerin sadece yararlarını açıkladıkları, stratejileri öğretebilecek

düzeyde yeterli olmadıkları ve öğrenme stratejileri ile ilgili düzenlenecek bir hizmet içi eğitim programına katılmak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Özkal ve Çetingöz (2006) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenirken kullandıkları stratejileri akademik başarı, derse yönelik tutum ve cinsiyet değişkenine göre incelemişleridir. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 682 öğrenci ile araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda strateji kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarından, başarı düzeylerinden ve cinsiyetlerinden etkilendiği, sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğrencilerin bu derste daha çok öğrenme stratejisi kullandıkları ve başarılı öğrencilerin de başarısız öğrencilerden strateji kullanma durumlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Belet (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma deneme modellerinden kontrollü ön test- son test modele göre gerçekleştirilmiş ve ilköğretim okuluna devam eden 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler not alma, özetleme ve kavram haritaları stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonunda; öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin denel işlem süresinde, sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu; öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandıkları; ancak, özetleme stratejisine ilişkin "okunan materyaldeki başlığı bulma" ve "materyalde anlatılmak istenen ana fikri bulma" davranışlarının gözlem sistematiği içinde göreceli olarak daha az kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karakoç ve Şimşek (2004) yaptıkları çalışmada, öğretmen tarafından kullanılan öğretme stratejilerinin, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerinde belirleyici etkilerinin olup olmadığını, (varsa) bu etkinin nitelik ve düzeyini araştırmışlardır. Araştırmanın deneysel işlemleri iki gruplu ön test son test modeline

uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Grupların birinde sunuş, diğerinde ise sorgulayıcı öğretme stratejisi kullanılmıştır. Araştırma Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi Sağlık Eğitimi Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 32 kişi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonunda öğretmen tarafından kullanılan öğretme stratejilerinin, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin türünü, sayısını ve kullanma biçimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2003) çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu modele göre düzenlenen araştırma 44 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere öğrenme stratejileri öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonunda akademik başarı ve hatırda tutma açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özer (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim okulları ve liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretime yeterince yer verilip verilmediğinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma, 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir'deki okullarda görev yapan 349 öğretmenin anket yoluyla görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda; ilköğretim okulları ile liselerin eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretimine az yer verildiği, öğretmenlerin okullarda öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmenin yararlı ya da gerekli olacağını düşündükleri, öğretmenlerin öğrenme stratejilerini etkili biçimde öğretebilecek düzeyde yeterli olmadıkları ve öğrenme stratejileriyle ilgili olarak düzenlenecek bir hizmet içi eğitim programına katılmaya gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır.

Öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik eğitimin, bilgisayar kaygısını düşürmede etkisini incelemek amacıyla Namlu (2002) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırma 37 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda uygulamalı olarak öğrenme stratejileri geliştirme eğitimi uygulanmış, kontrol grubunda ise konu ile ilgili herhangi bir yardım vermeden seminer verilmiştir. Araştırma sonunda öğrenme stratejilerinin uygulamalı bir eğitimle geliştirilebileceği

ve özellikle bilişsel kaygı ile başa çıkmada öğrenme stratejilerinin etkili olabileceği ancak duyuşsal kaygı ile baş etmek için daha farklı ortam ve yaşantılar gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Görgen (1997), "özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bilgilendirici bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi" adlı çalışmasında, özetleme kuralları ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin bir metni öğrenme ve hatırlama düzeyi ile metni çalışma için harcanan süreye etkisini incelemiştir. 103 lise birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada kontrol gruplu ön test – son test desen kullanılmıştır. Araştırmada, birinci deney grubuna özet yazma kurallarının öğretimi, ikinci deney grubuna ise bilgi haritası oluşturma öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Özetleme kuralları ile bilgi haritası tekniğinin öğretildiği gruplardaki öğrenciler ile kendi stratejisini kullanan kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, grupların metni çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin metni çalışma süreleri, kullandıkları çalışma tekniğine göre değişmektedir. Öğrenciler metni çalışırken en az süreyi kendi stratejilerini kullanırken harcamaktadırlar.

2. Özetleme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyi de yükselmektedir. Aynı şekilde bilgi haritası oluşturma beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyi de yükselmektedir.

3. Aynı özetleme ve bilgi haritası oluşturma becerisine sahip gruptaki öğrencilerin metni çalışırken kullandıkları tekniklerin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi arasında fark yoktur.

Çakır (1995), özet yazma kurallarının öğretiminin; öğrencilerin okuma sürecinde kullanılan bilişsel stratejilerin farkında oluşluklarını, verilen bir metni özetleme becerilerini ve çoktan seçmeli test sorularını yanıtlayabilme becerilerini ne

düzeyde etkilediğini araştırmıştır. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda okuduğunu anlama stratejilerinin farkında oluşluk düzeyleri açısından deney grubu öğrencileri ilerleme göstermişlerdir. Özetleme becerileri açısından ise, kurma metin için deney ve kontrol grupları arasında ön ve son test sonuçları açısından anlamlı fark gözlenmemiştir. Doğal metin özetlerinde ise, deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları açısından denk olmadıkları, kontrol grubu öğrencilerinin bu metin özetlerinde deney grubu öğrencilerinden daha yetkin oldukları gözlenmiştir. Çoktan seçmeli test sorularına yanıt verebilme becerileri yönünden deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ön ve son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Burchard ve Swerdzewski (2009) çalışmalarında, uygulanan bir strateji eğitim programını değerlendirmişlerdir. Bu programın amacı öğrencilerin yürütücü biliş farkındalığını geliştirmektir. Bu amaçla öğrencilere strateji eğitimi verilmiştir. Araştırmada veriler Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Yürütücübiliş Farkındalık Envanteri ile toplanmıştır. Programa katılan ve katılmayan öğrencilere bu envanter ön test- son test olarak uygulanmıştır. Programa katılan öğrencilerin puanları katılmayan öğrencilerle karşılaştırılmıştır. Programa katılan öğrencilerin yürütücü biliş farkındalık son test puanlarında ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı artışlar olmuştur. Öğrencilerin yürütücü biliş farkındalıkları strateji öğretimi boyunca gelişmiştir. Aynı zamanda bu programa katılan ve kendilerini yetersiz olarak tanımlayan öğrencilerin de yürütücü biliş farkındalıkları artmıştır.

Chalmers ve Fuller (2009), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerine uygulanan öğrenme stratejileri öğretiminin etkilerini araştırmışlardır. Onlara göre, çoğu öğrenci üniversitelerden sınırlı bir öğrenme stratejisi birikimi ile mezun olmaktadır ve bu bilgi öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri için yeterli değildir. Bu nedenle üniversiteler öğrencilere öğrenme stratejilerini öğreterek onların yaşam boyu öğrenmeye hazır hale gelmelerine yardım etmelidir. Chalmers ve Fuller (2009), çalışmalarında bu amaçla uygulanan bir programın etkililiğini incelemişlerdir. Bu program düzenli olarak derslerde içerikle birlikte yapılan strateji öğretimi

şeklindedir. Çalışma sonunda uygulanan programın öğrencilerin öğrenme stratejileri birikimlerini geliştirdiği ve öğrencilerin bu stratejileri etkili olarak uyguladıkları belirlenmiştir.

Mizumoto ve Takeuchi (2009), yaptıkları çalışmada kelime öğrenme stratejileri öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Çalışma Japonya'daki iki üniversiteden 146 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmada deney grubundaki öğrencilere 10 hafta kelime öğrenme stratejileri öğretilmiştir. Veriler Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi ve Kelime Testi ile toplanmıştır. Çalışma sonunda strateji öğretimin öğrencilerin strateji birikimini ve stratejileri kullanma sıklığını artırdığı bulunmuştur.

Tinnesz vd. (2006), öğrenciler dersteki etkinliklere aktif stratejilerle katılırlarsa öğrenme süreçlerini kontrol edebilirler ve başarılı olurlar düşüncesiyle üniversitede aktif ve dinamik stratejileri öğreten bir dersin öğrencilerin öğrenme stratejilerini artırıp artırmadığını incelemişlerdir. Haftada iki saat olarak düzenlenen bu seçmeli derse katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerindeki değişim ele alınmıştır. Bu ders dört dönem devam etmiştir. Derse farklı bölümlerden ve sınıflardan toplam 680 öğrenci katılmıştır. Ön ve son testler dört dönem boyunca 680 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçlar, düzenlenen böyle bir dersin öğrenme stratejilerini önemli derecede artırdığını, aktif ve dinamik stratejilerin öğretilebileceğini, bu stratejilerin öğrenciler tarafından uygulanabileceğini ve demografik değişkenlerin öğrencilerin öğrenme stratejilerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur.

Chularut ve DeBacker (2004), kavram haritası eğitiminin başarı, öz düzenleme ve öz yeterlilik üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Deneysel desende gerçekleştirilen araştırma 79 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda kavram haritalarıyla öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonunda kavram haritaları ile öğretim alan öğrencilerin akademik başarı, öz düzenleme ve öz yeterlik düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Güdülenme stratejileri ile öğrenme stratejileri, performans ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran Wolters (1999), 88 öğrenci ile çalışmasını

gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda lise öğrencilerinin kullandıkları güdüsel stratejilerin farklı olduğu, güdülenme stratejileri ile bilişsel ve yürütücü biliş stratejileri, performans ve başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Haught (1996), lise birinci sınıftaki 69 öğrenciye verilen çalışma stratejileri eğitiminin arkasından öğrenme ve çalışma stratejileri envanteri uygulanarak öğrencilerin bu stratejileri öğrenip öğrenmediklerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrendikleri, özellikle ana noktaları belirleme, not alma, grafikle gösterme konusunda yüksek puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır (Güven, 2004: 88).

Başarısı düşük öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretiminin başarılarına ve denetim odaklarına etkisini araştıran Nunn (1995), 103 öğrencinin öğrenme stillerini belirlemiş ve buna uygun öğrenme stratejileri öğretimi yapmıştır. Araştırma sonunda düşük başarılı öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrenci başarısını yükselttiği görülmüştür.

Carns ve Carns (1991), öğrenme stratejilerinin başarıya etkisini araştırmışlardır. Araştırma ilköğretim düzeyinde 118 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilere strateji öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonunda öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığı ortaya çıkmıştır.

Gillis ve Olson (1989), bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımı ile strateji öğretiminin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına, tutumlarına ve dersin içeriğine hâkim olma durumlarına etkisini incelemişlerdir. Deneysel olarak gerçekleştirilen çalışma 122 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere zaman yönetimi, not alma, özetleme gibi stratejiler öğretilmiştir. Veriler Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumlar Anketi ve Ders İçerik Testi ile toplanmıştır. Çalışma sonunda tutum açısından gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Ancak strateji öğretiminin çalışma alışkanlıklarını ve ders içeriğine hâkim olmayı geliştirdiği belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisini belirlemeye yönelik olan bu araştırma, bir yönüyle nicel, bir yönüyle de nitel bir çalışmadır.

Yapılan strateji öğretiminin strateji farkındalığını, yürütücü biliş bilgisini ve başarıyı artırmadaki etkililiğini belirlemek için, araştırma, deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir.

Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modelli bir araştırmada, amaçlar, genellikle, denence (hipotez) şeklinde ifade edilir. Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2005: 87-97).

Araştırmanın simgesel modeli Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo-3.1: Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

G1	O1.1	X1	O1.2
G2	O2.1		O2.2

G1: Strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu

G2: Hiçbir uygulamanın yapılmadığı, sadece ölçme araçlarının ön test ve son test olarak uygulandığı kontrol grubu

X1: Strateji öğretimi

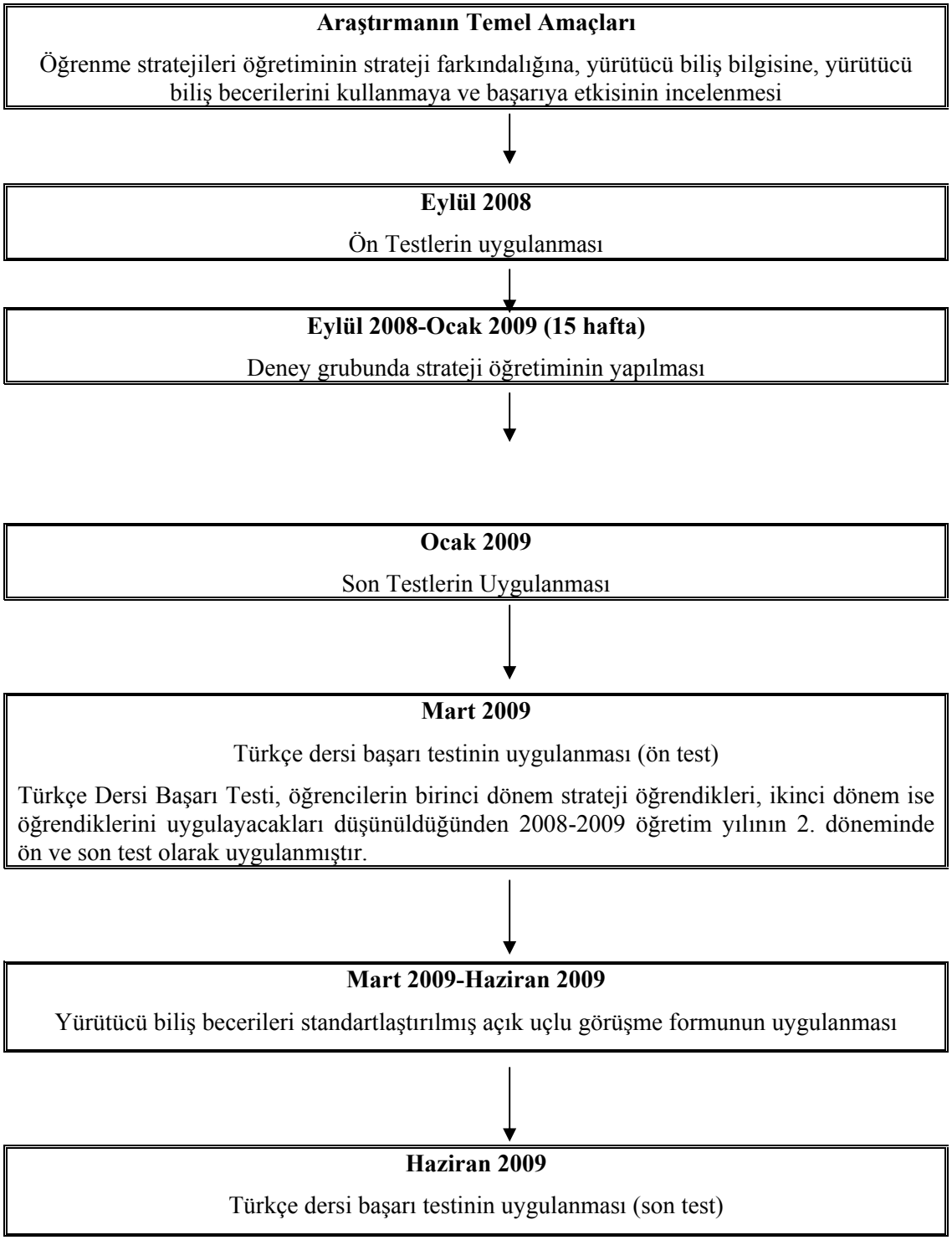
O1.1-O2.1: Ön test (öğrenme stratejileri belirleme ölçeği, Türkçe dersi yürütücü biliş bilgisi görüşme formu, Türkçe dersi başarı testi)

O1.2-O2.2: Son test (öğrenme stratejileri belirleme ölçeği, Türkçe dersi yürütücü biliş bilgisi görüşme formu, Türkçe dersi başarı testi)

Strateji öğretiminin yürütücü biliş becerilerini kullanmada etkili olup olmadığının derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi araştırmanın nitel yönüdür. Öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanma durumlarını belirlemek için, nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak sıklıkla tercih edilen görüşme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006 : 39) nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamaktadırlar. Nitel araştırmaların temel özellikleri; problemin tanımlanması, çevresel faktörlerin katılımcılar çerçevesinde çalışılması, verilerin amaçlı seçilmiş küçük bir grup katılımcıdan elde edilmesi, katılımcılar ve çevrelerinin betimleyici öykülerine ulaşmak amacıyla sayısal olmayan, yorumlayıcı yaklaşımların kullanılmasıdır (Flyvbjerg, 2006).

Şekil 3.1'de araştırmanın temel amaçları ve bunların gerçekleştirilmesinde izlenen süreç ana hatlarıyla gösterilmiştir.

Şekil-3.1: Araştırma Süreci



3. 2. Çalışma Grubu

Bu araştırmaya, 2008-2009 öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan Orgeneral Tural İlköğretim Okulu ve Dikmeli İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri katılmıştır. Her iki okulun altıncı sınıflarında bir şube bulunmaktadır. Dikmeli İlköğretim Okulu'ndaki 6 / A sınıfının tamamı (11 kız, 10 erkek), Orgeneral Tural İlköğretim Okulu'ndaki 6 / A sınıfından 21 (12 kız, 9 erkek) öğrenci araştırmaya alınmıştır. Böylelikle deney ve kontrol grubu 21 öğrenciden oluşmuştur. Uygulama sürecinin daha sağlıklı yürütülebileceği düşüncesi, fiziki şartların uygun olması, okul yönetimi ve öğretmenlerin araştırmaya ilgi duyması gibi nedenlerle Orgeneral Tural İlköğretim Okulu deney grubu olarak atanmıştır.

Araştırmanın altıncı sınıf düzeyinde yapılmasının nedeni, bu düzeydeki öğrencilerin, strateji gelişim dönemleri dikkate alındığında, strateji öğretimi ve stratejileri kendiliğinden kullanabilmeleri açısından uygun dönemde olmaları, bazı stratejileri bu sınıf düzeyinin altındaki öğrencilerin öğrenememeleri ve etkili olarak kullanamamalarıdır (Weinstein ve Mayer, 1986; Mayer, 1987; Özer, 2001; Senemoğlu, 2007).

Öğrenme stratejilerinin gelişim aşamaları erken dönem, geçiş dönemi ve son dönem olmak üzere üç dönemde incelenmektedir. Son dönem kullanılacak stratejiye bağlı olarak ilköğretimin ikinci basamağı, ortaöğretimi ve yetişkinliği kapsamaktadır (Mayer, 1987: 81). Bu yaştaki çocuklar stratejileri anlayabilirler, stratejilerini öğrenme hedeflerine göre düzenleyebilirler ve uygun stratejiyi kendiliğinden kullanabilirler (Mayer, 1987:81; Özer, 2001; Senemoğlu, 2007: 337). Strateji kullanabilmeleri için öğretilen stratejinin dışardan hatırlatılmasına gerek kalmaz (Mayer, 1987:81; Özer, 2001; Senemoğlu, 2007:337).

Araştırma sonuçlarına göre, altıncı sınıftan küçük öğrenciler yineleme stratejilerini bağımsız olarak kullanabilirler (Weinstein ve Mayer, 1986). Anlamlandırma ve örgütleme stratejileri daha karmaşık olduğu için yineleme stratejileri gibi erken yaşlarda kazanılamamaktadır (Talu, 1997). Ancak her ne kadar

küçük çocuklar yineleme stratejilerini öğrenebilseler ve bağımsız olarak kullanabilseler de uygulamada güçlük yaşamakta ve etkili olarak kullanamamaktadırlar. Örneğin altıncı sınıftan küçük olan öğrenciler not alma ve altını çizme gibi etkinliklerde metnin önemli bölümlerini bulmada güçlük çekmektedirler (Weinstein ve Mayer, 1986: 317-318; Senemoğlu, 2007: 561). Aynı şekilde ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilerin öğretmenleri tarafından önerilen zihinsel imgeleri kullanabildikleri, kendilerinin zihinsel imge oluşturamadıkları, üst sınıflardaki öğrencilerin ise kendilerinin zihinsel imge oluşturup kullanabildikleri belirtilmektedir (Levin, 1986; Weinstein ve Mayer, 1986).

Strateji öğretiminin yürütücü biliş bilgisine ve yürütücü biliş becerilerini kullanmaya etkisini belirlemek bu araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bu nedenle araştırmaya katılacak öğrencilerin düzeylerinin hem strateji öğrenebilmeye hem de bağımsız olarak öğrendikleri stratejileri kullanabilmeye uygun olmalıdır. Yürütücü biliş becerilerini kullanabilen bir öğrenci, bir öğrenme durumunda yürütücü biliş bilgisine dayalı olarak kendine en uygun stratejiyi seçip kullanabilmelidir. Bu da altıncı sınıf ve üzerindeki düzeylerde öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilmektedir. Bu durum ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Örneğin Flavell (1985) büyük çocukların yürütücü kontrol ve stratejileri küçük çocuklardan daha etkili kullandıklarını belirtmektedir (Aktaran: Senemoğlu, 2007: 337). Yapılan çalışmalar küçük yaştaki öğrencilerin kendi biliş ve bilişsel süreçleri hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını ortaya koymuştur (Flavell, 1979).

Yukarıda ifade edilen açıklamalar ve araştırma sonuçları dikkate alındığında araştırmanın altıncı sınıflar üzerinde yürütülmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

3. 2. 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol grubunun eşitlenmesinde aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır:

1. Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ön test sonuçları

2. Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu ön test sonuçları

3. Türkçe Dersi Başarı Testi ön test sonuçları

Çalışma gruplarının belirlenen değişkenler açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla, deneysel işlemin başında ön test ve deneysel işlemin sonunda son test olarak verilen "Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği", "Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu" ve "Türkçe Dersi Başarı Testi" ön test sonuçları iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılan (Büyüköztürk, 2008: 39) t testi ile analiz edilmiştir.

3. 2. 1. 1. Grupların "Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği" Ön Test Puanları

Grupların deneysel işlemin başında uygulanan "Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği" anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri ve yineleme stratejileri alt boyutlarından aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-3.2: Grupların ÖSBÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

	GRUP	N	X	S	t	P
Anlamlandırma	Deney Grubu	21	34,00	4,31	2,54	,801
	Kontrol Grubu	21	33,61	5,35		
Örgütleme	Deney Grubu	21	15,61	4,37	,98	,328
	Kontrol Grubu	21	14,38	3,70		
Yineleme	Deney Grubu	21	14,85	4,45	1,41	,165
	Kontrol Grubu	21	13,09	3,57		

Çalışma gruplarının ön test puanları açısından eşleştirilmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği" anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri ve yineleme stratejileri alt boyutlarından almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark (p>.05) olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarının strateji farkındalıkları açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

3. 2. 1. 2. Gruplarının "Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu" Ön Test Puanları

Grupların deneysel işlemin başında uygulanan "Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu"ndan aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3.3'de gösterilmiştir.

Tablo-3.3: Grupların Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

GRUP	N	X	S	t	p
Deney Grubu	21	25,14	3,55	1,62	,113
Kontrol Grubu	21	26,90	3,49		

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi, Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu ön test puanları gruplara göre anlamlı fark (p>.05) göstermemektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3. 2. 1. 3. Grupların "Türkçe Dersi Başarı Testi" Ön Test Puanları

Grupların "Türkçe Dersi Başarı Testi"nden aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo-3.4: Grupların Türkçe Dersi Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

GRUP	N	X	S	t	p
Deney Grubu	21	12,28	2,74	1,17	,246
Kontrol Grubu	21	10,80	5,04		
T					

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, Türkçe Dersi Başarı Testi ön test puanları gruplara göre anlamlı fark (p>.05) göstermemektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için dört tür veri toplanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bunlar:

1. Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ilgili farkındalıkları,
2. Öğrencilerin yürütücü biliş bilgileri,
3. Öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanma durumları,
4. Öğrencilerin Türkçe dersi başarılarıdır.

Birinci maddedeki verilerin toplanmasında Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği, ikinci maddedeki verilerin toplanmasında Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu, üçüncü maddedeki verilerin toplanmasında Yürütücü Biliş Becerileri Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu ve dördüncü maddedeki verilerin toplanmasında Türkçe Dersi Başarı Testi kullanılmıştır.

3. 3. 1. Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği

Öğrencilerin öğrenme stratejileri farkındalıkları ile ilgili verileri toplamak için öncelikle alanyazında var olan ilgili araçlar incelenmiştir. Bu inceleme sonunda mevcut araçların genellikle ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri için hazırlandığı ve uygulandığı görülmüştür. Ayrıca yapılan incelemede öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasında en çok Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılan sınıflandırmanın temel alındığı belirlenmiştir. Birçok araştırmaya temel oluşturan bu sınıflandırmada öğrenme stratejileri sekiz grupta toplanmıştır.Yineleme, anlamlandırma, örgütleme stratejileri temel ve karmaşık öğrenmeler için ayrı ayrı ele alınmıştır. Temel ve karmaşık öğrenmeler için öğrenme stratejileri ayrımı göz ardı edildiğinde öğrenme stratejileri; yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olmak üzere beş grupta ele alınmaktadır (Özer, 2002). Bu araştırmada bu sınıflama temel alındığından kullanılacak ölçekte de aynı sınıflamanın temel alınması benimsenmiştir. Bu nedenlerle bu araştırmada öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için Güven (2008) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "öğrenme stratejileri belirleme ölçeği" nin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda bu ölçek ilköğretim öğrencileri için geliştirilmiştir. Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği 32'si olumlu, 3'ü olumsuz (20,24 ve 29) olmak üzere toplam 35 maddedir. Likert tipi ölçeğin derecelendirilmesi "bana tamamen uygun", "bana oldukça uygun", "bana biraz uygun", "bana pek uygun değil", "bana hiç uygun değil" şeklindedir. Ölçek; anlamlandırma stratejileri (10 madde), anlamayı izleme stratejileri (8 madde), örgütleme stratejileri (6 madde), duyuşsal stratejiler (7 madde), yineleme stratejileri (4 madde) olmak üzere beş faktörlüdür. Çalışmada anlamayı izleme stratejilerinin ve duyuşsal stratejilerin öğretimi yapılmadığı için uygulamada bu faktörler ölçekten çıkarılmıştır.

Güven (2008) Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin alt ölçeklerinin güvenirlik katsayılarını; anlamlandırma stratejileri için .81, anlamayı izleme stratejileri için .79, örgütleme stratejileri için .76, duyuşsal stratejiler için .70 ve yineleme stratejileri için .61 olarak bulmuştur. Ölçeğin güvenirliğini yeniden

belirlemek amacıyla ölçek üç ilköğretim okulunda 424 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen verilere dayalı olarak öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinin alt ölçeklerinin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo-3.5: Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	Güvenirlik Katsayıları
Anlamlandırma Stratejileri	.75
Örgütleme Stratejileri	.67
Yineleme Stratejileri	.74

Öğrenme Stratejileri Belirleme ölçeğinin bütününün Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek derecede bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 3.5 incelendiğinde ölçeğin alt ölçeklerinin de oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler faktörü çıkarılınca ölçekte toplam 20 madde kalmıştır. Bu haliyle ölçekte yer alan 1.-10. maddeler anlamlandırma stratejileri; 11.-16. örgütleme stratejileri; 17.-20. maddeler yineleme stratejileri ile ilgilidir.

3. 3. 2. Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu

Araştırmada öğrencilerin yürütücü biliş bilgileri öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla yapılandırılmış kapalı uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Kapalı uçlu, kesin yanıtların olduğu görüşmede

sorular ve yanıt kategorileri önceden belirlenir. Yanıtlar kesindir; yanıt veren bu kesin yanıtlar arasından seçim yapar (Büyüköztürk vd., 2008: 235). Formun oluşturulmasında yürütücü biliş bilgisi ile ilgili yapılan alanyazın taramaları sonucu ulaşılabilen kuramsal açıklamalar (Flavel, 1979; King, 1991; Schraw ve Dennison, 1994; Mokhtari ve Reichard, 2002; Pintrich, 2002; Büyüköztürk vd., 2004; Namlu, 2004; Camahalan, 2006; Akın vd., 2007; Senemoğlu, 2007; Sönmez ve Sünbül, 2007) ve uzman görüşlerinden elde edilen veriler esas alınmıştır. Flavel'e (1979) göre, yürütücü biliş bilgisi, bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili, öğrenme birimi ile ilgili ve bilişsel stratejilerle ilgili bilgisinin etkileşiminin bir sonucudur. Bu nedenle görüşme formunda öğrencilerin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgileri (öğrenici olarak kendisi hakkındaki bilgisi), öğrenme birimi ile ilgili bilgileri (öğrenme biriminin zorluğu ya da kolaylığı hakkında bilgi gibi) ve strateji bilgileri (kendisi için en uygun stratejiyi seçebilmesi ve bu stratejinin etkiliği konusundaki bilgisi) hakkında sorulara yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formunun oluşturulmasında ilk önce 24 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır. Maddeler "her zaman", "ara sıra" , "hiçbir zaman" şeklinde olmak üzere üçlü derecelendirilmiştir. Deneme formu Türkiye'de farklı üniversitelerde görev yapan 15 öğretim elamanına inceletilip uzman görüşleri alındıktan sonra bu formun hedef kitle için uygunluğunu test etmek amacıyla bir ilköğretim okulunda 6. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonunda gerekli düzeltmeler yapılan forma 15 maddelik son şekli verilmiştir. Güvenirliği belirlemek amacıyla görüşme formu üç ilköğretim okulunda 150 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen verilere dayalı olarak görüşme formunun Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Görüşmeler araştırmacı tarafından soruların okunması yoluyla öğrencilerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Gerekli görülen maddelerde açıklama yapılmıştır. Örneğin "Çalışmaya başlamadan önce yapman gereken işleme karar veriyor musun?" sorusu sorulduktan sonra "öğretmenin ödev olarak evde bir metni okumanızı istedi, bu metni çalışırken özet çıkarayım, not tutayım ya da önemli fikirlerin altını çizeyim

diye bir karar veriyor musun?" şeklinde açıklama yapılmıştır. Öğrencinin verdiği cevap doğrultusunda araştırmacı tarafından ilgili seçenek işaretlenmiştir.

3. 3. 3. Yürütücü Biliş Becerileri Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için öğrencilerle görüşmeler yapılarak "yürütücü biliş becerilerini kullanıp kullanmadıkları" saptanmaya çalışılmıştır.

Görüşme sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yoldur (Karasar, 2005; 165-166). Görüşme araştırma yapılan konuda daha çok ve ayrıntılı bilgilere ulaşılabilmesine de zemin hazırlar (Kaptan, 1993:149).

Görüşme, özellikle, üst yöneticilerden, çocuklardan, okuma-yazma bilmeyenlerden veri toplamak için idealdir (Karasar, 2005:166). Bu nedenle öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanma durumlarını incelemek için veri toplama aracı olarak Yürütücü Biliş Becerileri Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu kullanılmıştır.

Yapılanmış görüşme, daha çok, önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan "görüşme planının" aynen uygulandığı bir görüşmedir. Görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü en düşük düzeyde tutulur. Cevapların denetimi ve sayısallaştırılması kolaydır (Karasar, 2005:167). Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Brannigan, 1985; Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2006:120).

Görüşme formu yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular ve konular listesini kapsar. Belirli bir forma dayalı bir görüşme farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar. Görüşme formu, araştırma

problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 122-123).

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenir. Görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular aynı sıra ile sorulur. Sorular tam anlamıyla açık uçlu bir formatta ifade edilir. (Büyüköztürk vd., 2008; 235). Sorular dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuştur. Her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Patton, 1987: 112; Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 123).

Yürütücü Biliş Becerileri Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formunun hazırlanmasında yürütücü biliş becerileri ile ilgili alanyazın taramaları sonucu ulaşılabilen kuramsal açıklamalar ve uzman görüşlerinden elde edilen veriler esas alınmıştır. Görüşme formunda aşağıdaki noktaları tespit etmeye yönelik sorulara yer verilmiştir:

1. Öğrencilerin ders çalışmaya başlamadan önce bir plan yapıp yapmadıkları

2. Öğrencilerin derste öğretmenini dinlerken, evde ders çalışırken herhangi bir stratejiyi seçip seçmedikleri

3. Seçtikleri stratejiyi değiştirmeyi düşünüp düşünmedikleri

4. Öğretmenini dinlerken, evde ders çalışırken hangi stratejileri tercih ettikleri, bu stratejileri tercih etme nedenleri ve diğer stratejileri niçin tercih etmedikleri

Hazırlanan deneme formu Türkiye'de farklı üniversitelerde görev yapan 15 öğretim elamanına inceletilip uzman görüşleri alındıktan sonra, bir ilköğretim okulunda 6. sınıfta öğrenim gören 5 öğrenciye uygulanmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son şekli verilmiştir. Görüşme yoluyla toplanan verilerin güvenirliğini ve geçerliğini artırmak üzere aşağıdaki işlemler yapılmıştır.

Geçerliği ve güvenirliği artırmak üzere alınması gereken önlemlerden biri araştırmacının çalıştığı durumla etkileşim süresini uzatmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 288). Bu nedenle araştırmacı 2008-2009 öğretim yılının ikinci döneminde sık

sık okulu ziyaret ederek bir öğrenci ile birkaç kez görüşme yapmıştır. Yinelenen görüşmelerde öğrencilere aynı sorular sorulmuştur. Yürütücü biliş becerileri zaman içinde gelişeceğinden öğrencinin bir stratejinin kendisi için etkililiği konusundaki fikri değişebilir. Bu nedenle bir öğrenci ile birkaç kez görüşme yapılmıştır.

Görüşme yöntemini temel veri toplama aracı olarak kullanan bir araştırmacı, çalıştığı konu ilgili dokümanları da veri kaynağı olarak kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 288). Bu şekilde de veri çeşitlemesi yöntemi sağlanabilir. Bu çalışmada da araştırmacı öğrencilerin defter ve çalışma notlarını inceleyerek görüşmeden elde edilen verileri teyit etmeye çalışmıştır.

3. 3. 4. Türkçe Dersi Başarı Testi

Bu araştırmanın dördüncü denencesi yürütücü biliş becerilerinin kullanılmasının başarıyı artıracağı şeklinde idi. Bu denenceyi sınayabilmek için programın kazanımları doğrultusunda, öğrencilerin başarı düzeylerini ölçmek amacıyla 28 sorudan oluşan çoktan seçmeli başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testinin geliştirilmesinde aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Öncelikle 6. sınıf Türkçe öğretim programı, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık planları incelenmiştir. Böylece çoktan seçmeli testle ölçülebilecek 55 kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlardan birinci dönem ele alınmamış, mart ayından itibaren planda yer alan kazanımlar seçilmiştir. Bu şekilde başarı testinde yer alacak sorulara temel teşkil edecek okuma öğrenme alanından 11, yazma öğrenme alanından 9 olmak üzere toplam 20 kazanım belirlenmiştir. Öğrenme alanı ve belirlenen kazanım dağılımı Ek 5' te verilmiştir.

2. Okuma öğrenme alanından 16 soru, yazma öğrenme alanından 14 soru olmak üzere toplam 30 soruluk deneme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan deneme formu konu uzmanları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur. Elde edilen görüşler doğrultusunda teste son şekli verilmiştir. Başarı testi deneme formunun kazanım - soru dağılımı Ek 6'da, kazanımları ölçen madde numaraları Ek 7'de verilmiştir.

3. Deneme formu, araştırmanın yapıldığı gruba benzer özellikte, üç ilköğretim okulunda toplam 201 öğrenciye uygulanmıştır.

4. Ön uygulamadan sonra madde analizi yapılmıştır. Madde analizinde her bir maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .20'nin altında olan 2 madde testten çıkarılmıştır.

5. Başarı testinin güvenirliği için KR-20 değeri hesaplanmıştır. Testin KR-20 değeri .81, ortalama güçlüğü .51 ve ortalama ayırt ediciliği .41 bulunmuştur.

3. 4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu strateji öğretiminin yapıldığı 2008-2009 öğretim yılının birinci döneminde ön ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulamaları 15-19 Eylül 2008 tarihleri arasında, son test uygulamaları ise 19-23 Ocak 2009 tarihleri arasında yapılmıştır. Türkçe Dersi Başarı Testi ise öğrencilerin birinci dönem strateji öğrendikleri, ikinci dönem ise öğrendiklerini uygulayacakları düşünüldüğünden 2008-2009 öğretim yılının ikinci döneminde ön ve son test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulaması 9-13 Şubat 2009 tarihleri arasında, son test uygulaması ise 1-5 Haziran 2009 tarihleri arasında yapılmıştır. Yürütücü Biliş Becerileri Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu kullanılarak yapılan görüşmeler ise 2008-2009 öğretim yılının ikinci döneminde Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında sadece deney grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği ve Başarı Testinin uygulaması bir ders saati sürmüştür. Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu uygulanırken önce öğrenciye soru okunmuş, gerekli görülürse açıklama yapıldıktan sonra örnekler verilmiş ve öğrencinin verdiği cevap doğrultusunda ilgili seçenek araştırmacı tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanma durumları ile ilgili verileri toplamak için ikinci dönem içerisinde sık sık okul ziyaret edilmiş ve bir öğrenci ile birkaç kez görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Yukarıda açıklanan veri toplama araçları, bunların kullanım amaçları ve uygulama zamanı ile ilgili bilgiler aşağıda tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo-3.6: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları

		Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanıldığı			
Ölçme Aracı	Kullanılma Amacı	Strateji öğretimi öncesinde ön test	Strateji öğretimi sonrasında son test	Uygulama Sonrasında ön ve son test	Uygulama Sonrası
ÖSBS	Öğrenme stratejileri farkındalıklarını belirlemek	X	X		
TDYBBGF	Yürütücü biliş bilgilerini ölçmek	X	X		
YBBSAUGF	Yürütücü biliş becerilerini kullanma durumlarını ortaya koymak				X(deney)
TDBT	Türkçe dersi başarılarını ölçmek			X	

ÖSBÖ: Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği

TDYBBGF: Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu

YBBSAUGF: Yürütücü Biliş Becerileri Standartlaştırılmış açık Uçlu Görüşme Formu

TDBT: Türkçe Dersi Başarı Testi

3. 5. Verilerin Analizi

Öğrencilerin bilgi toplama aracına verdikleri cevaplar, araştırmanın denencelerinin test edilmesine yönelik soruların cevaplanmasına uygun biçimde

çözümlenmiştir. Araştırmada Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği, Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu, Yürütücü Biliş Becerileri Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu ve Türkçe Dersi Başarı Testinden elde edilen verilerin analizi aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinde olumlu olarak düzenlenmiş maddelerin her biri için "bana tamamen uygun" seçeneğine 5, "bana oldukça uygun" seçeneğine 4, "bana biraz uygun" seçeneğine 3, "bana pek uygun değil" seçeneğine 2 ve "bana hiç uygun değil" seçeneğine 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Bunların dışında kalan 2 olumsuz madde (12 ve 16) için tam tersi puanlama yapılması yolu benimsenmiştir. "Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu"na ilişkin verilerin puanlanmasında "her zaman" seçeneğine 3, "ara sıra" seçeneğine 2, "hiçbir zaman" seçeneğine ise 1 puan verilmiştir. "Türkçe Dersi Başarı Testi"nde ise doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar "0" şeklinde puanlanmıştır.

Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinin güvenirliğini yeniden hesaplamak için maddelerin iç tutarlık (Cronbach alfa) değeri incelenmiştir. Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formunun güvenirliği içinde aynı değere bakılmıştır. Başarı testinin güvenirlik çalışmaları kapsamında ise maddelerin güçlük, ayırt edicilik ve testin KR-20 değeri incelenmiştir.

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde; öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinden, Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formundan ve Başarı Testinden almış oldukları ön test ve son test puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için "t" testi yapılmıştır.

Yürütücü Biliş Bilgisi Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu'ndan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Bu çalışmada görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilirken temaların oluşturulmasında King (1991) tarafından yürütücü biliş stratejileri için yapılan boyutlar dikkate alınmıştır. Bu nedenle görüşmelerden elde edilen verilerin

analizinde betimsel analiz tercih edilmiştir. Temalar planlama, uygulama ve uygulamayı gözetleme-yönlendirme ve değerlendirme şeklinde belirlenmiştir.

Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224).

Görüşme verilerinin analizinde ilk önce veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra her bir soru maddesinin altına öğrencilerin verdiği cevaplar sıralanmıştır. Gruplandırılmış bu metinler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Öğrenci görüşlerinin benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir. Sorulara ilişkin verilen cevaplarda, sınıfın genel görüşünü yansıtanlar seçilerek bulgularda belirtilmiştir. Aynı zamanda öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

Denencelere yönelik toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler Tablo 3.7'de özetlenmiştir.

Tablo-3.7: Denencelere Yönelik Toplanan Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler

Denenceler ve araştırma sorusu	Kullanılan İstatistiksel Teknikler	
	t testi	Betimsel analiz
1. Öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrenme stratejileri farkındalığını artırır.	X	
2. Öğrenme stratejilerinin öğretimi, yürütücü biliş bilgisini artırır.	X	
3. Öğrenme stratejilerinin öğretimi, yürütücü biliş becerilerinin kullanılma durumunu nasıl etkiler?		X
4. Yürütücü biliş becerilerinin kullanılması başarıyı artırır.	X	

Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiş, verilerin istatiksel çözümlemeleri bilgisayarda SPSS 15.0 paket

programı kullanılarak yapılmıştır. İstatistiksel işlemlerin sonunda elde edilen bulgular, araştırmanın dördüncü bölümünde verilmiştir. Bulgulara yönelik açıklayıcı yorumlar ve tartışma ise araştırmanın beşinci bölümünde yer almıştır.

3. 6. Deney Grubunda Gerçekleştirilen Strateji Öğretim Çalışmaları

Bu çalışmada 2008-2009 öğretim yılının birinci döneminde, 22 Eylül 2008 – 16 Ocak 2009 tarihleri arasında toplam 15 hafta, haftada iki saat olmak üzere 30 ders saati yineleme, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırma süresince yapılan tüm uygulamalar araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür.

Öğretim yapılmadan önce, "öğrenme stratejileri öğretimi sonunda öğrenciler öğrenme stratejileri ile ilgili hangi bilgileri öğrenmeli?" sorusunun cevabı aranmıştır. İlgili alan yazının incelenmesi sonucunda, öğretim sonucunda öğrencilerin; öğrenme stratejilerinin neler olduğu, türleri, birbirleriyle benzerlikleri ve farklılıkları, öğrenme stratejilerinin kullanım biçimleri ve kullanım yerleri konusunda bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği belirlenmiştir (Özer, 1998 ; Senemoğlu, 2007). Öğretim sonunda öğrencilerin hangi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo-3.8: Öğrenme Stratejileri Öğretimi Sonunda Öğrenciler Öğrenme Stratejileri İle İlgili Hangi Bilgileri Öğrenmeli

Öğrenme Stratejileri ve Özellikleri	- Hangi öğrenme stratejileri vardır? -Bunların benzerlik ve farklılıkları nelerdir? -Hangi düzeydeki öğrenciler tarafından kullanılması uygundur?
Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Biçimleri	- Öğrenme stratejilerinin her biri nasıl kullanılır ya da uygulanır? -Stratejilerden en üst düzeyde yararlanmak için, uygulama sırasında neler göz önünde bulundurulmalıdır?
Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Yerleri	-Her bir öğrenme stratejisi ne tür bilgilerin öğrenilmesinde daha etkilidir? -Hangi öğrenme stratejisinden hangi amaçla yararlanmak daha uygun olur?

Kaynak: Özer, 1998:160.

Öğretim için hazırlanan etkinlikler, yukarıda yer alan bilgi ve becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmiştir.

Öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretim olmak üzere iki temel yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir (Senemoğlu, 2007). Doğrudan öğretim yaklaşımında, öğrenme stratejileri öğrencilere derslerin öğretim programlarının dışında, özel olarak düzenlenen programlar ya da etkinliklerle doğrudan öğretilir. Bu yaklaşımda strateji öğretimi, derslere ilişkin öğretim programlarından ayrı, ancak onlara ek ve destek olarak gerçekleştirilir. Doğrudan öğretim; öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda, ders dışında düzenlenen ve genellikle bir saatlik seminerler biçiminde gerçekleştirilen kısa süreli öğretim, genellikle okulun eğitim programındaki derslerin yanında bağımsız bir ders biçiminde düzenlenen uzun süreli öğretim ve bir derse ilişkin öğrenme güçlüklerinin giderilmesine yardımcı olacak ve dersten ayrı bir etkinlik olarak düzenlenen destekleyici öğretim olmak üzere üç ayrı biçimde uygulanır (Özer, 2004). Doğrudan öğretim, herhangi konu alanındaki bilginin öğretiminde oldu gibi tüm öğretme stratejilerinin, öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılabildiği bir yaklaşımdır (Senemoğlu, 2007: 578).

Karşılıklı öğretim yaklaşımında, öğrenme stratejileri öğrencilere, derslerin öğretim programları ile bütünleştirilerek, onların bir parçası olarak öğretilir. Bu yolla öğrenciler, hem derslerin içeriğini oluşturan bilgi ve becerileri hem de öğrenme stratejilerini öğrenirler (Özer, 2004). Bu yaklaşım, öğrenme stratejilerinin öğretiminde özellikle de okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim modeline alternatif olarak kullanılmaktadır. Karşılıklı öğretme yaklaşımı, öğrencilerin özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme olmak üzere dört temel kavrama stratejilerini kazanmalarında daha etkilidir (Senemoğlu, 2007: 580).

Bu araştırmada kullanılan öğretim yaklaşımı doğrudan öğretimdir. Araştırmanın amaçları dikkate alındığında doğrudan öğretim yaklaşımının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğrenme stratejilerinin ne olduğu ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmesinde etkilidir (Weinstein

vd.,1988; Aktaran : Belet, 2005: 29). Bununla birlikte çoğu strateji öğretim programlarında doğrudan öğretim yaklaşımı izlenmektedir (Lenz, 1992).

Bu araştırmada strateji öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımı temele alınmakla birlikte içerikle öğretimin özellikleri de görülebilir. Uygulanan öğretim, özel olarak düzenlenen bir program olması, derslere ilişkin öğretim programlarından ayrı olması, ders dışında düzenlenen seminer biçiminde gerçekleştirilmesi, esas olarak da uygulama basamakları yönüyle doğrudan öğretimdir. Öğretimde yer alan etkinliklerin 6. Sınıf Türkçe Öğretim Programının kazanımları ve içeriğiyle bütünleştirilmesi yönüyle de içerikle öğretim özelliği taşımaktadır. Sonuç olarak uygulanan öğretimin bu özellikleri dikkate alındığında, bu çalışmada temele alınan yaklaşım karma yöntem olarak değerlendirilebilir.

Deney grubundaki öğretim, hazırlanan uygulama yönergesi (Ek 8), ve uygulama planları (EK 9) doğrultusunda yürütülmüştür. Uygulama yönergesi doğrudan öğretimin basamaklarına göre oluşturulmuş, uygulama planları da bu yönergeye göre hazırlanmıştır. Öğrencilere öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi verilmiş, hazırlanmış yazılı materyallerle örnek uygulamalar yaptırılarak öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı gösterilmiştir. Öğretim materyallerinde yer alan metinler, önceki yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nca ders kitabı olarak kabul edilmiş Türkçe ders kitaplarından ve yine bakanlıkça tavsiye edilmiş yardımcı kitaplardan seçilmiştir. Metinler Lenz'in (1992) önerileri dikkate alınarak 4. ve 5. sınıf düzeyinden seçilmiştir. Lenz'e (1992) göre, strateji öğretiminde amaç başarma duygusunu pekiştirmek olduğu için öğrencilerin bulunduğu düzeyin 2-3 sınıf altındaki konu alanlarından örnekler verilmelidir.

Öğretimde öğretmenin baştan sona konuşma, kendi kendine sesli düşünme, kendi kendini sorgulama tekniğiyle öğrencilere model olması yöntemi benimsenmiştir. Ayrıca, öğrencilere her beceriyi kullanmaları için geniş fırsatlar tanınmış, uygun hızlı dönütler sağlanmıştır. Her bir dersin sonunda çalışma kağıtları toplanmış, öğrencilerin çalışmaları incelenmiş, eksiklikleri ve yapabilecekleri öğrenciyle paylaşılmıştır. Ayrıca zaman zaman en iyi etkinlikler seçilerek ödüllendirilmiştir.

Çalışmada duyuşsal stratejilerin öğretimi yapılmamıştır. Öğretimi yapılmayan diğer bir strateji grubu ise anlamayı izleme stratejileridir. Anlamayı izleme stratejileri öğrenmeyi kontrol etmek ve değerlendirmek için kullanılır. Öğrencinin her öğrenme birimi için strateji seçmesini ve gerektiğinde bu stratejiyi değiştirmesini kapsar (O'Malley vd., 1985; Levin, 1986; Weinstein ve Mayer, 1986: 320). Bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi, anlamayı izleme yürütücü biliş bilgisini kapsar. Bilişsel stratejileri bilen, uygulayan ve geçirdiği yürütücü biliş yaşantıları sonunda kendisi için uygun stratejiler konusunda bilgi sahibi olan öğrenciler anlamayı izleme stratejilerini kullanabilirler. Yani bir öğrencinin anlamayı izleme stratejilerini kullanabilmesi için öncelikle bilişsel stratejiler hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bu nedenle bu araştırmanın amaçlarından biri "öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine etkisini" ortaya koymak olduğundan anlamayı izleme stratejilerinin öğretimi yapılmamıştır.

Deney grubunda öğretimi yapılan stratejiler ve bu stratejilerin öğretimi için ayrılan süre Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo-3.9 : Öğretimi Yapılan Stratejiler ve Süreleri

Stratejiler	**Süre**
Altını Çizme	40+40
Metin Kenarına Not Alma	40+40
Zihinsel Tekrar	40+40
Gruplama	40+40
Not Alma	40+40+40+40+40+40
Özetleme	40+40+40+40+40+40
Kavram Haritaları	40+40+40+40+40+40+ 40+40
Kafiye Oluşturma	40+40

Stratejilerin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımı temele alınmakla birlikte, bazı stratejilerin öğretiminde dikkat edilen ilkeler aşağıda açıklanmıştır.

Not alma stratejisinin öğretiminde, Cornell not alma tekniği kullanılmıştır. T not alma sistemi olarak da bilinen Cornell tekniğinde sayfa yukarıdan aşağıya sağa doğru daha fazla bir alan bırakılarak, bir çizgi ile ayrılır. Sayfanın sağ yarısı not alma sırasında, sol yarısı ise not alma işleminden sonra yapılacak düzeltmeler, yorumlar, örnekler ve ana fikirler için kullanılır (Belet, 2005 : 34).

Not alma stratejisinin öğretiminde, öğrencilerin farklı şekillerde not alabilme becerisi kazanabilmeleri için aşağıdaki etkinlikler yaptırılmıştır.

- Not alınacak metnin ana hatları öğretmen tarafından verilmiş, öğrencinin önemli fikirleri bu ana hatlar içine yerleştirmeleri istenmiştir.

- Öğrencinin not alacağı konunun ana hatlarını kendisinin çıkarıp bu ana hatların içine önemli bilgiyi yerleştirmeleri istenmiştir.

- Tablo çizip önemli bilgiyi tablonun içine yerleştirmek şeklinde not almaları istenmiştir.

Özetleme ile ilgili etkinlikler hazırlanırken aşağıdaki özetleme basamakları temele alınmıştır. Bu basamaklar farklı çalışmalar incelenerek oluşturulmuştur (Grant, 1993; Senemoğlu, 2007; Melton, 2008).

- Metnin ana başlığına ve varsa alt başlıklarına dikkat etme

- Özetlenecek metni gözden geçirme, hızlıca okuma

- Metni anlayıncaya kadar okuma

- Metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma

- Anahtar ayrıntılar üzerinde odaklanma

- Metinde işlenmek istenen anafikri bulma (her bir paragrafın anafikrini bularak metnin anafikrine ulaşma)

- Metnin ana düşünceleri ile yardımcı düşüncelerini anlamı bozmadan kısa olarak bütünleştirme

- Özeti tekrar okuma ve gözden geçirme

Özetleme ile ilgili etkinlikler hazırlanırken aşağıdaki ilkeler dikkate alınmıştır (Senemoğlu, 2007; Melton, 2008):

- Özetleme yaparken öğrencilerin cümleleri materyalden aynı biçimde almamalarına, metindeki düşünceleri kendi ifadeleri ile yazmalarına dikkat edilmiştir.

- Öğrencilerin birbirlerinin özetlerini okumaları sağlanmıştır.

- İlk olarak öğrencilere belli bölümlerin altı çizili bir materyal verilmiştir. Öğrencilerin materyali okuduktan sonra sayfayı ters çevirmeleri ve altı çizili fikirlerle ilgili hatırladıklarına ilişkin özet yazmaları istenmiştir.

- Bir sayfalık bir materyalden yazacakları özet yarım sayfa ile sınırlandırılmış süreç ilerledikçe özetlerini en çok iki ya da üç cümleye kadar indirgemeleri yoluna gidilmiştir.

- Öğrencilerin özetleyecekleri materyal bir telgraf metni biçimine dönüştürülmüş ve her bir sözcüğün maddi bir değeri olduğundan öğrencilerden olanakları doğrultusunda en etkili özeti yazmaları istenmiştir.

- Bir materyali özetlerken ne, neden, nasıl, ne zaman ve kim sorularını cevaplayarak özet yazmaları istenmiştir.

Çalışmada kavram haritası ile ilgili etkinlikler hazırlanırken aşağıdaki basamaklar temele alınmıştır (Novak ve Gowin, 1984; Kaptan, 1998; Atasoy, 2002):

1. Kavramları listeleme: Konu ile ilgili tüm kavramların listelenmesi. Özel adlar kavram olmadıkları için bu listeye alınmaz.

2. Kavramları sıralama: Kavramların genelden özele doğru sıralanması. Yaklaşık olarak aynı genel seviyeye ait kavramların aynı hiyerarşik seviyede sıralanması.

3. İlişki ve önermeleri belirtme: Kavramlar arası ilişkilerin yazılması. Öğrenilmek istenen kavramlar arası ilişkilerin, genellemelerin ve ilkelerin ayrıca listelenmesi.

4. En genel ya da kapsayıcı kavramı seçme : Kavramlar listesinden en önemli ya da birincil olduğu düşünülen kavramın seçilmesi ve sayfanın en üstüne yazılması.

5. Kavramları aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirme: İlişkili kavramların aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirilmesi. En genel ya da kapsayıcı kavram sayfanın en üstüne ya da ortasına yazılması. Düşey düzenlemede en genel kavram en üstte, eşit genellikteki kavramlar aynı satırda, diğerleri genellik derecelerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru listelenmesi. Kavramları haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edebilmek için kavramların kutu veya yuvarlak içine alınması.

6. Kutuları birleştirme: İki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek için iki kutunun bir çizgi ile bağlanması. İlişkinin bu çizginin üzerine birkaç kelimelik bir ibareyle yazılması.

7. Çapraz bağlantıları çizme.

Kavram haritası oluşturma ile ilgili etkinlikler hazırlanırken aşağıdaki ilkeler dikkate alındı (Novak ve Gowin, 1984; Kaptan, 1998; Atasoy, 2002):

- Kavram haritalarında aşamalılık önemli olduğu için, öğrenciler kavramları listelendikten sonra, en genel kavram en üstte, eşit genellikte kavramlar aynı satırda, diğerleri genellik derecelerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru sıralamalarına dikkat edilmiştir.

- İlişki içermeyen kavram haritaları öğrenmede etkili olmayacağından öğrencilerin yapmış oldukları haritalarda kavramlar arası ilişkileri belirtmeleri özellikle vurgulanmıştır.

- İşlem sırasını kolayca öğrenebilmeleri için öğretime tanıdık basit konularla başlanmıştır. Kavram sayısının az olmasına dikkat edilmiştir.

- Kavram haritasının yapımındaki ilkeler göz ardı edilmeden bireysel yaratıcılık ve orijinallik desteklenmiştir.

- Kavramlar arasındaki ilişkileri içermeyen bir kavram haritasının etkili olmayacağı vurgulanmış ve öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkiyi göstermek üzere iki kutuyu bir çizgi ile bağlayıp ilişkiyi bu çizginin üzerine yazmaları konusunda sık sık açıklama yapılmıştır. Bazı durumlarda ilişkinin yönü önemli olduğu için ok yönüne dikkat etmeleri istenmiştir.

3. 7. Kontrol Grubu

Kontrol grubundaki öğrencilerin strateji öğretimi alıp almadıkları ya da stratejilerle ilgili herhangi bir etkinlik yapıp yapmadıklarını belirlemek için öncelikle 6. Sınıf Türkçe Öğretim Programı incelenmiştir. Türkçe Öğretim Programında direk ya da dolaylı olarak strateji öğrenmeye ve kullanmaya yönelik bir kazanımın mevcut olmadığı görülmüştür. Daha sonra ilköğretim 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı (MEB, 2008) dikkatle incelenmiş, strateji kullanmaya yönlendiren, strateji kullanmayı gerektiren bir etkinliğin olmadığı saptanmıştır.

Kontrol grubu strateji öğretimi ile ilgili herhangi bir kurs almamıştır. Kontrol grubundaki öğretmenle süreçte sık sık görüşülmüştür. Görüşmelerde öğretmen stratejilerle ilgili herhangi bir etkinliğe yer vermediğini, herhangi bir stratejiyi önermediğini söylemiştir.

Kontrol grubunda sadece ön ve son testler uygulanmış bunun dışında grup üzerinde herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, denencelerin sınanması amacıyla toplanan verilerin çözümlemesi ile elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi "Öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrenme stratejileri farkındalığını artırır" şeklinde idi.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, deney başındaki öğrenme stratejileri farkındalıklarının deney sonunda farklı olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubunun Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo-4.1: Grupların Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

			ÖNTEST		SONTEST		ORT.FARKI			
	GRUP	N	x	ss	x	ss	x	ss	t	p
Anlamlandırma	Deney	21	34	4,31	38,95	3,69	4,95	5,52	4,10	,001
	Kontrol	21	33,61	5,35	35,04	5,79	1,42	8,45	,77	,448
Örgütleme	Deney	21	15,61	4,37	20,95	2,06	5,33	4,24	5,75	,000
	Kontrol	21	14,38	3,70	15,28	2,43	,90	4,74	,87	,392
Yineleme	Deney	21	14,85	4,45	16,42	1,93	1,57	4,55	1,58	,130
	Kontrol	21	13,09	3,57	14,47	2,89	1,38	4,59	1,37	,184

Tablo 4.1'daki bulgulara göre, deney ve kontrol grubunun öğrenme stratejileri belirleme ölçeği alt ölçeklerinden almış oldukları son test puanlarında artışlar olduğu

görülmektedir. Ancak bu artış, deney grubunda anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinde anlamlı düzeydedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin, kontrol grubuna göre deney grubunda ne kadar etkili olduğunu sınamak için deney ve kontrol grubu son test uygulamaları ortalamaları açısından fark olup olmadığı sınanmıştır. Grupların son test puan ortalamalarının analiz sonuçları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo-4.2: Grupların Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

	GRUP	N	x	ss	t	p
Anlamlandırma	D. Grubu	21	38,95	3,69	2,60	,013
	K. Grubu	21	35,04	5,79		
Örgütleme	D. Grubu	21	20,95	2,06	8,14	,000
	K. Grubu	21	15,28	2,43		
Yineleme	D. Grubu	21	16,42	1,93	2,57	,014
	K. Grubu	21	14,47	2,89		

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, grupların son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan strateji öğretiminin, öğrencilerin öğrenme stratejileri farkındalıkları üzerinde anlamlı derecede etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin strateji farkındalıklarını artırdığı söylenebilir.

4. 2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi olan "öğrenme stratejilerinin öğretimi yürütücü biliş bilgisini artırır" denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol grubunun Türkçe dersi yürütücü biliş bilgisi görüşme formundan almış oldukları ön test ve son

test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo-4.3: Grupların Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

		ÖNTEST		SONTEST		ORT.FARKI			
GRUP	N	x	ss	x	ss	x	ss	t	p
D. Grubu	21	25,14	3,55	35,28	3,35	10,23	4,18	11,2	,000
K. Grubu	21	26,90	3,49	31,61	5,68	4,71	7,23	2,98	,007

Tablo 4.3'teki bulgulara göre, deney grubunun kontrol grubuna göre, son görüşme (son test) puan ortalamaları ile ön görüşme (ön test) puan ortalamaları arasında, son test lehine oldukça büyük farklılıklar vardır. Bununla birlikte hem deney grubunda hem de kontrol grubunda bir gelişme olduğu görülmektedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin görüşlerine göre onların yürütücü biliş bilgilerini artırıp arttırmadığını sınamak için her iki grupta yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının yürütücü biliş bilgisi görüşme formu, son görüşme (son test) puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 4.4'da verilmiştir.

Tablo-4.4: Grupların Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi Görüşme Formu Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

GRUP	N	x	ss	t	p
D. Grubu	21	35,38	3,35	2,61	,014
K. Grubu	21	31,61	5,68		

Tablo 4.4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin son testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, deney grubunda uygulanan öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin yürütücü biliş bilgilerini artırdığı söylenebilir.

4. 3. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu "Öğrenme stratejilerinin öğretimi, yürütücü biliş becerilerinin kullanılma durumunu nasıl etkiler?" şeklinde idi. Bu soruyu cevaplamak için öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanma durumları ile ilgili görüşleri planlama, uygulama ve uygulamayı gözetleme - yönlendirme ve değerlendirme olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Aşağıda bu temalara ilişkin olarak öncelikle deney grubundaki öğrencilerin genel görüşleri tablolarda özetlenmiş daha sonra direk alıntılarla bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

Planlama

Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.5'da verilmiştir.

Tablo-4.5: Planlama Temasına İlişkin Bulgular

Öğrenci Görüşü	**Öğrenci**
Herhangi bir konuya çalışırken çalışmaya başlamadan önce bu konu hakkında neler biliyorum diye düşündüm.	1
Bu konuyu öğrenebilmek için ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu düşündüm.	1
Öğretmenimi dinlerken daha iyi anlayabilmek için bir strateji seçtim ve onu kullandım.	3
Evde ders çalışırken bir strateji seçtim ve onu kullandım.	16

Tablo 4.5 incelendiğinde, sadece bir öğrencinin çalışmaya başlamadan önce konu ile ilgili ne bildiğini ve bu konuyu öğrenebilmek için ne kadar zamana ihtiyacı olacağını düşündüğü görülmektedir. Öğretmeni dinlerken bir strateji seçenlerin ve seçtikleri stratejiyi kullananların sayısının da az olduğu görülmektedir. Evde ders çalışırken bir strateji seçen ve seçtiği stratejiyi kullanan öğrenci sayısı ise oldukça fazladır.

Öğrencilerin planlama sürecinde; bir konuya çalışmaya başlamadan önce konu ile ilgili halihazırda neler bildiklerini düşünmedikleri, ihtiyaç duydukları zamanı planlamadıkları, öğretmenlerini dinlerken strateji seçip kullanmadıkları, evde ders çalışırken bir strateji seçip uyguladıkları görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin evde ders çalışırken bir strateji seçmelerinde ve uygulamalarında etkili olduğu söylenebilir.

Uygulama ve Uygulamayı Gözetleme - Yönlendirme

Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo-4.6: Uygulama ve Uygulamayı Gözetleme – Yönlendirme Temasına İlişkin Bulgular

Öğrenci Görüşü	**Öğrenci**
Öğretmenimi dinlerken seçtiğim strateji anlamamı sağlamadığı için değiştirmeye karar verdim ve başka bir strateji seçtim.	1
Evde ders çalışırken seçtiğim stratejiyle öğrenmemi gerçekleştiremediğim için başka bir stratejiyi kullanmaya karar verdim.	10

Tablo 4.6 incelendiğinde, 10 öğrencinin evde ders çalışırken seçtikleri strateji öğrenmelerini sağlamadığı için yeni bir strateji seçtikleri görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin yarısının seçmiş oldukları stratejinin sonucunu kontrol

ederek yeni bir strateji denedikleri söylenebilir. Aşağıda bu bulguyu destekleyen öğrenci ifadelerine yer verilmiştir:

"...Tamlamalar konusuna çalışırken altını çizerek çalıştım. Ama öğrenemedim, not almayı düşündüm. Daha sonra not alarak çalıştım..."

"...Edat ve bağlaçlar konusunu çalışırken not aldım, öğrenemeyince gruplama yaptım..."

"...Not alma ve altını çizerek öğrenmeye çalışıyordum, başarılı olamadığımı hissettim, kavram haritası ile daha iyi anladım..."

"...Evde nasıl yapabilirim diye düşündüm, not almayı düşündüm, öğrenemediğimi görünce gruplama yaptım..."

Değerlendirme

Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo- 4.7: Değerlendirme Temasına İlişkin Bulgular

Öğrenci Görüşü	**Öğrenci**
Daha iyi anlayabildiğim için öğretmenimi dinlerken kullandığım stratejiler var.	2
Öğretmenimi dinlerken kullandığım, daha sonra kullanmaktan vazgeçtiğim stratejiler var.	-
Daha iyi öğrenebildiğim için evde ders çalışırken kullandığım stratejiler var.	11
Evde ders çalışırken kullandığım, daha sonra kullanmaktan vazgeçtiğim stratejiler var.	8
Hangi stratejileri kullanırsam daha kolay ve etkili öğrenebileceğimi biliyorum.	13
Bana göre olmayan stratejiler var.	11

Tablo 4.7 incelendiğinde sadece iki öğrencinin öğretmenini dinlerken strateji kullandıkları görülmektedir. Öğretmenini dinlerken, bir strateji deneyen ve strateji

etkili olmadığı için bu stratejiyi değiştiren öğrenci ise yoktur. On bir öğrenci ise evde ders çalışırken strateji kullanmaktadır. Sekiz öğrencinin ise evde ders çalışırken bir strateji kullandığı, sonucu kontrol ettiği ve sonuca bağlı olarak seçtiği stratejinin etkili olmadığı kararına vardığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası kolay ve etkili öğrenmelerini sağlayan stratejiler konusunda bilgi sahibidir. Aynı şekilde on bir öğrenci kendine uygun olmayan stratejilerin olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin öğretmenlerini dinlerken yürütücü biliş yaşantıları geçirmediği, evde ders çalışırken ise yürütücü biliş yaşantıları geçirdiği söylenebilir. Bu verilere dayanarak yapılan öğretimin, öğrencilerin kendilerine uygun olan ve olmayan stratejiler konusunda bilgi sahibi olmalarında etkili olduğu söylenebilir. Aşağıda bu bulguyu destekleyen öğrenci ifadelerine yer verilmiştir:

"...Zihinsel tekrar daha kolay geliyor, zihinsel tekrarla daha kolay öğreniyorum..."

"...Altını çizme bana kolaylık sağlıyor, önemli yerler hemen gözüme çarpıyor..."

"...Kavram haritası çizersem ya da altını çizersem daha kolay öğreniyorum..."

"...Not alıyorum, benim için daha etkileyici oluyor, altını çizmeyi bıraktım..."

"...Özet çıkarma metinlere çalışırken çok işe yarıyor..."

"...Ekler konusunu altını çizerek çalıştım, çok iyi öğrendim..."

"...Kavram haritası yapacağıma bu metni not alarak çalışırım, kavram haritası bana göre değil, anlamıyorum..."

"...Tekrar kullanıyorum, çünkü tekrarladığımda hatırlıyorum, diğer stratejiler benim için etkili olmuyor..."

"...Özet yaptığımda hiçbir şey öğrenemiyorum, altını çizerek çalışırsam öğreniyorum..."

"...Özetleyerek anlamıyorum, not alırsam daha iyi anlıyorum..."

Yukarıdaki açıklamalara ek olarak, tabloda yer almayan ancak öğrenci ifadelerinde yer bulan bazı noktalar önemlidir. Bu noktalara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

Öğrenci ifadeleri dikkate alındığında, hangi tür konuyu hangi stratejilerle öğrenebileceklerine ilişkin bir bulgu yoktur.

Öğrenci görüşlerinden öğrencilerin öğrenmeleri gerçekleşmediği takdirde ikinci bir stratejiyi denedikleri, onda da başarılı olmazlarsa üçüncü bir stratejiyi denemedikleri anlaşılmaktadır. Yani öğrenciler öğrenmelerini gerçekleştirmek için bir strateji seçmişler, sonucu kontrol etmişler, öğrenme gerçekleşmedi ise ikinci bir stratejiye başvurmuşlardır. Ancak ikinci strateji sonunda da öğrenme gerçekleşmedi ise üçüncü bir strateji seçilip denenmemiştir.

Öğrencilerin bir stratejiyi kullanma ya da kullanmamalarının nedeni, o stratejinin öğrenmelerinde etkili olup olmaması değil, stratejinin uygulanmasının kolay ya da zor olmasıdır. Öğrenci ifadelerinden uygulaması kolay olan stratejilerin tercih edildiği, zor ve zahmet gerektiren stratejilerin ise tercih edilmediği anlaşılmaktadır.

Öğrenci görüşlerinden öğrencilerin evde sıklıkla test çözdükleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler ders çalışmayı; o gün öğrenilenlerin tekrar edilmesi, diğer günün konularına hazırlık yapılması ya da anlaşılmayan konuların tekrar ele alınması olarak değil test çözmek olarak görmektedirler. Bu durum onların strateji kullanmalarını önemli derecede etkilemektedir. Yukarıda açıklanan durumları destekleyen öğrenci ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

"...Kavram haritaları çok zor, genelden özele sıralamayı yapamıyorum..."

"...Kavram haritası yapmak zor geliyor..."

"...Özet çıkarmak sıkıcı geliyor, sevmiyorum..."

"...Özet çıkarma hem vakit kaybettiriyor, hem de zor..."

"...Kavram haritasını fen bilgisinde çizdim, hiç anlamadım, çok zor oluyor çizmek..."

"...Altını çizme daha kolay, daha pratik..."

"...Şiirleştirme çok zaman alıyor, kullanmak istemiyorum..."

"...Özetleme benim için zaman kaybı, özetleyeceğime okusam, bir de üstüne test çözsem bu kadar vaktimi almaz..."

"...Kullanmıyorum çünkü evde ders çalışmıyoruz, test çözüyoruz..."

"...Kavram haritası bana zaman kaybettiriyor, kavram haritası yapacağıma başka bir strateji denerim..."

"...Testlerde altını çizdiğim zaman, altını çizdiğim kelimelerde yanlışlık yapmadım, daha iyi gördüm..."

"...Genelde ders çalışmak istiyorum ama strateji kullanarak değil, test çözerek çalışmak istiyorum..."

"...Tekrar etmeyi sevmiyorum, eve gidince defteri açıp tekrar etmek istemiyorum, ama test çözmekten keyif alıyorum..."

"...Strateji kullanmak çok uzun sürdüğü için kullanmıyorum. Test çözüyorum, okuyarak çalışırım daha iyi. Strateji kullanırken geçirdiğim zamanda soru çözerim..."

4. 4. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi olan "yürütücü biliş becerilerinin kullanılması başarıyı arttırır" denencesini test etmek amacıyla grupların Türkçe dersi başarı testi erişi puanları karşılaştırılmıştır. Grupların erişileri ile ilgili veriler Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo- 4.8:Grupların Başarı Testi Erişileri

		ÖNTEST		SONTEST		ERİŞİ			
GRUP	N	x	ss	x	ss	x	ss	t	p
D. Grubu	21	12,28	2,74	20,14	4,10	7,85	5,28	2,27	,029
K. Grubu	21	10,80	5,04	14,95	5,21	4,14	5,31		

Tablo 4.8'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi erişilerine ilişkin bulgular yer almaktadır. İki grubun erişi ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Bu verilere dayanarak deney grubunda yapılan strateji öğretimi sonunda öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullandıkları, yürütücü biliş becerilerinin kullanılmasının başarıyı arttırdığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve YORUM

Doğrudan öğretim temelli öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin yürütücü biliş bilgilerine, yürütücü biliş becerilerine ve başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde bulgular araştırmanın denenceleri doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5. 1. Araştırmanın Denencelerine ve Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Aşağıda araştırmanın denencelerine ve araştırma sorusuna yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5. 1. 1. Birinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci denencesi " Öğrenme stratejilerinin öğretimi, öğrenme stratejileri farkındalığını artırır" şeklinde idi. Bu denenceyi sınamak için öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Her iki grubun son test puanlarında ön test puanlarına göre artışlar olmuştur. Ancak bu artış, deney grubunda anlamlandırma stratejileri ve örgütleme stratejileri puanlarında anlamlı düzeyde bir gelişmedir. Yineleme stratejilerinde ise deney grubundaki artış anlamlı değildir.

Kontrol grubunun son test puanlarında küçük artışlar olması öğrencilerin geçiş döneminde olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır. Ancak öğrenciler kendiliğinden stratejileri kullanmazlar. Stratejilerin, yetişkinler tarafından öğretilmesi gerekir (Mayer, 1987: 81). Yani

kontrol grubundaki öğrencilerin de içinde bulundukları dönemin bir gereği olarak geçen 10 aylık sürede bazı stratejilerin farkına vardıkları söylenebilir.

Yapılan araştırmalar, örgütleme ve anlamlandırma stratejilerinin öğrenciler için daha karmaşık olduğunu bu nedenle de tekrar stratejileri gibi erken kullanılmaya başlanmadığını belirtmektedir (Talu, 1997: 5). Deney grubunun anlamlandırma ve örgütleme stratejileri son test puanlarında artışlar olması araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Çünkü anlamlandırma ve örgütleme stratejileri karmaşık olduğu için strateji öğretiminin bu stratejilerin gelişiminde daha etkili olacağı, bu stratejilerin doğal gelişim süreci içerisinde kazanılamayabileceği söylenebilir. Yineleme stratejileri ise karmaşık olmadığı için doğal gelişim süreci içerisinde öğretime gerek kalmadan kazanılabilir. Ayrıca Tay (2002), 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek için yaptığı çalışmada, bu sınıftaki öğrencilerin yineleme stratejilerini her zaman kullandıklarını belirtmiştir. Yine Weinstein ve Mayer'e (1986: 318) göre, 11-12 yaşındaki çocuklar yineleme stratejilerini kendiliğinden kullanma eğilimi gösterirler. Karmaşık stratejiler ise ileri yaşlarda daha kolay kullanılabilmektedir.

Araştırmanın birinci denencesi ile ilgili olarak, deney grubunda gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin, kontrol grubuna göre deney grubunda ne kadar etkili olduğunu sınamak amacıyla grupların son test uygulama ortalamaları açısından fark olup olmadığı sınanmıştır. Sonuç olarak deney grubunda uygulanan strateji öğretiminin, öğrencilerin öğrenme stratejileri farkındalıkları üzerinde anlamlı derecede etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilerin öğrenme stratejileri farkındalıklarını artırmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, strateji öğretimi konusunda yapılmış önceki çalışmalarda (Çakır, 1995; Nunan, 1997; Namlu, 2002; Tinnesz vd., 2006; Çakıroğlu, 2007; Dikbaş, 2008; Mizumoto ve Takeuchi, 2009; Chalmers ve Fuller, 2009) elde edilen, stratejilerin öğretilebileceği ve öğretim sonucunda öğrencilerin strateji bilgilerinin artacağı sonuçları ile tutarlıdır.

Her ne kadar araştırmanın denenceleri arasında yer almasa da birinci denence ile ilgili olarak tartışılması gereken iki konu vardır. Birincisi doğrudan öğretimin etkiliğidir. İkincisi ise stratejilerin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerdir. Bu iki konu

öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere ve süreçte araştırmacının yaptığı gözlemlerin sonuçlarına dayanarak aşağıda tartışılmıştır.

Çalışmanın ilk haftalarında (2. ve 3. hafta) öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenme konusunda ilgileri ve motivasyonları çok düşüktü. Alanyazında doğrudan öğretime getirilen eleştiriler bu durumu desteklemektedir. Çoğu strateji öğretim programlarında doğrudan öğretim izlenmektedir (Lenz, 1992). Ancak doğrudan öğretimde öğrencilerin yeterince güdülenemedikleri belirtilmektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin öğrendiklerini diğer ders içeriklerine genelleyememeleri olarak açıklanmaktadır (Chamot vd., 1990; Lenz, 1992). Kaufman ve Randlett (1983), yaptıkları çalışma sonucunda yüksek düzeyde düşünme becerileri için doğrudan öğretimin yetersizliğini belirtmişlerdir. Ancak belirli bir süre geçtikten sonra öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir. Chamot vd. (1990) göre öğrenciler öğrendiklerini gerçek ödevlerde uyguladıkları zaman stratejilerin önemimi anlarlar ve motivasyonları da bu nedenle artar. Dolayısıyla, belli bir süre sonra öğrencilerin motivasyonlarının artmasının nedeni, öğrendikleri stratejileri uygulamaları sonucunda bundan fayda görmeleri şeklinde açıklanabilir.

Öğrenciler strateji kullandıklarına ilişkin örnekleri çoğunlukla İngilizce dersinden vermişlerdir. Bunun nedeni yapılan öğretimde örneklerin Türkçe dersinden verilmiş olmasına bağlanabilir. Ancak doğrudan öğretimde öğrenci motivasyonunun düşük olması ve öğrenilenlerin diğer ders içeriklerine genellenememesinin nedeni sadece doğrudan öğretimin kendi olmayabilir. Bulgren ve Lenz'e (1996) göre, öğrencilerin stratejileri karşılaştıkları içerik, metin ve öğretim etkinliklerine transfer edememelerinin nedeni, öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine sahip olmaları, çok dağınık ve çeşitlilik gösteren öğrenme stratejilerine sahip olmaları ve farklı öğrenme çevrelerinden gelmiş olmaları olabilir (Aktaran: Sünbül, 1998: 43). Ayrıca bu çalışmada olduğu gibi, öğreticinin dışarıdan olması motivasyon düşüklüğünün nedeni olabilir. Çünkü belli bir süre öğretici ve öğrencinin birbirleriyle uyum kurmaları ile geçmektedir. Altıncı sınıfın beraberinde getirdiği düzenlemeler ve uygulamalar (öğrencilerin erinlik döneminde olmaları, farklı dersler olması, farklı öğretmenlerin derse girmesi) öğretimin etkililiğini düşürebilir.

Bunlara ek olarak bazı stratejilerin öğrenilmesinde ve uygulanmasında güçlüklerle karşılaşılmıştır. Bu güçlüklerin nedeni tek başına doğrudan öğretim olmayabilir. Bu nedenle bu güçlüklerin burada belirtilmesinin ve tartışılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Örneğin, altını çizme stratejisini uygulamada öğrenciler çok fazla sayıda cümlenin altını çizmişlerdir. Bu durum yapılan araştırmalarda da ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin genellikle çok sayıda cümlenin altını çizdikleri ve önemli bilgiyi ayırt edemediklerini göstermektedir (Erden, 1993; Senemoğlu, 2007: 561). Altıncı sınıftan küçük çocuklar altını çizmede, metnin önemli yerlerini bulmada güçlük yaşamaktadırlar (Weinstein ve Mayer, 1986; 317-318). Buradan anlaşılacağı gibi altını çizme stratejisini etkili olarak kullanamamanın nedeni uygulanan öğretim yaklaşımı değil, bu yaştaki öğrencilerin önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edememeleri olabilir.

Öğrencilerin öğrenirken ve uygularken güçlük yaşadıkları bir diğer strateji özetlemedir. Örneğin öğrencilerin özet yazarken cümle sayımız az olmalı düşüncesi ile ilgisiz cümleleri "ve" bağlacı ile bağlamaları nedeniyle yapılan özetlerin anlamsız olduğu görülmüştür. Ayrıca metni kısaltma ve kendi cümlelerini kullanma kaygısı özetleme stratejisinin öğretimini ve uygulanmasını sınırlamaktadır. Çalışmada özetleme öğretiminde görülen bu güçlükleri literatürde yer alan kuramsal açıklamalarla paraleldir. Örneğin Buehl'e (1996: 230-235) göre, öğrencilerin özetlemede güçlük çekmelerinin nedeni, öğrencilerin öğrendiklerini kendi dilleriyle, ifadeleriyle yeniden organize etme açısından yeterli alıştırma yapmamış olmalarıdır. Bu tür öğrenciler daha çok karşılaştıkları metin ya da öğretme durumlarının olgusal ve kavramsal öğeleriyle ilgilenmektedir. Bu ayrıntılar üzerinde aşırı durmalar onların öğretme durumundan kişisel anlamlar çıkarmasına ve böyle bir içgörü kazanmasına engel olur (Aktaran: Sünbül, 1998: 36). Ayrıca özetlemede kısaltmanın nasıl yapılacağının bilinmemesi, yaşça küçük çocuklar için bir sorundur (Brown ve Day, 1983). Bu nedenle özetlemenin kullanılabilmesi için gereken kurallar karmaşıklaştıkça öğrenci yaşı önemli hale gelmektedir (Pressley ve Harris, 1990).

Öğrencilerin öğrenirken ve uygularken güçlük yaşadıkları bir diğer strateji ise kavram haritaları oluşturmadır. Kavram haritaları oluştururken kavramlar arası

ilişkileri, genellemeleri, ilkeleri bulmada güçlük yaşadıkları gözlenmiştir. Kablan'a (2004) göre, kavram haritaları birçok avantajının yanı sıra dezavantajlara da sahiptir. Kompleks kavram haritaları birçok bağlantı ve çizgi içermesi dolaysıyla öğrencilerin zihninde bir karmaşaya yol açabilirler. Ayrıca, kısıtlı öğretme zamanı olan öğretmenler için kavram haritalarını yapılandırmak ve değerlendirmek bir zaman kaybı gibi görülebilir. İstenilen düzeyde bir harita gerçekleştirmek her zaman kolay olmayabilir. Kavramlar arası ilişkileri belirtecek kısa ve anlamlı ifadeleri bulmak zor olabilir.

Sonuç olarak öğretimde hangi yaklaşım kullanılırsa kullanılsın stratejilerin öğretiminde yukarıda bahsedilen güçlüklerle karşılaşılacağı söylenebilir. Bu çalışmada doğrudan öğretimin strateji farkındalığını sağlamada ve öğrencilerin strateji birikimini artırmada etkili olduğu görülmüştür. Ancak karmaşık ve öğretimi zaman alan stratejilerin (not alma, özetleme, kavram haritaları gibi) öğretiminde doğrudan öğretimin, kolay ve öğretimi zaman almayan stratejilerin (altını çizme, metin kenarına not alma vb.) öğretiminde ise bütünleştirilmiş öğretimin daha etkili olacağı düşünülebilir.

5. 1. 2. İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci denencesi "Öğrenme stratejilerinin öğretimi, yürütücü biliş bilgisini artırır" şeklinde idi. Bu denenceyle ilgili verileri elde etmek için Türkçe Dersi Yürütücü Biliş Bilgisi görüşme formu ön ve son test olarak uygulanmıştır. Grupların görüşme formundan almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun kontrol grubuna göre, son görüşme puan ortalamaları ile ön görüşme puan ortalamaları arasında son test lehine yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Bununla birlikte kontrol grubunda da bir artış görülmüştür. Kontrol grubundaki artış doğal gelişim olarak değerlendirilebilir. Çünkü yürütücü biliş yavaş da olsa yaşla birlikte doğal gelişim sonucunda kazanılabilmektedir. Ancak yürütücü bilişin kazanılmasında yapılan öğretimin etkisi, tek başına olgunlaşmanın etkisinden çok daha fazladır (Senemoğlu, 2007: 337).

Deney grubunda gerçekleştirilen öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin görüşlerine göre onların yürütücü biliş bilgilerini artırıp artırmadığını sınamak için her iki grupta yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakıldığında, deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Deney grubunda uygulanan öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilerin yürütücü biliş bilgilerini artırmıştır. Araştırmanın bu bulgusunu yapılan çalışmalar (Chularut ve DeBacker, 2004; Burchard ve Swerdzewski, 2009) desteklemektedir.

Yürütücü biliş bilgisini oluşturan öğelerden biri strateji bilgisidir. Ancak strateji bilgisinin oluşması için öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada yapılan strateji öğretiminin, öğrencilerin bilişsel stratejiler farkındalığını artırdığı, bir strateji havuzuna sahip olmalarını sağladığı, bunun sonucunda da öğrencilerin yürütücü biliş bilgilerini arttığı söylenebilir. Simpson vd. (1994) yaptıkları çalışma sonunda öğrenme stratejileri eğitimi almış öğrencilerin daha bilinçli bir biliş ötesi özelliği kazandığını belirtmişlerdir (Aktaran: Sünbül, 1998: 48).

5. 1. 3. Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sorusu "Öğrenme stratejilerinin öğretimi, yürütücü biliş becerilerinin kullanılma durumunu nasıl etkiler?" şeklinde idi. Bu soruyu cevaplamak için öğrencilerle standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanmalarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu bazı araştırma sonuçlarıyla (Chularut ve DeBacker, 2004; Mizumoto ve Takeuchi, 2009) benzerlik göstermektedir.

Bilgiyi işleme kuramına göre birey, yeni bir bilgiyi kazanmak, yani uzun süreli belleğe kodlama yapabilmek için farklı yöntemler ya da stratejiler kullanır. Bilişbilgisi yeterince gelişmiş birey, neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceğini doğru olarak kestirebilir ve kendisi için en uygun öğrenme stratejilerini seçip işe koşabilir (Güven, 2004: 12). Yürütücü biliş becerilerine sahip bir öğrenci bir öğrenme durumuyla karşılaştığında, daha önce geçirdiği yürütücü biliş yaşantılarına dayanarak elde ettiği yürütücü biliş bilgisi doğrultusunda bir strateji seçer ve uygular.

Uygulama sonucunu kontrol eder. Eğer öğrenme gerçekleşmiş ise yürütücü biliş yaşantısı doğrulanmıştır. Öğrenme gerçekleşmedi ise yeni bir strateji seçip işe koşar. Bu süreç öğrenme gerçekleşinceye kadar devam eder (Senemoğlu, 2007: 337 – 338). Bu çalışma ile öğrencilerin bilişsel stratejiler konusunda bilgi sahibi olduğu, süreçte bunları öğrenmelerinde denediği yani yürütücü biliş yaşantıları geçirdiği, bu yaşantıya dayalı olarak da öğrenme stratejilerini seçip kullandıkları söylenebilir. Sürekli etkin olan öğrenci, sahip olduğu biliş bilgisi ile kendi öğrenmelerini denetleyebilir ve yönlendirebilir (Özer, 2002: 19). Ancak bu çalışmada öğrenci ifadelerinden öğrencilerin bir stratejiyi seçip uyguladıkları, öğrenmeleri gerçekleşmedi ise ikinci stratejiyi de seçip uyguladıkları ancak ikinci uygulama sonunda da öğrenme gerçeklemedi ise üçüncü bir stratejiyi seçip uygulamadıkları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni çalışmada özel olarak yürütücü biliş stratejilerinin öğretilmemesi olabilir. Ancak yürütücü biliş stratejilerinin öğretilebilmesi için öncelikle özel stratejilerin öğretilmesi gerekir. Pokay ve Blumenfeld (1990) öncelikle konuya özel stratejilerin daha sonra ise yürütücü biliş stratejilerinin öğretilmesinin daha yararlı olacağını ifade etmişlerdir.

Bir öğrencinin yürütücü biliş becerilerini uygulayabilmesi için yürütücü biliş bilgisine sahip olmalıdır. Yürütücü biliş bilgisini oluşturan en önemli öğelerden biri öğrenme stratejileri bilgisidir. Yürütücü biliş öğrenme durumunda hangi öğrenme stratejisinin seçilip uygulanacağını belirler.

Bir öğrenme durumuyla karşılaşan öğrenci bir strateji seçer. Seçtiği stratejiyle öğrenmesini gerçekleştirse benzer durumlarda aynı stratejiyi seçer. Öğrenmesi gerçekleşmezse benzer durumda aynı stratejiyi seçmez. Ancak bu çalışmada öğrenci ifadelerinden bir stratejiyi kullanma ya da kullanmama nedenlerinin başka olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bir stratejiyi kullanma ya da kullanmamalarının nedeni, o stratejinin öğrenmelerinde etkili olup olmaması değil, stratejinin uygulanmasının kolay ya da zor olmasıdır. Öğrencilerin uygulaması kolay olan stratejileri tercih ettikleri, zor ve zahmet gerektiren stratejileri tercih etmedikleri görülmüştür. Bunun nedeni öğrencilerin anlamlı öğrenmeye değil sadece iyi notlar almaya odaklanmaları olabilir. Çakmak vd.'ne (2007: 479) göre, daha iyi notlar alınmaya odaklanıldığında,

öğrenmeye yardımcı olsun ya da olmasın ulaşılması en kolay stratejilerin kullanıldığı görülmektedir.

Öğrenci görüşlerinden, öğrencilerin evde çoğunlukla test çözdükleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler ders çalışmayı; o gün öğrenilenlerin tekrar edilmesi, diğer günün konularına hazırlık yapılması ya da anlaşılmayan konuların tekrar ele alınması olarak değil, test çözmek olarak görmektedirler. Bu durum onların strateji kullanmalarını önemli derecede etkilemektedir. Çakmak vd.'ne (2007: 479) göre, sınava odaklı ve sürekli bir yarış içinde olan öğrenciler bu sisteme ayak uydurma zorunda kaldıklarında daha önce kullandıkları öğrenme stratejilerini kullanmamaya başlamaktadırlar. Bu da öğretme – öğrenme süreçlerinin öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayacak bir yapıda olmadığını, bunun aksine öğrencileri ezberci bir yaklaşıma yönlendirdiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Deney grubunda strateji kullanmayan öğrencilerin olması, yapılan öğretimin sonunda öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenemedikleri anlamına gelmez. Stratejileri öğrenen bir öğrenci onları kullanmayabilir. Çünkü çalışmaya ayrılan zaman ve derse yönelik tutum strateji kullanmayı etkilemektedir. Örneğin Medo (2000), özel okuldaki öğrencilerin daha çok çalışmaya zaman ayırdıklarını ve daha fazla öğrenme stratejisi kullandıklarını bulmuştur (Güven, 2004: 131). Bir derse yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğrenciler bu derste daha çok öğrenme stratejisi kullanmaktadırlar (Özkal ve Çetingöz, 2006).

5. 1. 4. Üçüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü denencesi "Yürütücü biliş becerilerinin kullanılması başarıyı artırır" şeklinde idi. Bu denenceyi test etmek amacıyla grupların Türkçe dersi başarı testi erişi puanları karşılaştırılmıştır. İki grubun erişi ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu veriye dayanarak deney grubunda yapılan strateji öğretimi sonunda öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullandıkları, yürütücü biliş becerilerinin kullanılmasının başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu bazı araştırma sonuçlarıyla (Carns ve Carns, 1991; Öztürk, 1995; Nunn, 1995; Gümüş, 1997; Görgen, 1997; Talu, 1997; Sünbül,

1998; Çiftçi, 1998; Yangın ve Yıldızlar, 1999; Yorulmaz, 2001; Tay, 2002; Özer, 2002; Demirci, 2003; Ülger, 2003; Yıldız, 2003; Chularut ve DeBacker, 2004; Belet, 2005; Özkal ve Çetingöz, 2006; Bozkurt, 2007; Dikbaş, 2008) benzerlik göstermektedir.

Öğrenme stratejileri üzerine yapılmış araştırmalara genel olarak bakıldığında tek başına bir stratejiyi kullanmak yerine amacına göre stratejileri etkin olarak kullanmanın öğrenci erişisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Buehl, 1996: 230 – 235; Aktaran: Sünbül, 1998: 37). Bu çalışma sonunda başarının artması, öğrenme stratejilerinin öğretimi sonunda öğrencilerin strateji birikimlerinin arttığı, öğrencilerin bu birikimden duruma uygun stratejileri seçerek kullandıkları ve bu durumunda başarılarını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere araştırmanın denenceleri doğrultusunda yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın denenceleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Uygulanan öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilerin öğrenme stratejileri farkındalıklarını artırmıştır.

2. Uygulanan öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilerin yürütücü biliş bilgilerini artırmıştır.

3. Öğrenme stratejilerinin öğretimi öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanmalarında etkili olmuştur.

4. Yürütücü biliş becerilerinin kullanılması başarıyı artırmıştır.

6. 2. Öneriler

Doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisini araştırmak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik ve yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere aşağıda verilmiştir.

6. 2. 1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada strateji öğretimi altıncı sınıflarda yapılmıştır. Ancak altıncı sınıftaki öğrenciler için yeni olan bazı uygulamalar (yeni dersler, farklı öğretmenlerin derse girmesi vb.) ve öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim döneminin özellikleri (erinlik dönemi) dikkate alındığında, bu özelliklerinin strateji öğretimini olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle strateji öğretiminin altıncı sınıfın ikinci döneminde ya da yedinci sınıfta yapılmasının daha uygun olacağı söylenebilir.

2. Yürütücü biliş becerilerinin daha etkili kazanılması için öncelikle konuya özel stratejiler öğretildikten sonra yürütücü biliş stratejilerinin öğretimini yapılması önerilebilir.

3. İçerikle öğretimde derse ayrılan sürenin ayrıca strateji öğretimi için yeterli olmayacağı düşüncesiyle bu çalışmada doğrudan öğretim denenmiştir. Stratejiler içerikle öğretilmeden önce bu çalışmada olduğu gibi, öğrencilerin farkındalığını artırmak için bağımsız bir öğretim yapılabilir. Bu şekilde bir uygulama içerikle öğretimin süre sınırlılığını ortadan kaldırabilir.

4. Bazı stratejilerin doğrudan bazılarını da içerikle öğretiminin daha uygun olabileceği söylenebilir. Özellikle öğretimi zor olan ve zaman alan stratejilerin (not alma, özetleme, kavram haritaları) doğrudan öğretimle; öğretimi çok zaman almayan stratejilerin (altını çizme, metin kenarına not alma, gruplama, benzetim, şiirleştirme gibi) içerikle öğretilmesi önerilebilir.

5. Bir stratejinin öğretiminde o stratejinin uygulama basamaklarında ya da kurallarında ilk başlarda esnek olunması önerilebilir. Örneğin not almanın ve özetlemenin kuralları olan “kendi cümlelerini kullanma” ve “kısaltma” öğrencilerin bu stratejileri öğrenmesini ve uygulamasını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerde gözlenen kısaltamama ve kendi cümlelerini oluşturamama kaygısı bu stratejilere olumsuz tutum oluşturmalarına neden olmaktadır. Aynı şekilde öğrenciler kavram haritası oluştururken, kavramlar arasındaki ilkeleri, genellemeleri ve ilişkileri bulmada çok zorlanmaktadırlar. Kavram haritası oluşturma basamaklarından biri

kavramlar arasındaki ilkeleri, genellemeleri ve ilişkileri bulmadır. Ancak bazen bunu yapmadan da kavram haritası oluşturabildikleri gözlenmiştir. Ama ille de bu basamağı yerine getirmeleri konusunda ısrar edilirse öğrenci bu basamaktan ileriye geçememektedir. Bu nedenle özellikle strateji öğretiminin başlangıcında kuralların uygulanması noktasında ısrarcı olunmaması gerekebilir. Örneğin not alma ve özetlemede ilk başlarda kendi cümlelerini kullanma ya da özetin ve notun kısa olması konusunda ısrarcı olunmayabilir.

6. Yapılacak olan bir öğretimin okulun kendi öğretmenlerinden biri tarafından yapılması uygun olacaktır.

7. Öğretimde kullanılacak materyalde farklı derslerin içeriklerinden örnekler verilmelidir. Bunun öğrencilerin genelleme yapmalarını kolaylaştırabileceği düşünülebilir. Bu çalışmada öğrenciler altıncı haftadan sonra Türkçe dersiyle ilgili örneklerden sıkıldıklarını, başka derslerle ilgili örnekler verilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca başka derslerde örneğin fen ve teknoloji dersinde bu öğrendiklerini nasıl uygulayacaklarını da sormuşlardır.

6. 2. 2. Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Doğrudan ve içerikle öğretimin etkililiği karşılaştırılabilir.

2. Farklı sınıflarda strateji öğretimi yapılıp, öğretimin etkililiği karşılaştırılarak strateji öğretiminin hangi sınıfta daha etkili olduğu araştırılabilir.

3. Stratejilerin özellikleri dikkate alınıp öğretim yaklaşımlarına uygun stratejilerin olup olmadığı incelenebilir.

4. Strateji öğretiminde hem doğrudan öğretimin hem de içerikle öğretimin özelliklerini taşıyan bir model üzerinde çalışılabilir.

5. Önce konuya özel stratejiler öğretilip sonra yürütücü biliş stratejilerinin öğretimi yapılarak öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanma durumları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Acat, Bahattin (2003). Kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (34), 168-193.

Akın, Ahmet, Abacı, Ramazan ve Çetin, Bayram (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness. *Inventory Educational Sciences : Theory & Practice*, 7 (2), 671-678.

Atasoy, Basri. (2002). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bayındır, Nida (2006). *Öğrenme Stratejileri Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması,* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Belet, Dilek Ş. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Brown, Ann L., Day, Jeanne and Jones, Roberta S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.

Brown, Ann L. and Day, Jeanne (1983). Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.

Bozkurt, Necati (2007). *Lise – 1 Tarih Dersinde Uygulanan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Burchard, M. S. and Swerdzewski, Peter (2009). Learning effectiveness of a strategic learning course. *Journal of College Reading and Learning*, 40 (1), 14-21.

Büyüköztürk, Şener, Akgün, Özcan E., Özkahveci, Özden ve Demirel, Funda (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.

Büyüköztürk, Şener (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (9.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Şener, Çakmak, Ebru K., Akgün, Özcan E., Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Camahalan, Faye M. G. (2006). Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with dyslexia. *Reading Improvement*, 43 (2), 77-93.

Carns, Ann W. and Carns, Michael R. (1991). Teaching study skills, cognitive strategies, and metacognitive skills through self-diagnosed learning styles. *The School Counselor*, 38, 341-347.

Chalmers, Denise and Fuller, Richard (2009). Research and a professional development programme on teaching learning strategies as part of course contetnt. *International Journal for Academic Development*, 4 (1), 28-33.

Chamot, Anna U., Toth, Susan, Kilpper, Lisa, Nielsen, Robert and Barrueta, Marilyn (1990). Learning strategy instruction in the English classroom: writing. ERİC ED: 343440.

Chamot, Anna U. (1999). Keys to effective learning. *The Modern Language Journal*, 83 (3) , 319-338.

Chularut, Pasana and DeBacker, Terasa K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation and self-efficacy in students of English as a second Language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.

Çakır, Özler (1995). *Büyük Ölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çakıroğlu, Ahmet (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Başarı Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakmak, Ebru K., Akgün, Özcan E., Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2007). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin bilişsel, metabilişsel ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılması. XVI. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*. 5 -7 Eylül 2007. 2, 462-479.

Çiftçi, Özlem (1998). *Lise I. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demir, Özden ve Doğanay Ahmet (2010). Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisi. *İlköğretim Online*, 9 (1), 106-127.

Demirci, Cavide (2003). Etkin öğrenme yaklaşımının erişiye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25, 38-47.

Demirel, Melek (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 17 (83), 52-59.

Demirel, Özcan (2003). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara : PegemA Yayıncılık.

Dikbaş, Yeliz (2008). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Dikbaş, Yeliz ve Hasırcı, Özlem K. (2007). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*. 5-7 Eylül 2007. 1, 232-239.

Ektem, Işıl S. ve Sünbül, Ali M. (2007). İlköğretim 5.sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrencilerin başarı, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 439-458.

Erden, Münire (1993). Açıklayıcı bir metinde yer alan bilginin hatırlanması üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 173-192.

Erden, Münire ve Akman, Yasemin (1995). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)*. Ankara : Arkadaş Yayınevi.

Flavell, John H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring a new area of cognitive developmental ınquiry. *American Psychologist,* 34 (10), 906-911.

Flyvbjerg, Bent (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 219-245.

Gillis, M. K. and Olson, Marry W. (1989). Effects of teaching learning strategies with course content. ERIC ED: 339259.

Görgen, İzzet (2007). *Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Grant, Robert M. (1993). Strategic training for using text headings to ımprove students processing of contet. *Journal of Reading*, 36 (6), 482-488.

Gümüş, Nazım (1997). *Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi,* Doktara Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güven, Meral (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki,* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, Meral (2008). Development of learning strategies scale: study of validation and reliability. *World Applied Sciences Journal*, 4, (1), 31-36.

Harris, Jane (1991). Text annotation and underlining as metacognitive strategies to improve comprehension and retention of expository text. ERİC ED: 335669.

Hartley, James (1998). *Learning and Studying : A Research Perspevtive*. London: Routledge.

Kablan, Fatma (2004). *Lise 1. Sınıf Biyoloji Dersinde Kavram Haritası Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaptan, Saim (1993). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara : Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Kaptan, Fitnat (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.

Karakoç, Şerife ve Şimşek Nurettin (2004). Öğretme stratejilerinin öğrenme stratejileri kullanımına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (1), 99-121.

Karasar, Niyazi (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Ankara : Nobel Yayıncılık.

King, Alison (1991). Effects of training strategic questioning on children's problem solving performance. *Journal of Educatinal Psychology,* 83(3), 307-317.

Lenz, B. Keith (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, 21 (2), 211-228.

Levin, Joel R. (1986). Four cognitive principles of learning – strategy insruction. *Educational* Psychologist, 21 (1&2), 3-17.

Mayer, Richard E. (1987). *Educational Psycholohy : A cognitive Approach*. USA : Little, Brown and Company Limited.

McAleese, Ray (1999). Concept mapping – a critical review. *Innovations in Education & Training Internatioanal*, 36 (4), 351-360.

Melton, Joyce (2008). *Summarizing Strategies Help Students Monitor Understanding, Clarify Thinking and Strengthen Learning*. htpp:// www.kidbibs.com/learningtips/lt33.htm, Erişim Tarihi: 14.10.2008.

Mizumoto, Atsushi and Takeuchi, Osamu (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13 (4), 425 – 449.

Mokhtari, Kouider and Reichard, Carla A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.

Namlu, Ayşen G. (2002). Öğrenme stratejileri eğitiminin bilgisayar kaygısına ve akademik başarıya etkisi (Bildiri). *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Eskişehir.

Namlu, Ayşen G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 123-133.

Novak, Joseph D. and Gowin, D. Bob. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.

Novak, Joseph D. and Canas, Alberto J. (2007). Theoretical origins of concept maps, how to construct them, and uses in education. *Reflecting EDucation*, 3 (1), 29-42.

Nunan, D. (1997). Strategy training in the classroom : a empirical investigation. *RELC Journal*, 28, 56 – 81.

Nunn, Gerald D. (1995). Effects of a learning styles and strategies intervention upon at-risk middle school students achievement and locus of control. *Journal of Instructional Psychology*, 22 (1), 34-40.

O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Manzanares, G.S., Russo, R.P. and Kupper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 557-585.

Özcan, Zeynep Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özden, Yüksel (2003). *Öğrenme ve Öğretme* (5. Baskı). Ankara : Pegem A Yayıncılık.

Özer, Bekir (1998). Öğrenmeyi Öğretme. (Editör: Ayhan Hakan). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 149-163.

Özer, Bekir (2001). Öğrenmeyi Öğretme. (Editör: Mehmet Gültekin). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları, 149-164.

Özer, Bekir (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1,(1):17-32.

Özer, Bekir (2004). Öğretmenin Yeni Görevi: Öğrenmeyi Öğretme. *Öğrenmeyi Öğretme Etkinlikleri Diyaloglar, Sunumlar, Atölyeler*. 17-18 Kasım 2003. 197-203.

Özkal, Neşe ve Çetingöz, Duygu (2006). Akademik başarı, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.

Öztürk, Bülent (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pintrich, Paul R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into Practice*, 41 (4), 219-225.

Pokay, Patricia and Blumenfeld, Phyllis C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester : the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 41-50.

Pressley, Michael and Harris, Karen R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*. 48 (1), 31-34.

Schraw, Gregory and Dennison, Rayne S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Selçuk, Ziya (2007). *Eğitim Psikolojisi* (14. Baskı). Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, Nuray (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yay.

Subaşı, Güzin (2000). Etkili öğrenme : öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim*. 146, 1-4.

Sünbül, Ali M. (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Talu, Nilay (1997). *Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tay, Bayram (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Thomas, John W., Rohwer, William D. (1986). Academic studying: the role of learning strategies. *Educational Psychologist*, 21 (1&2), 19-41.

Tinnesz, Christine G., Ahuna, Kelly H., and Kiener, Michael (2006). Toward college success: internalizing active and dynamic strategies. *College Teaching*, 54 (4), 302-306.

Ülger, Mehmet (2003). *İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu Ünitesinde Öğrenme Stratejilerini Öğrenmenin Öğrenci Erişisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üstündağ, Tülay (1996). Biliş bilgisi stratejileri. *Yaşadıkça Eğitim*. 44, 15-19.

Vermunt, Jan D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.

Weinstein, Claire E. and Mayer, Richard E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. (Editör: M.C.Wittock). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Maccmillan Company, 315-327.

Wolters, Christopher A. (1999). The relation between high school student's motivational regulation and their use of learning strategies, effort and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11 (3), 281-301.

Yangın, Banu ve Yıldızlar, Mehmet (1999). İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde çalışma yolları, başarı ve cinsiyet İlişkisi. *Çağdaş Eğitim,* 258, 28-33.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara : Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Nil (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yorulmaz, Emel (2001). *Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimle Enstitüsü, Çanakkale.

EKLER

EK 1. ÖĞRENME STRATEJİLERİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

EK 2. TÜRKÇE DERSİ TÜRÜTÜCÜ BİLİŞ BİLGİSİ GÖRÜŞME FORMU

EK 3. YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ BECERİLERİ STANDARTLAŞTIRILMIŞ AÇIK UÇLU GÖRÜŞME FORMU

EK 4. TÜRKÇE DERSİ BAŞARI TESTİ

EK 5. BAŞARI TESTİ ÖĞRENME ALANI ve KAZANIM DAĞILIMI

EK 6. BAŞARI TESTİ DENEME FORMU KAZANIM – SORU ADEDİ DAĞILIMI

EK 7. BAŞARI TESTİ DENEME FORMU KAZANIMLARI ÖLÇEN MADDE NUMARALARI

EK 8. DOĞRUDAN ÖĞRETİM UYGULAMA YÖNERGESİ

EK 9. STRATEJİ ÖĞRETİM PLANLARI

EK 1O. ÖRNEK ÖĞRENCİ ETKİNLİKLERİ

EK 1. ÖĞRENME STRATEJİLERİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin ders çalışırken hangi öğrenme stratejilerini kullandığınızı ölçmeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek bilgilerle sizlerin daha iyi bir şekilde

öğrenmenize yardım edilmeye çalışılacaktır. Çalışmanın başarılı olması sizin vereceğiniz cevapların doğru olması ile mümkündür. Lütfen her bir maddenin karşısındaki seçeneklerden uygun gördüğünüzü "X" ile işaretleyiniz.

Yardımlarınız için teşekkür ederim. Arş.Gör.Muhittin ÇALIŞKAN

		Bana tamamen uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana pek uygun değil	Bana hiç uygun değil
1.	Ders çalışırken okuduğum konuyu kendi cümlelerimle anlatmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Yeni bir sözcüğü öğrenirken gerektiğinde onu cümle içinde kullanarak öğrenmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Ders çalışırken konuyla ilgili sorular çıkarır ve onları yanıtlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Yeni bilgiyi daha önce öğrendiğim başka bir bilgiyle benzerliğini kurarak öğrenmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Çalışma sonunda yeterli düzeyde öğrenip öğrenmediğimi belirlemek için kendime sorular sorar ve yanıtlar veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Konu başlıklarından yola çıkarak önemli noktaları belirlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Çalıştığım konuya ilişkin bilgileri zihnimde kısa bir öykü oluşturarak canlandırmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Üzerinde çalıştığım konuyu anlamak için özet çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Derste önemli gördüğüm ve öğretmenimin vurguladığı noktaları not alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Okuduğum metinde öncelikle ana düşünceyi bulmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Öğreneceğim konuyla ilgili olgular, kavramlar ve örnekler arasındaki ilişkileri gösteren bilgi haritaları (örn; canlı-bitki-ağaç ilişkisi) oluştururum.	( )	( )	( )	( )	( )

12.	Çalışırken bilgileri şekil ya da çizelge biçiminde düzenlemekte güçlük çekiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Metinde öğreneceğim kavramların birbirleriyle ilişkisini gösteren (örn. kök – yaprak) kavram haritaları oluşturmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Öğrenmem gereken bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırarak öğrenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Çalıştığım konuyla ilgili fikir ve kavramları basitten karmaşığa doğru sıralayarak öğrenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Çalıştığım konularda ana düşünce ile yan düşünceleri ayırt etmekte zorlanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Sınavda çıkacağını düşündüğüm konu ya da konu bölümlerini tamamen ezberlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Konuyla ilgili önemli bilgileri çıkarıp onları ezberlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Ders çalışırken tuttuğum ders notlarını tekrar ederek ezberlemeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Bir konuyu öğrenirken ezberlemeyi tercih ederim.	( )	( )	( )	( )	( )

EK 2. TÜRKÇE DERSİ YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ BİLGİSİ GÖRÜŞME FORMU

No		**Her Zaman**	**Ara Sıra**	**Hiçbir Zaman**
1.	Türkçe dersinde diğer derslerden daha iyi			

	(başarılı) olduğunu düşünüyor musun?			
2.	Türkçe dersinde arkadaşlarından daha iyi (başarılı) olduğunu düşünüyor musun?			
3.	Türkçe dersindeki ödevleri ve sınavları en iyi şekilde yapabilirim diye kendine güveniyor musun?			
4.	Yeni bir konuyu öğrenirken o konuyu öğrenmenin senin için zor ya da kolay olacağını tahmin edebiliyor musun?			
5.	Çalışmaya başlamadan önce öncelikle bu çalışmada neyi öğreneceğine karar veriyor musun?			
6.	Bu konuya çalışırken ne kadar zamana ihtiyacın olduğunu belirliyor musun?			
7.	Çalışma yapacağın konu hakkında şimdiye kadar neler bildiğini hatırlamaya çalışıyor musun?			
8.	Çalışmaya başlamadan önce yapman gereken işleme karar veriyor musun?			
9.	Çalışırken ne derecede öğrendiğini kontrol etmek için kendine sorular soruyor musun?			
10.	Başta karar verdiğin işlemi uygulamaya devam edip etmemen gerektiğini düşünüyor musun?			
11.	Karar verdiğin işlemi değiştirmenin daha yararlı olup olmayacağını düşünüyor musun?			
12.	Karar verdiğin işlem başarılı olmanı sağlamazsa yeni bir işlem deniyor musun?			
13.	Çalıştıktan sonra çalıştığın konuda kendini sınav yapıyor musun?			
14.	Başta karar verdiğin işlemin senin için yeterli olup olmadığını düşünüyor musun?			
15.	Çalışman sonunda öğrenmen gerekenleri yeterince öğrenemediğini anlarsan, niçin öğrenemediğini soruyor musun?			

EK 3. YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ BECERİLERİ STANDARTLAŞTIRILMIŞ AÇIK UÇLU GÖRÜŞME FORMU

1. İkinci dönem içerisinde yeni öğrendiğiniz bir konuyu söyler misin?

2. Bu konuyu ya da başka konuları öğrenmek için evde çalışırken, çalışmaya başlamadan önce neler yaptın?

(Öğrenci dinlenecek eğer istenilen cevaplar gelmezse aşağıdaki sorular yöneltilecek)

a. Bu konu hakkında neler biliyorum diye düşündün mü?
b. Neler düşündüğünü hatırlıyorsan bana söyleyebilir misin?
c. Bu konuyu öğrenebilmek için ne kadar zamana ihtiyacın olduğunu düşündün mü?
d. Bu konuyu en etkili şekilde öğrenmek için bir plan yaptın mı?
e. Bu nasıl bir plandı bana anlatır mısın?
f. Planda düzeltmeler yaptın mı?
g. Bu planla öğrenmeyi gerçekleştiremediysen planını değiştirdin mi?
h. Bu değişiklik nasıl oldu?

3. Bu konuyu öğrenebilmek için, öğretmenin dersi işlerken neler yaptın?

(Öğrenci dinlenecek eğer istenilen cevaplar gelmezse aşağıdaki sorular yöneltilecek)

a. Öğretmenini dinlerken daha iyi anlayabilmek için herhangi bir stratejiyi kullanmaya karar verdin mi?
b. Öğretmenini dinlerken hangi stratejileri kullanıyorsun?
c. Neden bu stratejileri tercih ediyorsun?
d. Öğretmenini dinlerken kullandığın daha sonra ise kullanmaktan vazgeçtiğin stratejiler var mı? Örnek verir misin?

4. Bu konuyu öğrenebilmek için evde çalışırken neler yaptın?

(Öğrenci dinlenecek eğer istenilen cevaplar gelmezse aşağıdaki sorular yöneltilecek)

a. Evde bu konuya çalışırken herhangi bir stratejiyi kullanmaya karar verdin mi?
b. Bu stratejiyi kullandın. Ama öğrenemediğini gördün. Bu stratejiyi değiştirmeyi düşündün mü? Örnek verir misin?
c. Evde ders çalışırken hangi stratejileri kullanıyorsun?
d. Neden bu stratejileri tercih ediyorsun?

e. Niçin strateji kullanmıyorsun? (stratejileri öğrenemedin mi, bilgi sahibi değil misin, nasıl kullanılacağını bilmiyor musun?

5. Bana en uygun, yani öğrenmemi kolaylaştırıyor dediğin stratejileri söyler misin?

(Öğrenci dinlenecek eğer istenilen cevaplar gelmezse aşağıdaki sorular yöneltilecek)

a. Şu stratejileri kullanırsam daha iyi öğrenirim dediğin stratejiler hangileri?
b. Neden bu stratejiler senin için en uygun?
c. Bu stratejilerle iyi öğreniyorsan bir örnek verir misin?

6. Bana göre değil dediğin stratejiler hangileri?

(Öğrenci dinlenecek eğer istenilen cevaplar gelmezse aşağıdaki sorular yöneltilecek)

a. Şu stratejileri kullandım ama işe yaramadı dediğin stratejiler hangileri?
b. Neden bu stratejiler senin için en uygun değil?
c. Bu stratejilerin işe yaramadığı duruma bir örnek verebilir misin?

EK 4. TÜRKÇE DERSİ BAŞARI TESTİ

Sevgili Öğrenciler,
Aşağıda size Türkçe dersi konuları ile ilgili 28 adet soru sorulmuştur. Her bir soru ve seçeneği dikkatle okuduktan sonra, doğru yanıt olabileceğini düşündüğünüz şıkkı yuvarlak içine alınız. Teşekkür ederim.

SORULAR

1. "Büyük- küçük" **sözcükleri arasındaki ilişkinin zıddı aşağıdakilerin hangisinde vardır?**

A) Doğru – eğri B) İnce – zayıf C) Sürat – hız D) Uzun – ince

2. Bir günü diğerine uymaz insanın. Bırakın günü, saati saatini tutmaz. Bir bakarsınız neşelidir, umut doludur. Etrafındakileri de etkiler yaşam dolu tavrı. Böyle zamanlarda yıldızları tutup yere indirecek kadar güçlü sayar kendini. Bazen de bakarsınız, o insandan eser yoktur ortada.

Yukarıdaki parçanın ana düşüncesi nedir?

A) İnsan her zaman neşeli ve umut dolu olmalıdır.

B) İnsan bazen kendini çok güçlü hisseder.

C) İnsanın mutluluğu etrafındakileri de etkiler.

D) İnsanın duyguları sürekli değişim içindedir.

3. , 4. ve 5. soruları aşağıdaki parçaya göre cevaplayınız.

Balık, tablada zıplamasa da taze olup olmadığını anlayabilirsiniz. Fakat iş bunu saptamakla kalmıyor. Sonrası da önemli: Satın alacağınız balığı önce koklayın. Balık taze ise özgün kokusu çok hafiftir.

Balığı elinize alıp şöyle bir yoklayın. Gövdesi yay gibi gerilmişse taze demektir. Ayrıca balığın gözlerini de inceleyin. Taze balığın gözleri parlak ve berraktır.

Balığın solungaçları parlak kırmızı renkte değilse, onun tazeliğinden kuşku duymalısınız.

Taze balığı evinize getirdikten sonra güzelce kurulayıp ıslak bir kağıt havluya sarın ve buzdolabına bırakın.

Balık taze de olsa satın alındığı gün pişirilip yenmelidir.

3. Bu parçaya bir başlık vermemiz gerekirse, aşağıdakilerden hangisini <u>veremeyiz?</u>

A) Balıkçı Dükkanı B) Balığı Tanıyalım C) Taze balık D) Balık Seçimi

4. Bu parçada hangi duyu organımız ile ilgili ayrıntı yoktur?

A) Görme B) Tatma C) Koklama D) Dokunma

5. Bu parçada aşağıdaki görüşlerden hangisi savunulmaktadır?

A) Balık türlerinin korunması için önlem almalıyız.

B) Tatlı su balıklarının yararları daha fazladır.

C) Balık taze alındığı gün pişirilip yenmelidir.

D) Zıplayan balığın tazeliği söz konusu olamaz.

6. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisinin sesteşi vardır?

A) Yetkililer sel uyarısında bulundu.

B) Bu yaz çok sıcak geçti.

C) Kara bulutlar gökyüzünü kapladı.

D) Yol çalışmaları devam ediyor.

7. Çoban olsam kuzum olur
Baba olsam kızım olur
Paşa mı olsam kuş kardeş
Söyle kaç yıldızım olur

Yukarıdaki dörtlükte hangi varlık kişileştirilmiştir?

A) Kuş B) Yıldız C) Kuzu D) Çoban

8. Canım Ankara! Vurulmadığım bir saat mi vardır. Kış günlerinin, baharı ile güzünün sabah, akşam vakitlerini, gecelerini hep bilirim. Hiçbirine doyamadım. Kara toprağında çözülüp dağılacağımı düşünürken de içimi bir sevinç kaplamıyor mu?

Yukarıdaki parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

A) Ankara'nın mevsimleri

B) Ankara sevgisi

C) Ankara'nın yolları

D) Ankara'da kış

9. Aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi şaşırma bildiren cümlelerde kullanılır?

A) Tırnak işareti B) Soru işareti C) Noktalı virgül D) Ünlem

10. Çarşıya çıkıp kahvaltı için peynir ve zeytin aldım. Bir dükkandan da tereyağı aldım. Dükkan sahibi tereyağını tartarken tereyağının altına koyduğu kağıdın aynısını terazinin öbür kefesine de koydu. Doğrusu bu davranışı ben başka yerde görmemiştim. İşte ticaret ahlakı dediğin böyle olur.

Parçada asıl anlatılmak istenen hangisidir?

A) Ticarette müşteri memnuniyeti sağlanmalıdır.

B) Dürüstlük ticarette çok önemlidir.

C) Kimse başkasının malına göz dikmemelidir.

D) İnsan zarar etse de doğruluktan ayrılmamalıdır.

11. Aşağıdakilerin hangisinde "göre" **edatı cümleye** "uygun" **anlamı katmıştır?**

A) Tam bana göre bir iş, dedi.

B) Babamın anlattığına göre buralar yeşilmiş.

C) Düne göre biraz hasta.

D) Söylediklerine göre yaramaz bir çocukmuş.

12. Hangi cümlede büyük harflerin kullanımıyla ilgili bir yanlışlık yapılmıştır?

A) Başvurular Milli Eğitim Bakanlığına yapılacak.

B) Yarışmaya Güney Afrika'dan katılmış.

C) 26 ağustosta Uğur'un doğum gününe gideceğiz.

D) Yavuz Apartmanı'nda 2. katta oturuyor.

13. İnsanları birbirine yaklaştıran önemli unsurlarda biri iletişimdir. İletişim, yüzyıllar boyu insanın işini kolaylaştırdı. Zamanlarını planlı kullanmasını sağladı. Eskiden duman bir kitle iletişim aracıydı. Bugün yerini bilgisayar, cep telefonu aldı. Yalnız büyük bir tehlike ile karşı karşıyayız: yalnızlık.

Yukarıdaki parçadan iletişimle ilgili aşağıdakilerden hangisi <u>çıkarılamaz?</u>

A) İnsanlara yarar sağlamıştır. B) Toplum açısından hiçbir zararı yoktur.

C) Çok eski zamanlardan beri vardır. D) Zamanla değişikliğe uğramıştır.

14. Aşağıdaki sıfat tamlamalarından hangisi niteleme sıfatı ile yapılmıştır?

A) Dört keçi B) Bir çayır C) Sivri boynuz D) Birkaç kez

15. Hayatın kısalığından en çok yakınanlar, zamanlarını en kötü kullananlardır.

Bu cümleden aşağıdaki yargılardan hangisine <u>ulaşılamaz?</u>

A) Vaktini iyi değerlendirenler zamanın yetmediğini düşünürler.

B) Kullanmasını bilene zaman kısa değildir.

C) Zamanı iyi planlayanlar hayatı uzun yaşar.

D) Zamanı iyi kullanmayanlar hayatın kısalığını bahane ederler.

16. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin hangisinde "-den" **hal eki cümleye sebep anlamı katmıştır?**

A) <u>İçeriden</u> sesler geliyor.

B) Çocuk <u>ağaçtan</u> düştü.

C) Ödevimi bu <u>kıtadan</u> hazırladım.

D) <u>Gürültüden</u> birbirimizi duyamıyorduk.

17. Aslan, bir çayırda otlayan dört öküzü gözetliyordu.

Yukarıdaki cümlede kaç tane sıfat tamlaması vardır?

A) 1 B) 3 C) 2 D) 4

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "abartma" **söz konusudur?**

A) Yavaş konuş, bütün dünya seni duydu.

B) Bahçedeki çocuklar seni bekliyor.

C) Burada yüzlerce meyve ağacı var.

D) Konuyu anlamış gibi duruyor.

19. Aşağıdaki altı çizili söz kümelerinden hangisi isim tamlamasıdır?

A) <u>Büyük evin</u> büyük derdi olurmuş.

B) Serin <u>dağ havasını</u> ciğerlerimize doldurduk.

C) <u>Yaşlı çınarın</u> yaprakları her tarafı sarıya boyadı.

D) Burası, yüksek dağların eteğinde kurulmuş şirin bir köydü.

20. Cahillik üç türlüdür ( ) hiçbir şey bilmemek ( ) gerekeni bilmemek ( ) bir sürü gereksiz şey
bilmek ( )
Parantez içlerine sırasıyla aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangileri getirilmelidir?
A) (;) (,) (,) (…) B) (:) (;) (,) (.) C) (;) (,) (;) (…) D) (:) (,) (,) (.)

21. "Ödemek" **sözcüğü aşağıdakilerden hangisinde mecaz anlamda kullanılmıştır?**
A) Size karşı minnet borcumu nasıl ödeyeceğim.
B) Aldığı her malın karşılığını hemen öderdi.
C) Bu fabrika sermayesini beş yılda ödedi.
D) İnsan ancak ödeyeceği borcun altına girmeli.

22. Aşağıdakilerin hangisinde sayıların yazımı ile ilgili bir yanlışlık yapılmıştır?
A) Payımıza beşer kalem düştü.
B) Yarın yirmiüç yaşına girecek.
C) Törende bin beş yüz çalışan hazır bulundu.
D) Bugün yüz yirmi beş soru çözdüm.

23. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük gerçek anlamıyla kullanılmıştır?
A) Buraların hiç tadı tuzu yok.
B) Sahilde gezmenin tadına doyulmaz.
C) Her şeyi tadında bırakmalıyız.
D) Dallardaki incirler artık tatlandı.
24. "Büyük kardeşler küçükleri gözetir." **cümlesindeki sıfatın çeşidi aşağıdakilerden hangisidir?**
A) Niteleme sıfatı B) Belirtme sıfatı C) Belgisiz sıfat D) Sıra sayı sıfatı

25. Aşağıdakilerden hangisinin sonuna soru işareti (?) getirilmelidir?

A) Ne zaman geleceğini bilmiyordum

B) Kar yağdı mı yollar kapanır

C) Sınıfa en son giren kimdi

D) Bize, nasıl gideceğini söylemedi

26. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim kullanılmıştır?

A) Masadaki kitabı kapamış, çantasına koymuştu.

B) Kazanamadığını söylemeye dilim varmıyordu.

C) Su sıkıntısını gidermek için kuyu kazıyorlardı.

D) Evin bahçesindeki çukuru taşla doldurdular.

27. 1. Çünkü kelebeğin ömrü kısadır ayrıca kelebek bal da yapmaz.

2. Hiçbir arı kelebeğe imrenmez.

3. Bu davranışlarının yanlışlığını ise daha sonra anlarlar.

4. Fakat gençlerden çoğu bir yerden bir yere uçan kelebeklere, özenerek bakarlar.

Yukarıdaki cümlelerle bir paragraf oluşturulmak istense sıralama nasıl olur?

A) 4 – 2 – 1- 3 B) 2 – 3 – 4 – 1 C) 2 – 1 – 4 – 3 D) 3 – 4 – 1 – 2

28. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerin hangisinde "-i" **iyelik eki <u>yoktur?</u>**

A) Taklit edilme hastalığı <u>şairi</u> köreltir.

B) Sonunda <u>hayali</u> gerçek oldu.

C) Sınav günü <u>eli</u> ayağına dolaştı.

D) Üzüntüden <u>ağzını</u> bıçak açmıyordu.

EK 5. BAŞARI TESTİ ÖĞRENME ALANI ve KAZANIM DAĞILIMI

Öğrenme Alanları / Kazanımlar	Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir	Metnin konusunu belirler.	Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler.	Metindeki yardımcı fikirleri / duyguları belirler.	Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	Metne ilişkin sorulara cevap verir.	Metinde söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.	Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	Hal eklerinin işlevlerini kavrar.	İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.	Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.	İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	Edat, bağlaç ve ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar.	Edat, bağlaç ve ünlemleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	Toplam (%)
1. Okuma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x										11 (%55)
2. Yazma												x	x	x	x	x	x	x	x	x	9 (%45)
Toplam (%)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20 (100)

EK 6. BAŞARI TESTİ DENEME FORMU KAZANIM – SORU ADEDİ DAĞILIMI

Kazanım	**Soru Adedi**	**Sorunun Niteliği**
1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	**2**	Eş anlamlı, karşıt anlamlı, sesteş kelimeler.
2. Metnin konusunu belirler.	**1**	
3. Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler.	**2**	
4. Metindeki yardımcı fikirleri / duyguları belirler.	**1**	
5.Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	**1**	Cümlede doğrudan söylenmeyen ancak cümlenin anlamından çıkarılabilecek diğer yargıları bulma.
6. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	**2**	
7. Metinde söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	**2**	Mecaz, benzetme, kişileştirme, abartma.
8. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	**1**	
9. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	**2**	Gerçek anlam, mecaz anlam, terim.
10. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.	**1**	
11.Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	**1**	
12. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	**2**	Nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, kısa çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, yay ayraç, kesme işareti
13. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	**2**	Kalınlık-incelik uyumu, ünsüz benzeşmesi ve ünlü düşmesine uğrayan kelimelerin, yazımı karıştırılan kelimelerin (hiçbir, hiçbir şey, herhangi bir, her şey vd.) soru eki mi'nin, bağlaç olan de ve ki'nin, kısaltmalar ve kısaltmalara getirilen eklerin yazımı, sayıların yazımı, büyük harflerin kullanımı.
14. Hal eklerinin işlevlerini kavrar.	**1**	Hal eklerinin eklendikleri kelimeye kazandırdığı farklı anlam özellikleri.
15. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.	**1**	
16. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.	**2**	Sıfatların bütün çeşitleri, anlam özellikleri.
17. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	**2**	Belirtili, belirtisiz ve zincirleme isim tamlaması
18. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	**2**	
19.Edat, bağlaç ve ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar.	**1**	
20. Edat, bağlaç ve ünlemleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	**1**	
Toplam	**30**	

Not: Ön denemeden sonra 16. ve 17. kazanımları ölçen birer soru kalmıştır.

EK 7. BAŞARI TESTİ DENEME FORMU KAZANIMLARI ÖLÇEN MADDE NUMARALARI

Kazanım	**Madde N.**	**Sorunun Niteliği**
1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	**1-6**	Eş anlamlı, karşıt anlamlı, sesteş kelimeler.
2. Metnin konusunu belirler.	**8**	
3. Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler.	**2-10**	
4. Metindeki yardımcı fikirleri / duyguları belirler.	**13**	
5.Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	**15**	Cümlede doğrudan söylenmeyen ancak cümlenin anlamından çıkarılabilecek diğer yargıları bulma.
6. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	**4-5**	
7. Metinde söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	**18-7**	Mecaz, benzetme, kişileştirme, abartma.
8. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	**3**	
9. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	**21-24**	Gerçek anlam, mecaz anlam, terim.
10. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.	**27**	
11.Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	**29**	
12. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	**20-26**	Nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, kısa çizgi, eğik çizgi, tırnak işareti, yay ayraç, kesme işareti
13. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	**12-23**	Kalınlık-incelik uyumu, ünsüz benzeşmesi ve ünlü düşmesine uğrayan kelimelerin, yazımı karıştırılan kelimelerin (hiçbir, hiçbir şey, herhangi bir, her şey vd.) soru eki mi'nin, bağlaç olan de ve ki'nin, kısaltmalar ve kısaltmalara getirilen eklerin yazımı, sayıların yazımı, büyük harflerin kullanımı.
14. Hal eklerinin işlevlerini kavrar.	**16**	Hal eklerinin eklendikleri kelimeye kazandırdığı farklı anlam özellikleri.
15. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.	**30**	
16*. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.	**25-28***	Sıfatların bütün çeşitleri, anlam özellikleri.
17*. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	**19-22***	Belirtili, belirtisiz ve zincirleme isim tamlaması
18. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	**14-17**	
19.Edat, bağlaç ve ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar.	**11**	
20. Edat, bağlaç ve ünlemleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	**9**	
Toplam	**30**	***Ön denemeden sonra 22. ve 28. soru testten çıkarılmıştır.**

EK 8. DOĞRUDAN ÖĞRETİM UYGULAMA YÖNERGESİ

Basamak 1	Dersin hedeflerini açıklama Öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirme Öğrenme stratejilerini öğrendikleri takdirde daha kolay ve etkili olarak öğrenebileceklerini, daha iyi performans gösterip yüksek notlar alacaklarını somut örneklerle açıklama
Basamak 2	Belirli bir stratejiyi açıklayıp gösterme Sözel açıklamalar ve gösterme yoluyla stratejiyi öğretme Öğrencinin stratejiyle ilgili önceki bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirme Yüksek sesle düşünerek, stratejiyi kullandığımızda zihnimizde ne olup bittiğini, ne gibi bilişsel süreçlerin harekete geçtiğini, ne gibi işlemlerin olduğunu öğrencilere açıklama
Basamak 3	Öğrencilere alıştırma fırsatları sağlama Anında dönüt verme
Basamak 4	Öğrencilerin stratejileri anlayıp anlamadıklarını kontrol etme Dönüt verme
Basamak 5	Öğrencilerin strateji kullanırken ne gibi problemlerle karşılaştıklarını belirleme Öğrencilerin stratejiyi kullanırken zihinlerinde ne olup bittiği hakkında sesli düşünmelerini sağlama Dönüt verme
Basamak 6	Alıştırma ödevlerini değerlendirme Bağımsız alıştırma ve transfer yapmalarını sağlama

Kaynak: Senemoğlu, 2007:579.

EK 9. STRATEJİ ÖĞRETİM PLANLARI

UYGULAMA PLANI 1: ALTINI ÇİZME STRATEJİSİ

Tarih:

Süre : 40+40

Basamak 1:

Sevgili çocuklar bugün sizlerle okuduğumuz bir metindeki önemli bilgiyi ayırt etmemizi sağlayan bir strateji öğreneceğiz. Bu stratejinin adı "Altını Çizme".

Bu dersin sonunda altını çizme stratejisini öğrenecek ve bir metni okurken kullanabileceksiniz. Bu stratejiyi kullanırsak okuduğumuz bir metni hızlı bir şekilde tekrar edebilir, daha kolay ve etkili olarak öğrenebiliriz. Sonuç olarak daha iyi performans gösterip yüksek notlar alabiliriz.

Altını çizme dikkatimizi öğrenilecek bilgi üstüne yoğunlaştırma yollarından biridir.

Altını çizme stratejisi bize şu faydaları sağlar:

1. Metindeki anahtar sözcükler ve önemli bilgi üstünde dikkatimizin yoğunlaşmasını sağlar.

2. Metni daha çabuk ve verimli olarak tekrar ederiz.

Basamak 2:

Çocuklar, bu stratejiyi etkili olarak kullanabilmek için, önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt etmemiz gerekir. Bunu yapabilmek için öncelikle metnin resmini, başlığını varsa alt başlıklarını hızlı bir şekilde gözden geçirmeliyiz. Bu işlem metnin nelerden bahsedeceğini tahmin etmemizi sağladığından önemli fikirleri belirlemede bize yardımcı olur. Bunu yaptıktan sonra sırasıyla aşağıdaki işlemleri yapacağız:

1. Metindeki cümlelerden hangilerinin önemli hangilerinin önemsiz olduğuna karar verelim.

2. Önemli öğeler üzerinde dikkatimizi yoğunlaştıralım.

3. Önemli öğeleri öğrenelim.

Altını çizme stratejisini kullanırken çok sayıda cümlenin değil, önemli cümlelerin altını çizelim.

Şimdi bana dikkat edin. Aşağıdaki metni okurken altını çizme stratejisini kullanacağım.

" Paranın eski adı sikkedir. Parayı ilk bulanlar Lidyalılar olmuştur. Bundan önce insanlar alışveriş yaparken para yerine eşya kullanıyorlardı. Bir mal alınca

yerine başka bir mal vermek zorunluluktu. Ancak para bulunduktan sonra alışverişte para kullanılmaya başlandı. Paranın bulunması ve yaygınlaşması ile birlikte hükümdarlar tarafından para basmak egemenliğin en önemli sembollerinden biri oldu. Sikkeler ön yüz ve arka yüz olmak üzere iki bölümden oluşur. Ön yüzünde hükümdar resimleri, çeşitli şekiller, tuğralar bulunur. Arka yüzünde ise işaretler, basıldığı yer, tarih ve çeşitli unvanlar bulunur.

Evet birinci cümle önemli bir bilgi olabilir. İkinci cümle önemli bir bilgi. "bundan önce insanlar alışveriş yaparken para yerine eşya kullanıyorlardı" bu cümle altını çizmemi gerektiren bir cümleye benzemiyor. Sonraki cümlede öyle. Bir de şu cümleye bakalım: "paranın bulunması ve yaygınlaşması ile birlikte hükümdarlar tarafından para basmak egemenliğin en önemli sembollerinden biri oldu" evet bu cümlede önemli. Evet diğer cümlelere bakıyorum. Bu cümlelerde altını çizmemi gerektirmiyor.

Şimdi önemli olarak belirlediğim yerlerin altını çiziyorum.

" Paranın eski adı sikkedir. Parayı ilk bulanlar Lidyalılar olmuştur. Bundan önce insanlar alışveriş yaparken para yerine eşya kullanıyorlardı. Bir mal alınca yerine başka bir mal vermek zorunluluktu. Ancak para bulunduktan sonra alışverişte para kullanılmaya başlandı. Paranın bulunması ve yaygınlaşması ile birlikte hükümdarlar tarafından para basmak egemenliğin en önemli sembollerinden biri oldu. Sikkeler ön yüz ve arka yüz olmak üzere iki bölümden oluşur. Ön yüzünde hükümdar resimleri, çeşitli şekiller, tuğralar bulunur. Arka yüzünde ise işaretler, basıldığı yer, tarih ve çeşitli unvanlar bulunur.

Şimdi önemli öğeler üzerinde dikkatimi yoğunlaştırıyorum ve önemli öğeleri öğreniyorum. Evet neymiş; paranın eski adı sikke, para Lidyalılar tarafından bulunmuş, hükümdarlar tarafından para basmak egemenliğin en önemli sembollerinden biri olmuş.

Basamak 3:

Şimdi sıra sizde. Size Vatandaşlık Görevleri başlıklı bir metin dağıtacağım. Bu metni okuyun ve altını çizme stratejisini kullanın.(Etkinlik 1)

Öğrenciler işlemi yaparken gerektiğinde anında dönüt verme.

Basamak 4:

Öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıkları kontrol etme, anında dönüt verme.

Basamak 5:

Stratejiyi kullanırken ne gibi zorluklarla karşılaştınız?

Bu stratejiyi kullanırken zihninizde ne olup bitti? Bize kim söylemek ister? (Sesli düşünmelerini sağlama)

Anında dönüt verme.

Basamak 6:

Şimdi size "Bilimin Işığı" adlı bir metin veriyorum. Metni altını çizme stratejisini kullanarak okuyun. (Etkinlik 2)

Bu metni öğretmeninizin size evde okumanız için ödev olarak verdiğini düşünün. Eğer evde bu metni okurken altını çizme stratejisini kullanırsanız, bu metinden öğrenmeniz gerekenleri daha kolay öğrenebileceksiniz. Daha sonra sınavlara çalışırken hızlı bir şekilde tekrar edeceksiniz.

(Öğrenci etkinliklerinin değerlendirilmesi)

Etkinlik 1

Yönerge: Aşağıdaki metni okurken "altını çizme" stratejisini kullanınız.



VATANDAŞLIK GÖREVLERİ

Demokrasiyle yönetilen ülkemizde, kişilerin hak ve özgürlükleri ile sorumlulukları vardır. Devlet, bu hak ve özgürlükleri yasalarla güvence altına alarak vatandaşlarının huzurlu yaşamasını sağlar. Vatandaşlar da sorumluluk ve görevlerini yerine getirerek devletin gelişip güçlenmesine katkıda bulunurlar.

Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan her vatandaşın belli görev ve hakları vardır. Bunlardan biri, seçme ve seçilme hakkıdır. Yasal bir engeli olmayan her vatandaş, seçme ve seçilme hakkını kullanmalıdır. Bu, demokrasinin gereğidir.

Her vatandaş, vergi vermekle yükümlüdür. Devlet; okul, hastahane, yol, köprü yaptırma; su getirme, ulaşım araçları sağlama gibi hizmetleri, bu vergilerle karşılamaktadır.

Askerlik yapmak da bir vatandaşlık görevidir. Türk askeri sınırlarımızı beklemekte, iç düzenimizin korunmasına yardım etmektedir.

Bir diğer vatandaşlık görevi de yasalara ve kurallara saygılı olmaktır. Yasalar ve kurallar, bir arada, birbirimize zarar vermeden yaşamamızı sağlamak için konulmuştur.

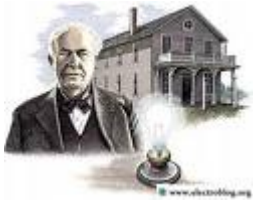
Atatürk, vatandaşlık görevlerine önem vermiştir. Bu nedenle, cumhuriyet yönetimiyle vatandaşlık görevlerimiz yeniden düzenlenmiştir. Bizler de bu görevleri isteyerek yapmalıyız. Çünkü vadandaşlık görevleri yerine getirilen uygar ve gelişmiş ülkelerde, kişiler mutlu ve huzurlu yaşarlar. Gereksinimlerini daha kolay karşılarlar.

Rasim BAKIRCIOĞLU

93

Etkinlik 2

Yönerge: Aşağıdaki metni okurken "altını çizme" stratejisini kullanınız.





BİLİMİN IŞIĞI

Geliştirdiği elektrik ampulüyle dünyayı aydınlatmayı, Amerikalı Edison başardı.

Çocukluğunda yeni uygulanmakta olan elektrik telgrafı dikkatini çok çekiyordu. Edison evinde küçük laboratuarını kurdu. Buraya gerekli araç gereci almak için gazete ve yiyecek satmaya başladı. Sıkıntılı günler geçiren Edison, laboratuarında bir takım deneyler yaparak kendini geliştirmeye çalıştı. Çalışmaları sırasında telgraf mesajlarını kaydeden bir makine geliştirdi. Edison'un laboratuarı bundan sonra da birçok çalışmaya tanık oldu.

Bir mühendis arkadaşıyla birlikte ABD'deki ilk elektrik mühendisliği şirketini kurdu. Kendi buluşu olan elektrik kayıt makinelerinin kazancıyla büyük atölyesini açtı.

Bu çalışkan bilim adamı, laboratuarında telefon üzerine çalışmaya başladı. Telefon üzerindeki çalışmalarını sürdürürken Graham Bell de telefonu bulmuştu. Bunun ardından Edison, gramofonu buldu.

İlgisini elektrik ampulü üzerine yoğunlaştıran Edison, havası boşaltılmış ortamda ışık yayan ve düşük akımla beslenen ampulü yapmayı başardı. Edison bu buluşuyla yirminci yüzyılın, elektrik yüzyılı olmasında büyük rol oynamıştır. Cam ampulün bulunuşu evlerde ve işyerlerinde birçok kolaylıklar sağladı.

UYGULAMA PLANI 2: METİN KENARINA NOT ALMA STRATEJİSİ

Tarih:

Süre : 40+40

Basamak 1:

Sevgili çocuklar, bugün ikinci stratejimizi öğreniyoruz. Bu stratejinin adı "Metin Kenarına Not Alma".

Dersimizin sonunda sizler de bir metni okurken metin kenarına not alma stratejisini uygulayabileceksiniz. Uygulaması eğlenceli bir strateji. Hepinizin bu stratejiyi seveceğinizi düşünüyorum. Metin kenarına not alma stratejisi de daha kolay ve etkili öğrenmemizi sağlayan yollardan biridir.

Bir metni okurken, metin kenarına not alma stratejisini kullanmanın faydaları şunlardır:

1.Metin üzerinde dikkatimizi belirli noktalara yoğunlaştırmamızı sağlar.

2. Metindeki önemli bilgiler üzerine odaklaşmamızı sağlar.

3. Metni daha hızlı bir şekilde tekrar etmemizi sağlar.

4. Metni ikinci defa okuduğumuzda bize yol gösterir.

Basamak 2:

Sevgili çocuklar, metin kenarına not alma stratejisi, daha önce öğrenmiş olduğumuz altını çizme stratejine çok benzer. Her ikisinde de önemli bilgiyi seçme ve önemli bilginin üzerine odaklanma var. Altını çizme stratejisinde sadece metindeki önemli bilginin altını çiziyorduk. Metin kenarına not alma stratejisinde ise metin kenarına notlar alıyoruz, sorularımız varsa yazıyoruz, farklı şekiller, semboller kullanıyoruz vb.

1. Metinde anlamını bilmediğimiz sözcükleri yuvarlak içine alabiliriz.(Siz metinde anlamını bilmediğiniz sözcüğü belirtmek için farklı şekillerde kullanabilirsiniz.)

2. Metinde önemli bilginin başına yıldız koyabiliriz. (siz farklı şekiller kullanabilirsiniz)

3. Bir paragraftaki cümleyi anlamadığımız zaman cümlenin yanına soru işareti koyabiliriz. Ya da paragrafın tamamını anlamadığımız zaman paragrafın yanına soru işareti koyabiliriz.

4. Paragrafla ilgili bir sorumuz varsa soruyu paragrafın yanına yazabiliriz.

5. Paragrafı özetleyen cümleyi gösteren işaretler koyabiliriz.

6. Benzerlik ve farklılıkları gösteren notlar alabiliriz.

7. Sınavda soru olarak sorulabileceğini tahmin ettiğimiz soruları metnin kenarına yazabiliriz.

8. Nedenleri sonuçları numaralandırarak listeleyebiliriz.

Örnekler

1. Bir metni okurken anlamını bilmediğimiz sözcükleri yuvarlak içine alma.

"……Mültecilerin bazıları tehlikeli casusular listesindeydi……
……..

2. Metindeki önemli bilginin başına yıldız koyma

**……Fatih döneminde devlet adamı yetiştirmek amacıyla Topkapı Sarayı'nda açılan okul Enderun'dur……

3. Bir paragraftaki cümleyi anlamadığımız zaman cümlenin yanına soru işareti koyma. Ya da paragrafın tamamını anlamadığımız zaman paragrafın yanına soru işareti koyma.

……..??…Sıfatların karşılaştırma dereceleri vardır. Bunlar kimi edatlarla (aslan kadar kuvvetli) ya da kendilerinden önce gelen kimi belirteçlerle (daha güzel) yapılır.??……

Sıfatlar ek fiille kullanıldığında yüklem görevindedir (Kedi siyahtır. Hava güzel). Niteleme sıfatları bir fiilden önce kullanıldıklarında belirteç işlevindedir (Güzel konuşuyor). Belgeç olarak bir ad öbeği oluşturan sıfat, belirttiği adın anlamını da yüklenerek bir ad işlevinde kullanılabildiği gibi (Bugün ben bir güzel gördüm), iyelik ekiyle ve çoğul ekiyle birlikte ad işlevinde kullanılabilir (Güzeli çirkinden ayırmak). } ?

4. Paragrafla ilgili bir sorumuz varsa soruyu paragrafın yanına yazma.

melatonin nedir?

Uyku, bedenimizin büyüyüp gelişmesi ve kendini yenilemesi için gereken temel bir olaydır. Bu nedenle her gün uyumamız gerekir. Uyku saatlerimiz melatonin adı verilen bir kimyasal madde tarafından kontrol edilir.Melatonin gece karanlıkta salgılanır ve uykuya geçmemizi sağlar.

↳ gündüz salgılanmıyor mu?

5. Paragrafı özetleyen cümleyi gösteren işaretler koyma.

Uyku, bedenimizin büyüyüp gelişmesi ve kendini yenilemesi için gereken temel bir olaydır. Bu nedenle her gün uyumamız gerekir. Uyku saatlerimiz melatonin adı verilen bir kimyasal madde tarafından kontrol edilir. Melatonin gece karanlıkta salgılanır ve uykuya geçmemizi sağlar.

6. Benzerlik ve farklılıkları gösteren notlar alma.

belgisiz sıfat olan "bir" ile asıl sayı sıfatı olan "bir" farklı

Asıl sayı sıfatı olan "bir" ile belgisiz sıfat olan "bir" karıştırılabilir. "bir" kelimesi "tek" kelimesinin karşılığı ise asıl sayı sıfatıdır. Değilse belgisiz sıfattır: Bir çiçekle yaz olmaz cümlesindeki "bir" sözcüğü asıl sayı sıfatıdır. Onu bir akşam vakti gördüm cümlesindeki "bir" sözcüğü belgisiz sıfattır.

7. Sınavda soru olarak sorulabileceğini tahmin ettiğimiz soruları metnin kenarına yazma. Belirtme sıfatları kaça ayrılır?

Belirtme Sıfatları varlıkların özelliklerini türlü yönlerden belirten sözcüklerdir.Bu sıfatlar, işaret sıfatları, sayı sıfatları, belgisiz sıfatlar, soru sıfatları, unvan sıfatları olarak beş' ayrılır.Sıfat cümlede çeşitli işlevler üstlenebilir.

8. Nedenleri sonuçları numaralandırarak listeleme.

gürültü ses kirliliğidir.

Okul, toplu taşıma araçları, sokaklar, iş yerleri gibi ortak kullanım alanlarında gürültü fazla olur. Kalabalık şehirlerde gittikçe artan gürültüyü de ses kirliliği olarak adlandırırız. Ses kirliliği; çevre kirliliğine neden olur. Okulda öğrencilerin iş yerinde çalışanların başarısını olumsuz etkiler, verimi düşürür. İnsanlarda baş ağrısı, baş dönmesi, stres, ülser, yüksek kan basıncına neden olabilir. Ayrıca gürültülü yerlerde bulunan insanlarda, kulak zarı zedelendiği için geçici ve sürekli işitme kaybı oluşabilir. Bazı hayvanların (kuşlar gibi) ürkerek kaçmasına, başka yerlere gitmelerine neden olur.

Ses kirliliği:
Çevre kirliliğine neden olur
başarıyı olumsuz etkiler
verimi düşürür
işitme kaybına neden olur
Hayvanları ürkütür, kaçırır

Şimdi ben bir metni "metin kenarına not alarak" çalışacağım. Lütfen bana dikkat edin. Bu şekilde çalıştıktan sonra metni daha sonra hızlı bir şekilde tekrar edebileceğim. Neler yaptığıma dikkat edin.

YUNUSLAR





Ben balinaların akrabasıyım. Biz yunuslar balık gibi yaşarız ama balık değiliz. İnsanlar gibi biz de memeliler grubundanız ve sürekli suyun altında yaşayamayız. Arada bir çıkıp nefes almamız gerekir. Ama suyun altında siz insanlardan çok daha fazla kalabiliriz. Örneğin, ben bir kez daldım mı en az beş dakika su altında kalırım. Bazen daha da uzun kalabilirim. Dünya denizlerinde yaşayan tam otuz üç türümüz vardır. Ayrıca nehirlerde yaşayan beş yunus türü vardır. Büyüklüğümüz türümüze göre değişir. Başka bir deyişle boyu bir buçuk metre, ağırlığı ise atmış kilogram civarında küçük kardeşlerimiz olduğu gibi boyu dört metreyi, ağırlığı ise altı yüz elli kilogramı geçen türlerimiz de vardır. Erkek yunuslar, dişi yunuslardan daha iri olur. Ortalama ömrümüz sizin kadar uzun değildir. Yani yirmi beş otuz yıl civarındadır.

Ben balinaların akrabasıyım. Acaba bu cümle ile ne anlatılmak isteniyor. Tam anlayamadım. Yunuslar nasıl balinaların akrabası oluyor. Bunu öğrenmeliyim, öğrenemezsem öğretmenime sorarım.

İkinci cümlede bir farklılıktan bahsediyor. Biz yunuslar balık gibi yaşarız ama balık değiliz diyor. Bu önemli bir bilgi.

Evet bir de bu metinde not etmem gereken bir benzerlik var. İnsanlar gibi balinalarda memeliymiş. Bunu öğreneyim. İyi ama memeli ne demek. Bunu da not edeyim.

Bir de "dünya üzerinde yaşayan otuz üç türümüz var diyor. "Tür" ne demek acaba. "Tür" sözcüğünü yuvarlak içine alayım.

Bu metni özetleyen cümle şu olmalı “Biz yunuslar balık gibi yaşarız ama balık değiliz. İnsanlar gibi biz de memeliler grubundanız ve sürekli suyun altında yaşayamayız.” Evet bu iki cümleyi de parantez içine alayım.

??Ben balinaların akrabasıyım. (Biz yunuslar balık gibi yaşarız ama balık değiliz. yunuslar balık değil
İnsanlar gibi biz de memeliler grubundanız ve sürekli suyun altında yaşayamayız.) Arada bir çıkıp nefes almamız gerekir. Ama suyun altında siz insanlardan çok daha fazla kalabiliriz. Örneğin, ben bir kez daldım mı en az beş dakika su altında kalırım. Bazen daha da uzun kalabilirim. Dünya denizlerinde yaşayan tam otuz üç türümüz vardır. Ayrıca nehirlerde yaşayan beş yunus türü vardır. Büyüklüğümüz türümüze göre değişir. Başka bir deyişle boyu bir buçuk metre, ağırlığı ise atmış kilogram civarında küçük kardeşlerimiz olduğu gibi boyu dört metreyi, ağırlığı ise altı yüz elli kilogramı geçen türlerimiz de vardır. Erkek yunuslar, dişi yunuslardan daha iri olur. Ortalama ömrümüz sizin kadar uzun değildir. Yani yirmi beş otuz yıl civarındadır.

tür?

yunuslar insanlar gibi memeli

memeli ne demek?

Basamak 3:

Şimdi sıra sizde. Size dağıtacağım metni "metin kenarına not alma" stratejisini kullanarak çalışın.(Etkinlik 1)

Öğrenciler işlemi yaparken gerektiğinde anında dönüt verme.

Basamak 4:

Öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etme, anında dönüt verme.

Basamak 5:

Stratejiyi kullanırken ne gibi zorluklarla karşılaştınız.

Bu stratejiyi kullanırken zihninizde ne olup bitti? Kim söylemek ister? (Sesli düşünmelerini sağlama)

Anında dönüt verme.

Basamak 6:

Şimdi size "Venüs Güneş'in Önünden Geçti" başlıklı bir metin veriyorum. Metni "metin kenarına not alma" stratejisini kullanarak çalışın. (Etkinlik 2).

Bu metni öğretmeninizin size evde okumanız için ödev verdiğini düşünün.

Öğrenci etkinliklerinin değerlendirilmesi.

Şimdi size vereceğim "Eş Anlamlı Kelimeler" çalışma yaprağını evde çalışın. Çalışırken metin kenarına not alma stratejisini uygulayın. Yarın kontrol edeceğim. (Etkinlik 3)

Etkinlik 1

Yönerge: Aşağıdaki metni okurken metin kenarına not alma stratejisini uygulayınız.



BARIŞA GİDEN YOL

Örf ve adetler insanlar arasında düzeni sağlamak için oluşturulmuştur. Huzur içinde yaşamamız, bu değerlere karşılıklı saygı göstermemize ve hoşgörüyle bakmamıza bağlıdır.

Her ulusun kendine özgü gelenekleri, yaşam biçimleri ve inançları vardır. Örneğin Hindistan'da inek, insanlar için kutsal bir hayvandır. Ona saygı gösterilir. Biz de inek sıradan bir hayvan olarak kabul edilir.

Başkalarının düşüncelerine, geleneklerine ve dinlerine saygı göstermeliyiz. Çünkü barış ve huzurun temelinde hoşgörü ve saygı vardır. İnsanlar birbirlerinin düşünce, gelenek ve inançlarına saygı göstermemeleri savaşlara dahi neden olabilmektedir. Bunu çok iyi bilen Atatürk de "Yurtta barış, dünyada barış" görüşünü ilke edinmişti. İç ve dış savaşları önlemenin yolunun hoşgörüden geçtiğine inanmıştı. Her insanın istediği gibi düşünme ve inanma özgürlüğünün olduğunu dile getirmişti.

Hoşgörü olmadan arkadaşlık, dostluk ve barıştan söz etmek mümkün değildir. Unutmamalıyız ki hoşgörülü olmak, kazanabileceğimiz en güzel davranışlardan biridir. Bu davranışı kazanırsak arkadaşlarımızla ve çevremizle daha iyi ilişkiler kurarız. Daha anlayışlı olur, arkadaşlarımızı daha çok severiz. Böylece aileden başlayarak tüm insanları severiz. Bu da dünyada barışın korunmasını sağlar.

Etkinlik 2

Yönerge: Aşağıdaki metni okurken metin kenarına not alma stratejisini uygulayınız.






VENÜS, GÜNEŞ'İN ÖNÜNDEN GEÇTİ

Venüs, 122 yıl aradan sonra Güneş'in önünden tekrar geçti. Türkiye'den de izlenebilen Venüs'ün geçişi, 08.13'te başladı. Venüs, Güneş'in önünden 6 saat 12 dakikada geçti. Ancak, bu olay beş buçuk saat gözlenebildi. Gözlemevleri bu ilginç gökyüzü olayını izlettirmek amacıyla kapılarını 08.00-14.00 saatleri arasında halka açtı. Projeksiyon sistemi ile gözlenebilen Venüs'ün geçişi ilköğretim okulu ve fen liseleri öğrencilerinin çok ilgisini çekti. Gözlemevi görevlileri geçiş hakkında açıklamalar yaptı ve soruları cevapladılar.

Venüs, Merkür'den sonra Güneş'e en yakın ikinci gezegen olup kütlesi dünyaya yakın büyüklüktedir. Venüs, Güneş doğarken ve gün batımında Güneş'e en yakın konumdadır. Bu konumdayken Dünya'dan çıplak gözle rahatlıkla görülebilir. Güneş ve Ay'dan sonraki en parlak gök cismi Venüs'tür. Halk tarafından Çoban Yıldızı olarak da bilinir.

Bu gezegenin ilginç ve farklı yanları da vardır. Örneğin; Venüs'ün Güneş etrafındaki dönme hızı, kendi ekseni etrafındaki dönme hızından fazladır. Bu özellik, Venüs'ün bir gününün bir yılından daha uzun olmasına yol açar.

Venüs'ün Güneş etrafındaki dönme süresi 224 gün, kendi etrafında dönme süresi 243 gündür. Ayrıca Venüs diğer gezegenlerin tersi yönde dönmektedir. Diğer gezegenler saat yönünde dönerken, Venüs saatin tersi yönünde ve çok yavaş bir şekilde dönmektedir.

Atmosferindeki koşullar nedeniyle asit yağmurlarının çok sık görüldüğü Venüs'te Dünya üzerindeki hiçbir canlının yaşabilmesi mümkün değildir. Güneş'e 108 milyon kilometre uzaklıktaki Venüs'te sıcaklığın 325 santigrat derecenin üzerinde olduğu tahmin ediliyor.

Etkinlik 3

Yönerge: Aşağıdaki metni okurken metin kenarına not alma stratejisini uygulayınız.

EŞ ANLAMLI (ANLAMDAŞ) KELİMELER


PABUÇ


İSKARPİN


AYAKKABI

“İskarpin, pabuç, ayakkabı” eş anlamlı kelimelerdir. Yazılışları farklı olduğu halde, anlamları aynı veya birbirine çok yakın olan kelimeler eş anlamlı kelimelerdir.

pabuç: Farsça’dan dilimize geçmiş bir kelimedir. Ayak örten anlamındadır. Dilimizdeki karşılığı ayakkabıdır.

iskarpin: Ökçeli ayakkabı. İtalyanca’dan dilimize geçmiştir.

ayakkabı : Özellikle sokakta ayağı korumak için giyilen ve altı kösele, lastik gibi dayanıklı maddelerden yapılan ayak giyeceği.

Şimdi bu kelimeleri cümlelerde kullanalım:

“Bozuk ve taşlı yollarda yürürken, **papuçlarının** altı delindi.”

“Bozuk ve taşlı yollardan gelirken **iskarpinimin** ökçesi aşındı.”

“Bozuk ve taşlı yollardan gelirken **ayakkabımın** altı eskidi.

Eş anlamlı kelimelerde ince anlam ayrımları bulunduğunu unutmamak gerekir. Bu kelimelerin nerelerde, ne gibi amaçla kullanılacağını ancak zihin etkinlikleri gösterir.

Yukarıdaki örnekler ince anlam ayrılıkları olan eş anlamlı kelimelerdendir. Anlam ayrılığı olmayan eş anlamlı kelimelere de bir örnek verelim.

Muşmula, döngel, beşbıyık.

Bu örnekte ince anlam ayrılıkları yoktur. “Muşmula, döngel, beşbıyık” kelimelerinin üçünün de anlamı aynıdır.

Eş anlamlı kelimelere örnekler:

ad : isim **görev** : vazife

barınak : sığınak

cins : tür

destek : dayanak

cömert : eli açık

cihan : dünya

doğa : tabiat

Türkçe Dil Bilgisi Dil Yeteneği, 1995, Hasan Şimşek, Şimşek Yayınları dan alınmıştır.

UYGULAMA PLANI 3: GRUPLAMA STRATEJİSİ

Tarih:

Süre : 40+40

Basamak 1:

Sevgili çocuklar bu dersimizde yeni bir strateji daha öğreneceğiz. Bu stratejinin adı "gruplama". Bu dersin sonunda gruplama stratejisinin ne olduğunu ve nasıl kullanılabileceğini öğreneceksiniz. Sizlerde evde ders çalışırken bu stratejiyi kullanabileceksiniz.

Şimdi size bir telefon numarası söyleyeceğim. Aklınızda tutmaya çalışın. Herkes beni iyi dinlesin. Söylüyorum.

2430366

(biraz bekledikten sonra)

Evet hadi bakalım söylediğim telefon numarasını arkadaşlarınıza bakmadan defterinize yazın.

Niçin yazamadık?

Çünkü biz belli büyüklükteki bilgiyi zihnimizde tutabiliriz. Örneğin bu telefon numarasındaki her bir rakam bir birimdir. Dolaysıyla bu telefon numarası 7 birimdir. Biz bu numarayı gruplayarak birim sayısını azaltabiliriz. Birim sayısını azaltınca da bilgiyi öğrenmemiz kolaylaşır. Bu numarayı 243-03-66 şeklinde gruplayarak 3 birime düşürebiliriz. Böylece bilgi zihnimizde kalır.

Bu önemli bir bilgi değildi. Ancak biz ders çalışırken ya da öğretmenimiz ders anlatırken pek çok önemli bilgi ile karşılaşıyoruz. Karşılaştığımız bu bilgileri gruplayarak daha kolay ve etkili öğrenebiliriz.

Basamak 2:

Ali'yi annesi markete göndersin ve ondan yumurta, elma, zeytin, salça, peynir, portakal, bal, sıvı yağ, mandalina, tuz almasını istesin. Diyelim ki Ali'nin bunları yazabilecek imkanı yok.

Sizce Ali ne yapabilir?

Ali bunları ortak özelliklerine göre gruplayabilir ve bu şekilde alması gerekenleri hatırlayabilir. Ali bu listeyi kahvaltıda yediklerimiz, annemin yemek yaparken kullandığı malzemeler, meyveler şeklinde gruplayabilir.

Kahvaltıda yediklerimiz	Annemin yemek yaparken Kullandığı malzemeler	Meyveler
Yumurta Zeytin Peynir Bal	Sıvı yağ Salça Tuz	Elma Portakal Mandalina

Gördüğünüz gibi bilgileri ortak özelliklerine göre gruplayarak kolayca hatırlayabiliriz.

Sevgili çocuklar gruplama stratejisini kullanırken birtakım işlemler yapabiliriz. Şimdi bu işlemlerin neler olduğunu size açıklayacağım. Lütfen beni dikkatle dinleyin. Neler yaptığıma ve stratejiyi kullanırken neler düşündüğüme çok dikkat edin.

Gruplama stratejisini kullanırken aşağıdaki işlemleri yapabiliriz:

1. Öğretmenimizin anlattığı ya da metinde geçen bilgileri ortak özelliklerine göre sınıflama:

Şimdi ben ders çalışıyorum. Aşağıdaki metni okuyorum.

“ Odamın küçük penceresinden dışarıyı izliyordum. Yağmur yağıyor. Bir tuhafım bugün. Sevinç, üzüntü, mutluluk gibi birbiriyle çelişen duyguları aynı anda yaşıyorum.

Yoksulluk içinde yaşayan dost bakışlı insanları düşünüyorum. Çalışkan, dürüst, şerefli ve kahraman insanlarım benim…..”

Metinde geçen adları öğrenmek istiyorum.Evet bu metinde somut ve soyut adlar var. Ben metinde geçen adları somut ve soyut adlar olarak gruplarsam metinde geçen adları daha kolay öğrenebilirim.

Metinde geçen somut adlar: oda, pencere, insan

Metinde geçen soyut adlar: sevinç, üzüntü, mutluluk, çalışkan, dürüst, şerefli, kahraman

2. Olayları oluş sırasını dikkate alarak gruplama:

Bir metni okuduktan sonra olayları oluş sırasına göre hatırlayabiliriz.

Aşağıdaki metni olayları oluş sırasına göre gruplayarak çalışacağım.

TELEFONLA KONUŞURKEN

(Telefon, günlük yaşamımızın ayrılmaz bir parçası oldu artık. Ancak telefonla konuşmayı hala bilmiyoruz. Telefonu kullanırken önemsiz gibi görünen bazı ayrıntılara dikkat etmek gerekiyor. İşte sizin için birkaç küçük uyarı.)

Telefonla konuşurken gülümseyin. Arayan kişi, keyifsiz veya üzgün olduğunuzu sesinizden anlar. Gülümseyerek konuşursanız sesiniz de neşeli çıkacaktır. Çalan telefonu açtığınızda "Buyrun" veya "Buyrun efendim" demek, kuru bir "alo"dan daha hoş gelir kulağa.

Telefon defterinizi yanınızda bulundurun. Arkadaşlarınızı ararken numarayı ezbere çevirmek yerine deftere bakıp öyle çevirin. Polis, yangın, ambulans gibi önemli telefon numaralarını telefonun çok yakınında bir yere, açıkça görülecek biçimde yapıştırın. Acil durumda telaşla defter karıştırarak zaman yitirmemiş olursunuz.

Uzun bir konuşma yapmanız veya birkaç arkadaşınızı aramanız gerekiyorsa önce evdekilere bir sorun. Önemli bir telefon bekleyen veya bir yeri araması gereken olabilir. Onların işi bittikten sonra telefonu kullanın. Bu düşünceli davranışınız nedeniyle, aile bireylerinin hiçbiri uzun konuşmanıza pek o kadar kızmayacaktır. Gece saat ondan sonra çok önemli bir şey olmadıkça, kimseyi aramayın.

Çok çok gerekli değilse, başkalarının evinden telefon etmeyin. Telefon etmeniz gerekiyorsa izin isteyin ve konuşmayı kısa kesin.

(Öğretmen metni okur ve sesli düşünmeye başlar)

Evet bu metinden telefon kullanırken nelere dikkat etmem gerektiğini öğreneceğim. Gruplama yaparsam kolay ve etkili öğrenebilirim. Telefon kullanırken dikkat etmem gerekenleri "telefonda konuşmaya başlamadan önce dikkat etmem gerekenler", "konuşurken dikkat etmem gerekenler" ve "her zaman dikkat etmem gerekenler" şeklinde gruplayabilirim.

Evet telefonla konuşmaya başlamadan önce nelere dikkat etmem gerekiyordu. Metne bir bakayım. Numarayı ezbere çevirmek yerine deftere bakıp çevirmeliydim. Uzun bir konuşma yapacaksam ya da birden fazla kişiyi arayacaksam evdekilere önemli bir telefon bekleyip beklemediklerini soracaktım. Evet bunları tabloma yazayım.

Konuşurken nelere dikkat etmem gerekiyordu. Metne tekrar bakıyorum. Gülümseyerek konuşma. Evet bunu da tabloma yazıyorum.

Her zaman dikkat etmem gerekenler nelerdi. Metne bakıyorum. Önemli telefon numaralarını telefonun çok yakınında bir yere yapıştırmalıydım. Gece saat ondan sonra kimseyi aramamalıyım ve çok çok acil değilse başkalarının evinden telefon etmemeliyim. Bunları da tabloma yazıyorum.

Telefonda konuşmaya başlamadan önce dikkat etmem gerekenler	**Konuşurken dikkat etmem gerekenler**	**Her zaman dikkat etmem gerekenler**
- Numarayı ezbere çevirmek yerine deftere bakıp çevir. -Önemli telefon numaralarını telefonun çok yakınında bir yere yapıştır. -Uzun bir konuşma yapacaksam ya da birden fazla kişiyi arayacaksam evdekilere önemli bir telefon bekleyip beklemediklerini sor.	-Gülümseyerek konuş.	-Önemli telefon numaralarını telefonun çok yakınında bir yere yapıştır. -Gece saat ondan sonra kimseyi arama. - Çok çok acil değilse başkalarının evinden telefon etme.

Şimdi öğrenmem gerekenleri "telefonda konuşmaya başlamadan önce dikkat etmem gerekenler", "konuşurken dikkat etmem gerekenler" ve "her zaman dikkat etmem gerekenler" şeklinde düşünerek kolayca hatırlayabilirim.

3. Bir dizi kelimeyi öğrenmemiz gerektiğinde aynı harfle başlayan kelimeleri gruplama:

Soru zamirleri, isimlerin yerini soru yoluyla tutan zamirlerdir. "ne, neye, kim, kimi, kaçı, kaça, hangisi.." gibi soru sözcükleridir.

Soru zamirlerini öğrenmek için şöyle bir gruplama yapabilirim.

N ile başlayanlar:

Ne

Neye

K ile başlayanlar:

Kim

Kimi

Kaçı

Kaça

H ile başlayanlar

Hangisi

4. Çalışırken öğrenmemiz gereken sıralı bilginin baş harfleriyle cümleler oluşturma:

Örnek 1:

“ Dilimizde sekiz tane ünlü harf vardır. Sekiz ünlünün dördü kalın, dördü incedir.

Kalın ünlüler;

*A

*I

*O

*U

İnce ünlüler;

*E

*İ

*Ö

*Ü

Evet kalın ünlüleri öğrenmek için şöyle bir cümle kurayım.

Aydın **I**lık **O**dada **U**yudu.

İnce ünlüleri öğrenebilmek için şöyle bir cümle oluşturayım.

Elif **İ**nce **Ö**rtüyü **Ü**tüledi.

5. Çalışırken öğrenmemiz gereken sıralı bilginin ilk harflerinden anlamlı ve anlamsız sözcükler oluşturma:

“Türkçe’mizde iki sesli harf yan yana bulunmaz. Sesli harfle biten bir kelimeden sonra; sesli harfle başlayan bir ek geldiğinde kelime ile ek arasına **n,s,ş,y** harflerinden biri girer. Bu kurala kaynaştırma kuralı, harflere de kaynaştırma harfleri denir.”

Bu paragrafta kaynaştırma harflerinin hangileri olduğu var. Evet kaynaştırma harflerini öğrenmeliyim. Önemli bir bilgi. Kaynaştırma harflerinin yer aldığı bir sözcük oluşturursam kolayca hatırlayabilirim.

"YAŞASIN"

Evet bu güzel oldu. Bundan sonra kaynaştırma harflerini hatırlamam gerektiğinde "yaşasın" sözcüğünden kaynaştırma harflerinin "y,ş,s,n" olduğunu hatırlayabileceğim.

6. Önemli bilginin ilk harflerinden kısaltmalar oluşturma.

Bazen de önemli bilginin ilk harflerinden kısaltmalar oluşturabiliriz.

Sıfat ismi niteler.

"SİN" gibi.

Basamak 3:

Şimdi sıra sizde. Size bir çalışma kağıda dağıtıyorum. Bu çalışma kağıdında yer alan açıklamalara dikkat ederek gruplama stratejilerini uygulayınız. (Etkinlik 1)

(Öğrenciler işlemi yaparken gerektiğinde anında dönüt verme)

Basamak 4:

Öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etme, anında dönüt verme.

Basamak 5:

Stratejiyi kullanırken ne gibi zorluklarla karşılaştınız. ?

Bu stratejiyi kullanırken zihninizde ne olup bitti? Bize kim söylemek ister? (Sesli düşünmelerini sağlama)

(Anında dönüt verme)

Basamak 6:

Öğrenci etkinliklerinin değerlendirme.

Etkinlik 1:

Yönerge: Çalışma kağıdında size verilen açıklamalara dikkat ederek gruplama stratejilerini uygulayınız.

GRUPLAMA STRATEJİSİNİ KULLANIRKEN YAPABİLECEĞİMİZ İŞLEMLER

1. Olayları oluş sırasını dikkate alarak gruplayabiliriz.

Aşağıdaki metni okuyunuz. Okuduktan sonra metinde anlatılanları oluş sırasını dikkate alarak hatırlamaya çalışınız.

" Kavak ağacı, bir sabah birtakım insanların eğilip kalkıp yerleri ölçtüklerini gördü. Aralarında konuşuyorlardı: "Makine dairesi şurada olacak, laboratuar beri yanda kurulacak, maliyet fiyatı çok düşük burada…

Kavak, gerisini dinlemedi. Bu duyduğu sözlere çok üzülmüştü. Demek burada fabrika kuracaklardı. Demek ki bu cennet kıyıları makine uğultusuna, kurum kokusuna boğacaklardı. Fabrika pislikleriyle denizi kirleteceklerdi."

2. Bir dizi kelimeyi öğrenmemiz gerektiğinde aynı harfle başlayan kelimeleri gruplayabiliriz.

Aşağıdaki metni okuyunuz. Öğrenmeleriniz gereken kelimeleri aynı harfle başlayanlar şeklinde gruplayınız.

" Türkçe olmayan bazı sözcüklerde ünsüz yumuşaması görülmez."

Süt : Sütümü içtim. Top: Topum patladı.

Set : Bahçedeki seti yıkmışlar. Saç : Saçımı taradım.

3. Çalışırken öğrenmemiz gereken sıralı bilginin baş harfleriyle cümleler oluşturabiliriz.

Aşağıdaki metni okuyunuz. Öğrenmemiz gereken önemli bilgiyi bulunuz. Sıralı bilginin ilk harfleriyle bir cümle oluşturunuz.

" Sonu **p,ç,t,k** sert ünsüzleriyle biten sözcükler, bir ünlüyle başlayan ek aldıklarında bir değişme olur: **p,ç,t,k** ünsüzleri yumuşar. **p=b, ç=c, t=d, k=g veya ğ olur.**

Örneğin;

* çorap – çora**b**ı * cevap – ceva**b**ı * pirinç – pirin**c**i * dalgıç – dalgı**c**ı

* tat – ta**d**ı * dert – der**d**i * kabak – kaba**ğ**ı * kelebek – kelebe**ğ**i

Buna sert ünsüzlerin yumuşaması denir.

4. Çalışırken öğrenmemiz gereken sıralı bilginin ilk harflerinden anlamlı veya anlamsız sözcükler oluşturabiliriz.

Aşağıdaki metni okuyunuz. Öğrenmeniz gereken önemli bilgiyi bulunuz. Sıralı bilginin ilk harfleriyle anlamlı veya anlamsız sözcükler oluşturunuz.

Kelimeler, cümleyi meydana getirirken çeşitli görevlere girerler.

"Babam işe erken gitti." cümlesinde kullanılan kelimelerin görevlerini inceleyelim:

"Gitti" kelimesi, cümlede bir eylemi bildirmektedir.

"Babam" eylemi yapandır.

"İşe" eylemin yöneldiği yeri göstermektedir.

"Erken" sözcüğü ise, eylemin zamanını belirtmektedir.

Kelimelerin veya kelime gruplarının cümlede üstlendikleri görev biçimlerine **"öğe"** denir.

Cümlede üç çeşit öğe bulunur:

1. Yüklem
2. Özne
3. Tümleçler

Aşağıdaki metni okuyunuz. Öğrenmeniz gereken önemli bilgiyi bulunuz. Sıralı bilginin ilk harfleriyle anlamlı veya anlamsız sözcükler oluşturunuz.

" Cümlelerde yüklemin bildirdiği hareketi yapan kelime veya kelimeler vardır. Bunlar cümlelerindeki görevlerinden dolayı özne adını alırlar. Cümledeki özneyi bulmak için yükleme **"kim, kimler, ne, neler"** sorularından biri sorulur. Aldığımız cevaplar bize özneyi bildirir."

Aşağıdaki metni okuyunuz. Öğrenmeniz gereken önemli bilgiyi bulunuz. Sıralı bilginin ilk harfleriyle anlamlı veya anlamsız sözcükler oluşturunuz.

Sayı sıfatları, varlıkların sayılarını, sıralarını, eşit bölümlerini, parçalarını belirtirler.Görevleri bakımından beşe ayrılırlar:

1. Asıl sayı sıfatları
2. Kesir sayı sıfatları
3. Sıra sayı sıfatları
4. Üleştirme sayı sıfatları
5. Topluluk sayı sıfatları

UYGULAMA PLANI 4: ZİHİNSEL TEKRAR STRATEJİSİ

Tarih:

Süre : 40+40

Basamak 1:

Sevgili çocuklar önceki derslerimizde altını çizme ve metin kenarına not alma stratejilerini öğrendik. Bugün yeni bir strateji daha öğreneceğiz. Bu stratejinin adı zihinsel tekrar.

Zihinsel tekrar stratejileri, bilgiyi aynen tekrar etme stratejileridir. Öğretmenimizi dinlerken, kitap okurken karşılaştığımız yeni bir bilgi ya da önemli bir bilgi zihnimizde çok kısa durur. Biz bilgiyi sesli ya da sessiz olarak sürekli tekrar edersek bilginin zihnimizde kalma süresini artırabiliriz. Yeterince tekrar ederek öğrenmeyi gerçekleştirebiliriz. Böylece öğrenmemiz gerekenleri kolay ve etkili olarak öğrenebiliriz.

Zihinsel tekrar stratejisini sizler zaten kullanıyorsunuz. Ama bugün daha etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceğini öğreneceğiz.

Basamak 2:

Şimdi size bir cümle söyleyeceğim:

"5 Kasım 1934'te kadınlara seçme ve seçilme hakkı verildi." Evet hep birlikte 20'ye kadar sayalım. Az önce söylediğim cümleyi hatırladığınız kadarıyla defterinize yazın. Ama arkadaşlarınıza bakmayın.

Neden tam olarak yazamadık. Çünkü bilgi zihnimizde çok kısa süre durur.O zaman ne yapacağız? Öğretmen önemli bir bilgi söylediğinde ya da evde çalışırken önemli bir bilgi ile karşılaştığımızda, bilgiyi zihnimizde sesli ya da sessiz olarak sürekli tekrar edeceğiz. Şimdi size tekrar etmenin yollarını öğreteceğim.

Sevgili çocuklar zihinsel tekrar stratejisini kullanırken birtakım işlemler yapabiliriz. Şimdi bu işlemlerin neler olduğunu size açıklayacağım. Lütfen beni dikkatle dinleyin. Neler yaptığıma ve stratejiyi kullanırken neler düşündüğüme çok dikkat edin.

Zihinsel tekrar stratejisini kullanırken aşağıdaki işlemleri yapabiliriz:

1. Ders işlenirken öğretmenimizin önemli dediği bilgiyi hemen zihnimizde tekrar etme.

2. Metni olduğu gibi birkaç kez okuma.

3. Okuduğumuz metinde önemli gördüğümüz cümleleri sesli ya da sessiz olarak hemen tekrar etme.

Örnek:

Şimdi ben evdeyim. Ders çalışıyorum ve aşağıdaki metni okuyorum.Metindeki önemli gördüğüm cümleyi sesli ya da sessiz olarak hemen tekrar edeceğim.

Mektup, dilekçe, rapor, tutanak gibi yazılarda, sayfanın sağ üst köşesine ya da sağ alt köşesine yazılan tarihlerde ay adı büyük harfle başlar. 30 Nisan 2008, 11 Kasım 2008 gibi.

Belli bir tarihi gösteren ay gün adları nerede olursa olsun büyük harfle başlar: 24 Kasım 2008 Pazartesi gibi.

Ay ve gün adları, yanlarında sayı olmadan kullanılınca küçük harfle başlar.

Size ancak cuma günü geliriz.

Ankara'ya ekimde gideceğiz gibi.

Metni okuyorum. Okurken önemli gördüğüm bilgiyi tekrar edeceğim.

Evet şunlar önemli: Tarihlerde ay adı büyük harfle başlar. (tekrar)

Gün ve ay adları belli bir tarihi gösteriyorsa büyük harfle başlar. (tekrar)

4. Okurken önemli isimleri, tarihleri, yerleri hemen üst üste birkaç kez tekrar etme.

" Atatürk, 1934 yılının kasım ayının başında Ankara Kız Lisesine gitti. Sınıflardan birine girdi ve öğrencilere sorular sordu. Bir ara Müjgan adlı bir öğrenci ayağa kalktı:

- Paşam, dedi. Kadınların niçin seçim hakkı yok? Niçin milletvekili olamıyorlar?

Atatürk:

- Vatandaşın başlıca hakkı ve ödevi nedir, diye sordu.

Öğrenci:

- En büyük hak seçim, en büyük ödev askerliktir.

Atatürk:

- Peki size seçim hakkını verelim; ama askerlikte yapacaksınız.

Genç öğretmen hemen cevap verdi:

- Eğer beklenen bu ise biraz geç kalmış olmuyor musunuz?

Ulus Meydanı'ndaki mermi taşıyan kadın, benim anamdır.

Atatürk genç öğrencinin verdiği bu cevap karşısında çok duygulanmıştı. O güne kadar yapmış olduğu çalışmalara hız vererek bu kanunun bir an önce çıkması için gerekli tüm önlemleri aldı. 5 Kasım 1934'te seçme ve seçilme hakkı kadınlara tanındı."

Evet bu metinde 5 Kasım 1934 önemli bir tarih.

5 Kasım 1934 kadınlara seçme ve seçilme hakkı tanındı. (tekrar)

5. Yeni bir kelimeyi öğrenirken kelimeyi ve anlamını sesli veya sessiz olarak tekrar etme.

" Ertesi sabah kocaman bir çadırda açtım gözlerimi. Benim gibi daha birçok çocuk vardı. Beyaz giyimli hemşireler koşup duruyorlardı çevremizde.

Az ileride konuşulanlara kulak verdim:

"Kasabanın tüm evleri yıkıldı." diyordu bir kişi.

Birisi ona karşılık veriyordu: "Kızılay yardımımıza koştu. Evlerin yerini çadırlar aldı şimdi. Yoksa bu kış gününde sokakta kalmıştık…"

Bu metinde "kulak vermek" deyiminin anlamını bilmiyorum. Bu deyimin anlamını öğreneyim.

Kulak vermek: dinlemek (tekrar)

6. Metni okuduktan sonra kendi kendimize anlatma.

" Onun ismini birçoğumuz duymuşuzdur. Konya denince, aklımıza ilk olarak o ve türbesi gelir. Bir de şekeri… Türbesine gidenimiz olduğu gibi, televizyonlardan, kartpostallardan ve kitaplardan fotoğrafını göreniniz olmuştur. Sakın Nasrettin Hocadan bahsettiğimiz sanılmasın. Büyük düşünürlerimizden olan Mevlana Celaleddin-i Rumi'den söz ediyoruz.

1207 yılında Horasan'ın Belh şehrinde doğmuş Mevlana. O öteden beri bilginler yetiştiren bir aileden geliyordu. Babası Horasan'ın en önemli bilginiydi. Oğlu Celaleddin'e daha küçük yaşlarda okuma-yazma öğretmiş, bilgisini oğluna aktarmaya çalışmıştı.

Birgün oturdukları şehri terk ettiler. Oğluyla beraber uzun bir geziye çıktılar. Nişabur, Bağdat, Mekke, Medine, Şam ve Halep'i dolaştıktan sonra Karaman'a geldiler. Mevlana babasının vefatından sonra, "Gez dünyayı gör Konya'yı!" sözüyle anılan Konya'ya yerleşti. Vefatına kadar orada yaşadı." (metni anlatma)

Basamak 3:

Şimdi size "Kelime Türetme" adlı bir metin veriyorum. Bu metni çalışın. Çalışırken zihinsel tekrar stratejisini kullanın.(Etkinlik 1)

(Öğrenciler işlemi yaparken gerektiğinde dönüt verme)

Basamak 4:

Öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etme, anında dönüt verme.

Basamak 5:

Stratejiyi kullanırken ne gibi zorluklarla karşılaştınız?

Bu stratejiyi kullanırken zihninizde ne olup bitti? Bize kim söylemek ister? (Sesli düşünmelerini sağlama)

(Anında dönüt verme)

Basamak 6:

Öğrenci etkinliklerini değerlendirme.

Etkinlik 1

Yönerge: Aşağıdaki metni okurken zihinsel tekrar stratejisini uygulayınız.

KELİME TÜRETME





"Kitap" ek almamış, basit bir kelimedir. Bu kelime "ciltli ve ciltsiz olarak bir araya getirilmiş, basılı veya yazılı kağıt yaprakların bütünü" anlamına gelir.

Şimdi bu kelimeye bazı ekler getirelim ve anlamında nasıl değişiklik meydana geldiğini belirtelim.

Kitap + çı kitapçı: kitap satan kimse

Kitap + lık kitaplık: kitapların yerleştirildiği raflardan oluşan mobilya, kütüphane.

"Tuz" kelimesi de ek almamış bir kelime olup "kokusuz, suda eriyen, yiyecekleri korumada ve tatlandırmada kullanılan billursu madde" anlamındadır. Bu kelimeye "-li" ve "-siz" eklerini getirelim ve anlamın nasıl değiştiğine bakalım:

Tuz + lu tuzlu: yapılışında tuz bulunan, tuzu olan.

Tuz + suz tuzsuz: tuzu olmayan veya tuzu az olan.

O halde "-ci, -li, -lik, -siz" ekleri için bir kelimeden yeni anlamlı başka kelimeler türeten ekler diyebiliriz.

Aşağıdaki cümlelerde koyu yazılan kelimeler türemiş yapılıdır:

Simitçi geçerse bana da haber verin.

Sinirli tavırları hepimizi çok üzdü.

Dostluk ve **kardeşlik** duygularıyla birbirlerine sarıldılar.

Vakitli vakitsiz bizi telefonla arar, **rahatsız** ederdi.

Mutlu Yayıncılık, İlköğretim 4. Sınıf Konu Anlatımlı Soru Bankası'ndan alınmıştır.

UYGULAMA PLANI 5: NOT ALMA

Tarih:

Süre : 40+40+40+40+40+40

Basamak 1:

Sevgili çocuklar bugün sizlere okuduklarımızı daha iyi anlamamızı sağlayacak, hatırlamamızı kolaylaştıracak yeni bir yol öğreteceğim. Bu yolun adı "Not Alma." Not alma; okuduğumuz, dinlediğimiz bir konunun ana noktalarını belirleyerek bu ana noktaları kağıda aktarmadır.

Not alma stratejisini kendi kendinize ders çalışırken rahatlıkla kullanabileceksiniz. Ayrıca aldığımız notlar daha sonra kullanılmak üzere bir kaynak oluşturur. Sınavlara çalışırken bu notlardan faydalanırız.

Bugün bana dikkat eder, nasıl not alınacağını öğrenirseniz öğretmeninizi dinlerken ve evde ders çalışırken not alabileceksiniz bu da sizlerin başarısını artıracak.

Basamak 2:

Sevgili çocuklar, şimdi sizlere not alma stratejisi ile ilgili bir bilgilendirme kağıdı dağıtıyorum.(Ek 1) Lütfen dikkatlice okuyalım.

Şimdi ben evde ders çalışıyorum. Çalışacağım metni not alarak çalışacağım. Lütfen beni dikkatle izleyin. Neler yaptığıma, neler düşündüğüme çok dikkat edin.

DEYİMLER

Deyimler kalıplaşmış dil ögeleridir. Yani biçimsel özellikleri donmuştur, değiştirilemez. Deyimdeki bir sözcüğün yerine anlamdaşı, o deyimde kullanılamaz. "Tut kelin perçeminden" deyiminde "tut" yerine anlamdaşı olan "yakala" kullanılamaz. Deyim "yakala kelin perçeminden" biçiminde kullanılamaz.

Öte yandan deyimde sözcüklerin yeri değiştirilemez. Yine bu deyim "kelin perçeminden tut" biçimini de sokulamaz.

Bu özelliklerinden ötürü deyimler "kalıplaşmış sözler" olarak nitelenir.

Deyimler, kısa ve özlü anlatım ögeleridir. Her deyim bir kavramı etkili biçimde belirtir.

dil dökmek: inandırmaya çalışmak

ayıkla pirincin taşını: içinden çıkılması olanaksız bir durum

gözden düşmek: saygınlığını, değerini yitirmek

boyunun ölçüsünü almak: acı bir deneyle gücünü, yeteneğini anlamak

Bu deyimlerde yer alan sözcüklerle deyimlerin anlamlarını karşılaştırırsak, deyimde yer alan sözcüklerin apayrı bir anlam belirttiğini görürüz. Deyimin anlamı ile deyimde yer alan sözcüklerin kendi anlamları arasında ilk bakışta bir ilgi görülemez.

Evet şimdi bu metni not alarak çalışacağım.

Metni okuyorum.

Öncelikle şunu hatırlamalıyım. Not almak, metinde yazan her şeyi yazmak değildi. Öncelikle metinde geçen önemli bilgiyi seçeceğim ve bu bilgileri kendi cümlelerimle yazacağım.

Evet deyimler kalıplaşmış ögelerdir. Biçimsel özellikleri donmuştur, değiştirilemez. Bu önemli bir bilgi. Deyimdeki bir sözcüğün yerine anlamdaşı kullanılamaz ve deyimdeki sözcüklerin yerleri değiştirilemez. Bunlar da önemli bilgiler. Bu özelliklerin hepsi deyimlerin kalıplaşmış sözler olması ile ilgili özellikler. Deyimdeki sözcükler kendi anlamlarından apayrı bir anlam belirtir. Bu da önemli.

Şimdi deyimler kalıplaşmış sözlerdir ifadesiyle ne anlatılmak istendiğini kendi ifadelerimle yazarsam iyi olacak.

Bir de şuna dikkat etmeliydim. Not alınacak kağıdın çevresine daha sonra eksiklikleri tamamlamak ve sorular sormak için boşluklar bırakmalıyım. Evet bu metinde örnek verilen “tut kelin perçeminden” deyiminin anlamını bilmiyorum. Bunu not alayım. Öğretmenime sorarım.

Not aldığım kağıdın sağ köşesine tarih atıp altını çizeceğim. Çizginin altına da dersin adını yazacağım.

Notlarımı aldıktan sonra gözden geçirmeliyim.

…../10/2008

Türkçe

DEYİMLER

Deyimler kalıplaşmış sözlerdir.

Neden kalıplaşmış sözlerdir diyoruz.

1. Deyimdeki bir sözcüğün yerine anlamdaşı kullanılamaz.

2. Deyimdeki sözcüklerin yerleri değiştirilemez.

Deyimdeki sözcükler kendi anlamlarından ayrı bir anlam belirtir.

Soru:

Tut kelin perçeminden deyiminin anlamı?

Sevgili çocuklar, şimdi size bir not alma kağıdı dağıtıyorum. (Ek 2) Lütfen inceleyin. Not alacağımız kağıtları bu şekilde hazırlayalım. Sayfanın sağ yarısına notlarımızı alacağız. Sol yarısını ise düzeltmeler, yorumlar, örnekler ve sorularımız için kullanalım.

Ayrıca not alırken çalıştığımız metnin ana hatlarını yazarak ya da tablo kullanarak da not alabiliriz. Bunlarla ilgili örnekler de yapacağız.

Basamak 3:

Şimdi size "Atatürk ve Güzel Sanatlar" adlı bir metin veriyorum. (Etkinlik 1) Bu metni not alarak çalışın.

Anında dönüt verme.

Basamak 4:

Öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etme.

Dönüt verme.

Basamak 5:

Stratejiyi kullanırken ne gibi zorluklarla karşılaştınız.

Bu stratejiyi kullanırken zihninizde ne olup bitti? Bize kim söylemek ister? (Sesli düşünmelerini sağlama)

Anında dönüt verme.

Basamak 6:

Etkinlik 2,3,4,5,6'nın yapılması

Etkinliklerin değerlendirilmesi.

Ek 1: Not Alma Stratejisi Bilgilendirme Kağıdı

NOT ALMA STRATEJİSİ

Tanım : Not alma; okuduğumuz, dinlediğimiz bir konunun ana noktalarını belirleyerek bu ana noktaları kağıda aktarmadır.

Ders Çalışırken ya da öğretmenimizi dinlerken not almanın faydaları nelerdir?

1.Not alma bilgiyi anlamamıza yardım eder, hatırlamamızı kolaylaştırır, unutmayı önler.

2.Alınan notlar daha sonra kullanılmak üzere bir kaynak oluşturur, sınavlara çalışırken bu notlardan faydalanırız.

3.Okuduklarımızı daha iyi anlamamıza yardım eder.

4.Evde kendi kendimize ders çalışırken not alma stratejisini rahatlıkla kullanabiliriz.

5.Not alma daha sonra yapacağımız çalışmaları kolaylaştırır. Sınavlara hazırlanırken notlarımızdan faydalanmak bize zaman kazandırır. Bilgiyi gözden geçirme ve tekrar etmemizi hızlandırır.

Not alırken nelere dikkat etmeliyiz?

1.Not alma, öğretmenin ağzından çıkan her şeyi ya da kitapta yazan her şeyi kaydetme değildir. Derste ve evde çalışırken not almak öğretmenin söylediklerinin aynısını ya da kitapta geçenleri aynen yazmak değildir.

2.Öncelikle önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edip önemli bilgiyi kendi cümlelerimizle yazmalıyız. Not alırken kendi ifadelerimizle not almalıyız.

3.Not alırken kelimeleri uzun uzun yazmak yerine kısaltmalar kullanabiliriz. Örneğin "öğretmen" kelimesi yerine "öğrt." gibi.

4.Not alınacak kağıdın çevresinde daha sonra eksiklikleri tamamlamak ve sorular sormak için boşluklar bırakmalıyız.

5.Derste not alınacak kağıdın sağ köşesine tarih atıp tarihin altını çizebiliriz. Çizginin altına da dersin adını yazabiliriz.

6.Alınan notları en kısa zamanda gözden geçirmeliyiz.

Ek 2: Not Alma Kağıdı

…../10/2008

Türkçe

Etkinlik 1:

Yönerge : Aşağıdaki "Atatürk ve Güzel Sanatlar" adlı metni okuyunuz ve önemli gördüğünüz kısımları kendi cümlelerinizle not alınız.





ATATÜRK ve GÜZEL SANATLAR

Milletimiz sanata önem veren bir millettir. Yüzyıllar önce kendimize özgü karagöz, orta oyunu, meddahlık gibi geleneksel gösteri sanatları yarattık.

Karagöz, geleneksel oyun türlerinden biridir.

Oyunda geçen kişilerin renkli resimlerinin gölgeleri, ışık yardımıyla perde üstüne düşürülür. Bir karagöz oyununda on kişi de rol alsa, hepsini **Hayali** denen karagöz oynatıcısı konuşturur. Karagöz oyunları taklitli, güldürücüdür.

Orta oyunu bir halk tiyatrosudur. Seyircilerin ortasında oynanır. Oynanan oyunlar, karagöz de olduğu gibi güldürücü ve taklitlidir.

Meddahlık bir kişinin sergilediği gösteri türüdür. Meddah denilen kimse, halkın arasında güldürücü öyküler anlatır.

Karagöz, orta oyunu, meddahlık gibi eski geleneksel Türk tiyatrosunun yerini çağdaş tiyatro almıştır.

Atatürk sanatsever bir devlet adamıydı. Türkiye'de tiyatro, opera ve balenin gelişmesine önderlik etti. Devlet Konservatuarı adıyla tiyatro ve müzik sanatçısı yetiştiren kurumu kurdu. Tiyatro açtırdı. Sanatçıları korudu ve teşvik etti. Ankara'da sahnelenen her oyunu seyretmeye giderek halka örnek oldu. Atatürk, "Türk milletinin tarihi bir özelliği de güzel sanatları sevmek ve onda yükselmektir" demiştir. Güzel sanatların insanları olgunlaştıracağını, güzel sanatlarda başarılı olmayan toplumların uygarlık yarışında geri kalacağını belirtmiştir.

İsmail Habip SEVÜK

(Hasan Latif SARIYÜCE, İlköğretim Türkçe 4, A Yayınları 2002'den alınmıştır.)

…../…./2008

Türkçe

ATATÜRK ve GÜZEL SANATLAR

Etkinlik 2:

Yönerge : Aşağıda "HECE" ile ilgili olarak verilen açıklamaları okuyunuz ve önemli gördüğünüz kısımları kendi cümlelerinizle not alınız.

HECE

Ağzımızdan bir solukta çıkarılan ses ya da ses birliğine **hece** denir.

Dilimizde kullandığımız kelimelerin bazıları tek bazıları ise çok hecelidir.

Örnek :

"Ben asil bir milletin evladıyım". Cümlesini hecelere ayıralım.

"Ben a-sil bir mil-le-tin ev-la-dı-yım."

Cümlede beş tane kelime var : **"Ben"** kelimesi için ses aygıtımız bir, **"asil"** kelimesi için iki, **"bir"** kelimesi için bir, **"milletin"** kelimesi için üç, **"evladıyım"** kelimesi için dört defa hareket etmiştir.

"Ben asil bir milletin evladıyım". cümlesinde toplam on bir hece vardır.

Aşağıdaki kelimeleri inceleyelim:

Arkadaşlık	ar-ka-daş-lık
Hürriyet	hür-ri-yet
Elektrik	e-lek-trik
Anıtkabir	a-nıt-ka-bir
Televizyon	te-le-viz-yon
Başöğretmen	baş-öğ-ret-men

Bir kelimenin hecelerini teker teker söylemeye HECELEME denir.

HECE ÇEŞİTLERİ

Türkçe'mizde altı çeşit hece vardır:

1. Yalnız sesli harften oluşan heceler: **"a,e,ı,i,o,ö,u,ü"**
2. Bir sesli bir sessiz harften oluşan heceler: **"at, et, ay, av, al….."** gibi.
3. Bir sessiz bir sesli harften oluşan heceler: **"bu, şu, ka…."** gibi.
4. Bir sessiz, bir sesli ve bir sessiz harften oluşan heceler: **"baş, kaş, taş, yaş, kül, kol, bel"** gibi.
5. Bir sesli ve iki sessiz harften oluşan heceler: **"üst, alt, ilk"** gibi.
6. Bir sessiz, bir sesli ve iki sessiz harften oluşan heceler : **"Türk, kürk, yurt, dört, dert"** gibi.

Sesli harfle biten hecelere **açık hece**, sessiz harfle biten hecelere **kapalı hece** denir.

O, bu, şu açık hecelerdir.

Tat, al, üst kapalı hecelerdir.

HECENİN ÖZELLİKLERİ

1. Sesli harflerin hepsi birer hecedir : **"a,e,ı,i,o,ö,u,ü"**

2. Sesli harf olmadan hece olmaz.

3.Bir hecede en çok **"dört harf"** bulunur. **"Türk, kürk, yurt…"**

4.Türkçe'de **"iki sessiz harfle"** başlayan hece yoktur. Kurala uymayan **"tren, plan, fren"** gibi kelimeler dilimize yabancı dillerden girmiştir.

5.Hecedeki sesli harf sayısı **"birden fazla olamaz".**

6.Heceler, satır sonlarında bozulmadan **"kısa çizgi" (-)** ile ayrılırlar. Satır sonunda kelime bölünürken hece seslerden ayrılarak bölünmez.

ÖRNEK:

"Senin destanını okudum, senin destanını yazac- ağım."	**YANLIŞ**
"Senin destanını okudum, senin destanını yaza- cağım." Arif Nihat ASYA	**DOĞRU**

(Hasan Şimşek, İlköğretim 5 Türkçe Dil Bilgisi Yeteneği, 1995, Bayrak Yayıncılık" tan alınmıştır.)

….//…./2008

Türkçe

HECE

Etkinlik 3:

Yönerge : Aşağıdaki metni okuyunuz. Size verilen not alma kağıdındaki başlıkları dikkate alarak not alınız.






DİNLEMESİNİ BİLİYOR MUYUZ?

Hemen her gün yaptığımız işlerden biri de dinlemektir. Bir düşününüz. Hiç olmazsa günde üç dört saatimizi buna ayırırız. Evde annemizi, babamızı, okulda öğretmenimizi ve arkadaşlarımızı dinleriz. Salonlara gider, konserleri, konferansları dinleriz. Radyoyu açar, haberleri, bizi ilgilendiren konuşmaları dinleriz. Kısaca, dinleme, günlük hayatımızda önemli bir yer tutar.

Dinleme de okuma gibidir. Nasıl okuyarak başkalarının düşüncelerini, duygularını öğreniyorsak, aynı şeyi dinleyerek de yaparız. Konuşulanlar üzerinde düşünür, anlatılanları kavramaya çalışırız. Bu bakımdan, dinleme, öğrenme yollarının başında gelir.

İyi bir dinleyici olmak için birtakım alışkanlıklar gerekir. Bu alışkanlıkları edinmedikçe dinlediklerimizden iyice yararlanamayız. Bazıları vardır; gözlerini konuşana diker, sessizce oturur. "İşte iyi bir dinleyici" dersiniz. Ama gözleri konuşanda, akılları ve dikkatleri başka yerdeyse, bunlar iyi dinleyici değildirler. İyi bir dinleyici gözleriyle değil sorularla dinler; yani, konuşulan konu üzerinde kafasında uyanan sorulara cevaplar arar. Dinlediklerini bu sorularla değerlendirir.

Bazı dinleyiciler de konuşmayla değil de, konuşmayı yapanla ilgilenirler. Konuşanın elbisesine, saçlarını tarayıp taramadığına, el ve yüz hareketlerine bakarlar. Bunlar da iyi dinleyici değildir. Konuşanın giyinişi, kılık kıyafeti iyi bir dinleyiciyi ilgilendirmez. Onu ilgilendiren, konuşanın anlattıkları, o konu üzerinde düşündükleridir.

İyi bir dinleyici sabırlıdır. Konuşanı sonuna kadar izler. Konuşanla aynı düşüncede olmayabilir. Ama hiçbir zaman onun sözünü kesmez. Eğer soracakları varsa, bunları konuşma bittikten sonra sorar.

Dinlediklerini değerlendirme, iyi bir dinleyicinin yapması gereken en önemli iştir. Örneğin; konuşanın amacı nedir? Öğüt mü veriyor, yoksa belli bir konuda birtakım gerçekleri mi açıklıyor. Bunu yaparken heyecanlı mıdır? Düşünceleri değiştirip olduğundan fazla büyütüyor mu? Söyledikleri yeni şeyler midir? Bu ve bunlara benzer sorularla dinlediğini değerlendirme, iyi bir dinleyicinin yapacağı işlerdendir.

Emin ÖZDEMİR

Türkçemi İlerletiyorum

(İlköğretim Türkçe 5, Aliyar KARACA – Ahmet KAPULU, Koza Yayınları, 1987"den alınmıştır.)

…./…/2008

Türkçe

DİNLEMESİNİ BİLİYOR MUYUZ?

İyi Bir Dinleyicinin Özellikleri

Kötü Bir Dinleyicinin Özellikleri

Etkinlik 4:

Yönerge : Aşağıdaki metni okuyunuz. Size verilen not alma kağıdındaki başlıkları dikkate alarak not alınız.

CÜMLENİN ÖĞELERİNDEN YÜKLEM ve ÖZNE

Kelimeler, cümleyi meydana getirirken çeşitli görevlere girerler.

"Babam işe erken gitti." cümlesinde kullanılan kelimelerin görevlerini inceleyelim:

"Gitti" kelimesi, cümlede bir eylemi bildirmektedir.

"Babam" eylemi yapandır.

"İşe" eylemin yöneldiği yeri göstermektedir.

"Erken" sözcüğü ise, eylemin zamanını belirtmektedir.

Kelimelerin veya kelime gruplarının cümlede üstlendikleri görev biçimlerine **"öğe"** denir.

Cümlede üç çeşit öğe bulunur:

1. **Yüklem**
2. **Özne**
3. **Tümleçler**

Cümlede iş, hareket, oluş bildiren kelimeye **yüklem** denir.

"Kümemiz ünite raporlarını **hazırladı.**" cümlesinde **"hazırladı"** kelimesi yüklemdir.

"Caddeden okula doğru **koştum.**" cümlesinde **"koştum"** kelimesi yüklemdir. Yükleme **"eylem"** de deriz.

Yüklemler, çekimli fiillerden oluşur. Zaman bildirir. Kişi kavramını taşır.

ÖRNEK:

"Evde anneme yardım **ediyorum.**"

"Yarına çok ders **çalışacağım.**"

Yüklemine göre cümleler ikiye ayrılır:

1. **Fiil cümlesi**
2. **İsim cümlesi**

1. Yüklemi çekimli fiil olan cümlelere **fiil cümlesi** denir. Yukarıdaki örnek cümleler birer **fiil cümlesi**dir.

2. Yüklemi ad soyundan (ad, sıfat, zamir ve benzeri gibi fiil dışındaki sözcüklerden) olan cümlelere de **isim cümlesi** denir.

İsim cümleleri eylemlerin dışındaki kelimelerin sonlarına **(-dır, -idi, -imiş….)** ekleri getirilerek yapılır. Böylece çekimlenebilmeleri ve cümlede yüklem olmaları sağlanır. Bu isim soyundan kelimelere eklenen **(-dır, -idi, -imiş…)** eklerine **ek fiil** denir.

ÖRNEK:

"İstanbul Türkiye'nin en kalabalık şehri**dir**."

"Serdar'ın yeni önlüğü mavi**dir**."

"Çantanın içindeki kalem benim**miş**."

Cümlelerde yüklemin bildirdiği hareketi yapan kelime veya kelimeler vardır. Bunlar cümledeki görevlerinden dolayı **ÖZNE** adını alırlar. Cümledeki özneyi bulmak için yükleme **"kim, kimler, ne, neler"** sorularından biri sorulur. Aldığımız cevap bize özneyi bildirir.

Hoca efendi fena halde şaşaladı. (şaşaladı yüklem)

Kim şaşaladı?

Hoca Efendi.

Hoca Efendi : **Özne**

Çocuklar okuldan çıktılar. (çıktılar yüklem)

Kimler çıktılar?

Çocuklar.

Çocuklar : **Özne**

Kitap çocuğun elinden yere düştü. (düştü yüklem)

Ne düştü?

Kitap

Kitap : **Özne**

Çocukların yiyecekleri yokmuş. (yokmuş yüklem)

Çocukların **neleri** yokmuş?

Çocukların yiyecekleri.

Çocukların yiyecekleri : **Özne**

Öznesi açıkça belli olmayan cümleler de vardır. Bu cümlelerin özneleri yüklemdeki şahıs ekinde gizlidirler. Bu tür öznelere **gizli özne** denir.

"Dün akşam eve erken geldi**m**." cümlesinde gelenin kim olduğunu anlamak için yükleme bakarız. Çünkü cümlede özne ayrı bir kelime olarak kullanılmamıştır. Burada "geldi**m**" sözcüğünün aldığı kişi eki (-m), özneyi belirtmektedir. Bu cümlede gelme eylemini yapan özne "**ben**" dir.

(Hasan Şimşek, İlköğretim 5 Türkçe Dil Bilgisi Yeteneği, 1995, Bayrak Yayıncılık" tan alınmıştır.)

…./…./2008

Türkçe

CÜMLENİN ÖĞELERİNDEN YÜKLEM ve ÖZNE

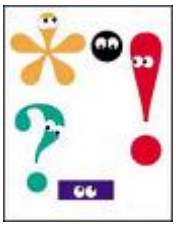
Yüklem

Özne

Etkinlik 5:

Yönerge: Bu metni okuyunuz. Okurken size verilen not alma kağıdındaki tabloyu dikkate alarak notlar alınız.







NOKTALAMA İŞARETLERİ
(NOKTA, VİRGÜL, SORU İŞARETİ, ÜNLEM)

"Noktalama" sözcüğü ile yazılı anlatımda, anlamayı kolaylaştıran işaretler kullanılması anlatılır. Noktalama işaretleri sözcüklerden ayrı, sözcüklerin yazılışını değiştirmeyen, sözcük aralarına konan işaretlerdir.

NOKTA İŞARETİNİN KULLANILIŞI

1. Tamamlanmış her cümlenin sonuna nokta konur.

Örnek: Çalışıyorum.

Siz daha hızlı yürüyorsunuz.

Daha yolumuz çok uzun.

2. Kısaltmalardan sonra konur.

Örnek: Prof. Dr. İlhan Yener, P.T.T. , T.C (kolaylık sağlamak için kısaltmalarda büyük harften sonra konan nokta kullanılmayabilir: PTT, TC, TCDD….)

3. Sıra gösteren sayılardan sonra konur.

Örnek: 1. (birinci), 16. (on altıncı) gibi.

4. Belli bir günü gösteren tarihlerin yazımında, gün, ay, yıl sayılarının arasına konur: 22.10.2008, 04.12.2008 gibi.

5. Saati gösteren sayılarda birimler arasına konur. Saat 18.36 gibi.

6. Sayı basamaklarının arasına konur.

Örnek: 22.836

VİRGÜL İŞARETİ ve KULLANILIŞI

1. Cümlede, eş görevli sözcükleri, sözcük öbeklerini ve sıralı cümleleri ayırmada kullanılır.

ÖRNEK:

Eş görevli sözcükler arasında virgül kullanımına örnek:

İnsan doğar, büyür, ölür.

İnsan, bu çalışkan, bu uysal, bu temiz yürekli kişi karşısında saygı duyuyor.

Sıralı cümleler arasında virgül kullanımına örnek:

Birden yerinden kalktı, ceketini giydi, sokağa fırladı.

2. Özne ile yüklem arasında çok sözcük varsa ya da özne vurgulu söylensin isteniyorsa özneden sonra virgül konur.

Örnek:

Doğan, çoktan beri görmediği dedesinin kucağına atılmak, ona sarılmak istiyordu.

3. Cümlede vurgulu biçimde belirtilmek istenen öğeden sonra konur.

Örnek:

Ben size, sevineceğiniz haberler getirdim.

4. Seslenmelerden sonra konur.

Örnek: Anneciğim, Değerli Arkadaşım, Çocuklar gibi

5. Sayıların ondalık kısımlarını ayırmada kullanılır.

Örnek: 7,75

SORU İŞARETİ VE KULLANILIŞI

1. Soru soran cümlelerden ya da sözcüklerden sonra konur.

2. Verilen bir bilginin şüpheli olduğunu belirtmek için kullanılır.

ÖRNEK:

Bildiğimize göre Karacaoğlan 17. yüzyılda (?) yaşamıştır.

ÜNLEM İŞARETİ ve KULLANILIŞI

1. Ünlem bildiren sözcüklerden sonra kullanılır.

ÖRNEK:

Ayy! Ey Türk Gençliği! Ana!

2. Yazıda, söylenen sözlere inanılmadığını, bazı övücü sözlerin alay olsun diye kullanıldığını göstermek için parantez içinde ünlem işareti kullanılır.

ÖRNEK:

Aslan yavrusuyla oynayan iki yaşında harika (!) çocuklar gördüm.

Burada kibrit çöpünden gemi yapan usta (!) çocuklar vardı.

(Halil Özdaş, Güzel Konuşma ve Yazma, Ankara, Yıldırım Yayınları" dan alınmıştır.)

…./…./2008
Türkçe

NOKTALAMA İŞARETLERİ

(NOKTA, VİRGÜL, SORU İŞARETİ, ÜNLEM)

Noktalama İşaretleri	Kullanıldığı Yerler	Örnek
Nokta		
Virgül		
Soru İşareti		
Ünlem		

Etkinlik 6:

Yönerge: Bu metni okuyunuz. Okurken size verilen not alma kağıdındaki tabloyu dikkate alarak notlar alınız.

YAZI TÜRLERİ (FABL, FIKRA, DİLEKÇE)

Fabl

Fabl türü, insan davranışlarını eleştirmek, insanlara ders vermek için yararlanılan bir türdür. Kısa, manzum öykü biçiminde yazılanları daha çok hoşa gitmektedir.

Fabl türünü öteki yazı türlerinden ayıran temel özellik, insan dışı varlıkların, hayvanların ve başka şeylerin insan kişiliği içinde düşünülmesi, canlandırılmasıdır. Bir fabl olayının kişileri hayvanlar ya da insan ve hayvanlar ya da insan, hayvan ve başka varlıklar olabilir. Bu yönüyle fabl türü masala benzer.

Bazı hayvanlar, insanlarla aralarındaki benzerlik ilgilerinden yaralanılarak, belli kişilik özelliklerinin sembolü olarak fabllerde yer alır. Tilki kurnazlık, aslan güçlülük, karınca çalışkanlık, karga ahmaklık, ağustos böceği havailik sembolüdür. Bunlar ve başka hayvanlar, bu kişilik özelliklerini canlandıracak şekilde fabllerde insan gibi davrandırılır, gerekirse konuşturulur. Fablin yazılış amacı, hayvan dünyası ile ilgili bir gerçeği belirtmek değil, insan dünyası, insan ilişkileri ile ilgili bir gerçeği belirtmektir.

Her fablde insanlar için bir yaşam dersi vardır. Olaydan kahramanlar arasındaki ilişkiden bir öğüt doğar. Bu öğüt, fablın başında ya da sonunda ayrıca belirtilir.

Fıkra

"Fıkra" sözcüğüyle anlatılan iki çeşit yazı türü vardır. Bunlardan biri dilden dile, kulaktan kulağa dolaşan, yeri geldikçe anlatılan, kısa, nükteli öyküdür. Öteki de gazete ve dergilerde yayımlanan, kısa fikir yazısıdır. Burada size fikir yazısı olan fıkra türü anlatılacaktır.

Fıkra, bir gazetenin ya da derginin belli sayfasında ve belli köşesinde, belli bir çerçeve içinde yayımlanır. Genellikle her fıkra yazarının kendisine ayrılmış bir köşesi vardır. Yazarın günlük fıkraları bu köşede yayımlanır.

Fıkra yazarları günlük olaylara bağlıdır; konularını günlük olaylardan seçerler. Gazete ve dergi okuyucularında, yaşadıkları ve haber olarak duydukları, öğrendikleri güncel olaylar, güncel yurt sorunları hakkında fıkra yazarının, okuduğu gazetenin fıkra yazarının görüşlerini öğrenme isteği güçlüdür. Bu nedenle fıkra türü yazılar çok okunur.

Fıkra yazarı, kolay anlaşılan bir anlatımla kişisel görüşlerini açıklar. Konuyla ilgili olarak öne sürdüğü görüşlerin doğruluğunu kanıtlama gereğini çok kere duymaz. Fıkra yazarı, kendine göre doğru olanı savunur. Bu nedenle fıkralar kişisel, öznel yazılardır.

Dilekçe

Dilekçe, kişilerin iş için resmi kuruluşlara yazdığı mektuptur. Dilekçe hangi kuruluşa yazılıyorsa o kuruluşun adı ve bulunduğu yer başa yazılır.

Dilekçenin yazılış amacı bir işin yapılmasını sağlamaktır.

Dilekçe kısa, anlatımı açık ve anlaşılır olmalıdır. Dilekçenin son paragrafında istek, kısa ve açık olarak belirtilir. Dilekçenin son cümlesi "Gereken işlemin yapılmasını arz ederim." şeklinde olur. Dilekçenin tarihi son satırın altına, sağ tarafa, imzanın üstüne yazılır. Ad, soyad açık olarak yazılır.

Dilekçeye yazılanlar, sayfaya oranlı şekilde yerleştirilmelidir. Altta ya da üstte gereksiz, oransız boşluklar bırakılmamalı, kağıdın sol ve sağ kenarlarında gereken boşluklar bırakılmalıdır.

Dilekçe örneği:

ORGENERAL TURAL İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

KONYA

Okulunuz 3/A sınıfı öğrencisiyim. Belediyeden indirimli el kart alabilmem için öğrenci belgesi gerekmektedir.

Gereken işlemin yapılmasını arz ederim.

Adres: 04.10.2008

Necip Fazıl Mahallesi Keziban Ayça ÇALIŞKAN

Durugök Sok. İmza

İnançlı Apt. B Blok

18 / 6

42090 Meram / Konya

…./…./2008

Türkçe

YAZI TÜRLERİ (FABL, FIKRA, DİLEKÇE)

Yazı Türleri	**Amacı**	**Özellikleri**
Fabl		
Fıkra		
Dilekçe		

UYGULAMA PLANI 6: ÖZETLEME

Tarih:

Süre : 40+40+40+40+40+40

Basamak 1:

Sevgili çocuklar, bugün de öğrenme için etkili bir yol olan özetleme stratejisini öğreneceğiz. Bu dersin sonunda sizler de çalışırken özetleme stratejisini kullanabileceksiniz.

Özetleme yazılı bir metnin önemli bilgilerinin seçilerek öz bir biçimde kısaltılmasıdır.

Özetlerimizi sınavlara çalışırken kullanabiliriz. Yapmış olduğumuz özetleri daha sonra okuyarak zaman kazanırız. Özet yazma bizi yazılı sınavlara hazırlar. Çünkü, birçok yazılı sınav, özetlerimizdeki bilgileri bilmeyi gerektirir.

Özetlerimizi yazdıktan sonra gözden geçirdiğimizde bilgi eksikliklerimiz ortaya çıkar.

Özetlerimizi arkadaşlarımızla değiştirebiliriz. Böylelikle bilgileri paylaşmış oluruz.

Özetleme de kolay ve etkili öğrenmemizi sağlayan yollardan biridir. Daha önce öğrendiğimiz stratejileri ve bugün öğreneceğimiz özetleme stratejisini çalışırken kullanırsak başarınızın arttığını fark edeceksiniz. Daha iyi performans gösterip yüksek notlar alabileceksiniz.

Basamak 2:

Sevgili çocuklar, şimdi sizlere özetleme stratejisi ile ilgili bir bilgilendirme kağıdı dağıtıyorum. (Ek 1) Lütfen dikkatlice okuyalım. Şimdi ben okuyorum ve açıklamalar yapacağım. Beni iyi dinleyin.

Şimdi ben evde ders çalışıyorum. Çalışacağım metni özetleyerek çalışacağım. Lütfen beni dikkatle izleyin. Neler yaptığıma, neler düşündüğüme çok dikkat edin.

ÖĞRETMENİM, BİLGİ PINARIM

Öğretmenim, bilgi dağıtan bir pınardır. Suyundan içmek isteyen herkese verir. İnsan zekasını büyütür, geliştirir. Öğretmenim, okuma yazma öğretmekle kalmaz.

Bizi karanlıktan aydınlığa götürür. Bize bir anne, bir baba olur. Ailenin görevini seve seve üstlenir.

Tüm meslekler arasında en onurlu ve kutsal olanı öğretmenliktir. Çünkü bütün meslek dallarındaki insanları öğretmenlerimiz yetiştirir.

Bir bahçıvan sebzeyle, meyveyle uğraşır. Çoban, hayvanlara özen gösterir. Mimar, binalar kurar. Heykeltıraş, çamura, mermere biçim verir. Ressam, fırçasıyla harikalar yaratır. Ozan, dizelere döker duygularını. Bunların hepsi insanlık için değil mi? Öğretmenim ise, insanları en iyi, en güzel ve en doğru biçimde yetiştirir. En iyiyi, en güzeli ve en doğruyu öğretir. Sevgi dağıtır. İyilik diker, bilgi saçar öğretmen. Sabır ve özveriyle çimlenir onun diktiği tohumlar. Sonunda çok güzel ve tatlı meyveler oluşturur. Bu eseri görünce tüm yorgunluğu gider öğretmenimin.

Atatürk'ün yurduna, Atatürk'ün armağanını sunar öğretmen. Atatürk, elinde tebeşir, kent kent dolaşıp okuma yazma öğretmiştir Türk ulusuna. Öğretmenlere öncülük etmiş, başöğretmen olmuştur. Öğretmenler onun yolunu izler. Onun amacına ulaştırır bizleri.

En değerli mücevherler bile öğretmenimin yanında hiç kalır. Bizim için bu kadar değerli olan öğretmenlere sonsuz saygı ve bağlılık borçluyuz.

Pınar MIDIK

Milli Eğitim Dergisi

(İlköğretim Türkçe 5, Ali Karaca, Ahmet Kapulu, Koza Yayın Dağıtım, 1987'den alınmıştır.)

Önce metni gözden geçireceğim ve anlayıncaya kadar okuyacağım. Metindeki önemsiz bilgileri eleyeceğim ve önemli olanları listeleyeceğim. Önemli bilgilerin içinden metinde işlenmek istenen anafikri bulacağım. Bu anafikri her paragraftaki önemli fikirlerle birleştirip kendi cümlelerimle yazacağım.

Öncelikle metni gözden geçiriyorum. Başlığına dikkat ediyorum. Başlık: Öğretmenim, Bilgi Pınarım. Demek ki metin öğretmenden bahsediyor. Şimdi metni anlayıncaya kadar okuyacağım.

Şimdi birinci paragrafa bakıyorum. Hangi cümle birinci paragrafı özetleyen bir cümle olabilir. "Öğretmenim okuma yazma öğretmekle kalmaz" cümlesi olabilir mi?

Ama bu cümle öğretmenin başka neler yaptığını anlatmıyor. Şu cümleye ne dersiniz: "Bize bir anne, bir baba olur." Bu cümle daha iyi.

İkinci paragrafta "Tüm meslekler arasında en onurlu ve kutsal olanı öğretmenliktir." cümlesi paragrafı özetleyen bir cümle.

Üçüncü paragrafa bakıyorum: Bahçıvanın sebzeyle uğraşması, çobanın hayvanlara özen göstermesi, ozanın duygularını dile dökmesi benim için önemli bilgiler değil. Bunları eliyorum. Şu cümlelere ne dersiniz. "Öğretmenim ise, insanları en iyi, en güzel ve en doğru biçimde yetiştirir. En iyiyi, en güzeli ve en doğruyu öğretir. Sevgi dağıtır. İyilik diker, bilgi saçar öğretmen." Evet bunlar önemli cümleler. Ama "Öğretmenim ise, insanları en iyi, en güzel ve en doğru biçimde yetiştirir." cümlesi bu paragrafı özetliyor.

Son paragrafın tamamı bizim için önemli. Çünkü bu paragraf aynı zamanda metnin anafikrini içeriyor. Metnin ana fikri şudur: "Öğretmenlerimiz bizim için en değerli varlıklardır. Öğretmenlerimize sonsuz saygı ve bağlılık boçluyuz."

Metnin ana fikrini de buldum. Şimdi işim çok kolay. Her paragraftaki en önemli cümleyi (yani yardımcı fikirleri) ve ana fikri dikkate alarak metni kendi cümlelerimle özetleyeceğim. Şimdi özetimi yazıyorum.

"Öğretmenlerimiz bizlere sadece okuma yazma, yeni bilgiler öğretmekle kalmaz, bize hem annelik hem de babalık yaparlar. Öğretmenlik onurlu ve kutsal bir meslektir. Öğretmen insan için uğraşır. İnsanı en iyi, en doğru, en güzel yetiştirmek için çabalar. Bu nedenle öğretmenlerimiz en değerli varlıklarımızdır ve onlara sonsuz saygı borçluyuz."

Evet gördüğünüz gibi bir metni özetleyerek çalıştım.

Sorusu olan var mı?

Çocuklar şimdi size bir örnek daha göstereceğim. Bir başka metni okuyup özetleyeceğim. Benim yaptığım işlemlere dikkat edin.

EVREN ve DÜNYA'MIZ

Gezegenimiz dünya, bize çok büyük görünür. Oysa, Dünya evrenin çok küçük bir parçasıdır. Evren, milyarlarca yıldız, gezegen ve Ay'ın yanı sıra, çok geniş boşluklardan oluşmaktadır. Evrenin ne kadar büyük olduğunu hiç kimse bilmiyor. Gök bilimciler evrenin hala genişlemekte olduğunu söylüyorlar.

Gök bilimcilere göre evren, bir yerde yoğunlaşıp sıkışmış maddelerin patlaması sonucunda oluşmuştur. Patlama sonucu çevreye yayılan toz ve gaz bulutlarıyla galaksiler meydana gelmiştir. Samanyolu galaksisi içinde bulunan Dünya'nın yaklaşık 4,6 milyar yıl önce oluştuğu sanılmaktadır.

Galaksi, milyarlarca yıldız ve gezegenden oluşan çok büyük bir kümedir. 6 milyarı aşkın galaksi olduğu biliniyor. Samanyolu, bir galaksinin küçük bir parçasıdır. Öyle olduğu halde milyonlarca yıldız ve gezegenden oluşur.

Güneş sistemi ise Samanyolu'nun çok büyük bir parçasıdır. Güneş'in dokuz ana gezegeni vardır. Her bir gezegen kendi yörüngesini izleyerek Güneş'in çevresinde döner.

Dünya, güneş sistemindeki üçüncü büyük gezegendir. Uzaydan bakıldığında sürekli hareket eden bulutlarla örtülü mavi bir gezegen olarak görülür.

Evren öyle büyüktür ki mesafeleri normal ölçülerle ölçmek olanaksızdır. Bunun yerine ışık yılından yararlanılır. Bir ışık yılı, ışığın bir yılda aldığı yoldur. Bu da 9,5 trilyon km tutar.

Fiona WATT
Yaşadığımız Gezegen
Çev: Nazım ÖZÜAYDIN

(Hasan Latif SARIYÜCE, İlköğretim 4 Türkçe Ders Kitabı, A Yayınları, 2002'den alınmıştır.)

Önce metni gözden geçireceğim ve anlayıncaya kadar okuyacağım. Metindeki önemsiz bilgileri eleyeceğim ve önemli olanları listeleyeceğim. Önemli bilgilerin içinden metinde işlenmek istenen anafikri bulacağım. Bu anafikri her paragraftaki önemli fikirlerle birleştirip kendi cümlelerimle yazacağım.

Öncelikle metni gözden geçiriyorum. Başlığına dikkat ediyorum. Başlık: Evren ve Dünya'mız. Demek ki metin dünyamızdan bahsediyor. Şimdi metni anlayıncaya kadar okuyacağım.

Şimdi birinci paragrafa bakıyorum. Hangi cümle birinci paragrafı özetleyen bir cümle olabilir. Birinci paragraf evrenin çok büyük olduğunu, dünyanın ise evrenin küçük bir parçası olduğunu anlatıyor. Yani birinci paragrafı şöyle özetleyebiliriz:

“Dünya bize çok büyük görünmesine rağmen ne kadar büyük olduğu bilinmeyen evrenin çok küçük bir parçasıdır.”

“Dünya Samanyolu galaksisinin bir parçasıdır ve 4,6 milyar yıl önce oluştuğu sanılmaktadır” cümlesi ikinci paragrafı özetleyen bir cümle.

Üçüncü paragrafı inceliyorum. Hangi cümle paragrafı özetleyen bir cümle olabilir. Şu cümleye ne dersiniz. “Galaksi, milyarlarca yıldız ve gezegenden oluşan çok büyük bir kümedir” Bu cümle dursun. Şu cümle daha iyi gibi: “Samanyolu, bir galaksinin küçük bir parçasıdır”.

“Güneş sisteminin dokuz ana gezegeni vardır” cümlesi dördüncü paragrafı özetleyen bir cümle.

“Dünya, güneş sistemindeki üçüncü büyük gezegendir” cümlesi beşinci paragrafı özetleyen bir cümle.

“Evreni normal ölçülerle ölçmek olanaksızdır” son paragrafı özetleyen anafikir.

Metindeki her paragrafları özetleyen cümleyi buldum. Şimdi bunları dikkate alarak, anlamlı bir bütünlük içinde, metni kendi cümlelerimle özetleyeceğim. Şimdi özetimi yazıyorum.

Dünya bize çok büyük geliyor ama evrenin küçük bir parçasıdır. Dünya Samanyolu galaksisinin bir parçasıdır. Galaksi, milyarlarca yıldız ve gezegenden oluşur. Güneş sisteminin dokuz ana gezegeni vardır. Dünya üçüncü büyük gezegendir. Evren o kadar büyüktür ki, normal ölçülerle ölçmek imkansızdır.

Evet metni özetleyerek çalıştım. Sorusu olan var mı?

Basamak 3:

Şimdi sizlere bir çalışma kağıdı dağıtıyorum. (Etkinlik 1) Yönergedeki açıklamaları dikkate alarak sizden istenenleri yapın.

Anında dönüt verme.

Basamak 4:

Öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etme.

Dönüt verme.

Basamak 5:

Stratejiyi kullanırken ne gibi zorluklarla karşılaştınız?

Bu stratejiyi kullanırken zihninizde ne olup bitti? Bize kim söylemek ister? (Sesli düşünmelerini sağlama)

Anında dönüt verme.

Basamak 6:

Etkinlik 2,3,4,5'in yapılması.

Öğrenci etkinliklerinin değerlendirilmesi.

Ek 1: Özetleme Stratejisi Bilgilendirme Kağıdı

ÖZETLEME STRATEJİSİ

Tanım: Özetleme yazılı bir metnin önemli bilgilerinin seçilerek öz bir biçimde kısaltılmasıdır.

Özetlemenin Faydaları:

1. Özetleme öğrenme için etkili bir yoldur. Söylemek ve düşünmekten daha etkilidir.

2. Özetlerimizi sınavlara çalışırken kullanabiliriz. Yapmış olduğumuz özetleri daha sonra okuyarak zaman kazanırız. Özet yazma bizi yazılı sınavlara hazırlar. Çünkü, birçok yazılı sınav, özetlerimizdeki bilgileri bilmeyi gerektirir.

3. Özetler bilgi eksikliklerimizi ortaya çıkarır. Özet yazıldığında ya da gözden geçirildiğinde bilmediklerimiz açığa çıkar.

4. Özetlerimizi arkadaşlarımızla değiştirebiliriz. Bu yolla bilgileri paylaşmış oluruz.

Nasıl Özetleme Yapalım

1. Öncelikle metnin başlığına dikkat etmeliyiz. Çünkü başlık metnin en özet bölümüdür. Varsa alt başlıklara da dikkat etmeliyiz.

2. Özetlenecek metni gözden geçirmeliyiz, hızlıca okumalıyız.

3. Daha sonra metni anlayıncaya kadar okumalıyız.

4. Metindeki önemsiz bilgi tanıyıp elemeliyiz.

5. Önemli bilgiler üzerine odaklanmalıyız.

6. Metnin ana fikrini bulmalıyız (her bir paragrafın ana fikrini bularak metnin ana fikrini bulma)

7. Metnin ana fikrini ve yan fikirlerini anlamı bozmadan kısa olarak yazmalıyız.

8. Özeti tekrar okumalıyız ve gözden geçirmeliyiz.

Özetleme Yaparken Nelere Dikkat Edelim

1. Özetleme yaparken kendi cümlelerimizi kullanalım. Cümleleri metinden aynı biçimde almayalım.

2. Özetlemenin bilgilerin bir sıralaması değil, metnin özü olduğunu unutmayalım.

3. Yaptığımız özetin kısa olmasına dikkat edelim, yalnızca önemli bilgileri içerecek kadar özet yazalım.

Özetlemenin Not Almadan Farkı

Not alırken okuduklarımızdan ve dinlediklerimizden önemli bilgiyi kendi cümlelerimizle kısaca yazıyoruz. Özetlemede ise metni öz bir biçimde kısaltıyoruz.

Not almada metni okurken durup önemli bilgiyi not ediyoruz. Özetlemede ise metni iyice okuyup anladıktan sonra metne bakmadan önemli bilgileri kısa bir şekilde yazıyoruz.

Özetlemenin Not Alma ile Benzer Yönleri

Not alma işleminde de özetlemede de önemli bilgiyi kendi cümlelerimizle yazıyoruz.

Etkinlik 1:

Yönerge: Aşağıdaki metni okuyunuz. Metni okuduktan sonra sayfayı ters çevirin. Altı çizili fikirlerle ilgili hatırladıklarınızı özet olarak yazınız. Özetinizi bir telgraf metni gibi düşünün. Her bir cümlenin maddi bir değeri var. Her bir cümle 1 TL. Bunun için yazdığınız özet hem ekonomik olmalı hem de önemli bilgiyi içermeli.






ÇEVREMİZ ve BİZ

Kentin ana caddelerinin birinde, önümüzden son model bir araba gidiyordu. Arabadaki dört kişi portakal yerken, soydukları portakal kabuklarını camdan dışarı atıyorlardı.

O araba, büyük olasılıkla sürücü koltuğunda oturana aittir. Öbürleri, arkadaşlarının arabasından yararlanıyorlardı. Bu durum, onları arabayı temiz tutmaya itiyordu. Caddeyi ise, arkadaşlarının ya da yakınlarının malı gibi görmüyorlardı. Böyle olunca, kendilerini caddeyi temiz tutmakla sorumlu saymıyorlardı.

Oysaki, caddeler ya da parklar, insanın kendi arabasından daha çok kendi malıdır. Bir arabayla ya da oturduğunuz evle bağınız her zaman son bulabilir. Parklar, caddeler ve tüm kamusal alanlardan yararlanma süreklidir. İnsanın kendisinden sonraki kuşaklar boyunca da bu sürecektir.

Araba egzozlarından ve ısınmak amacıyla kullanılan kömürden çıkan gazlardan göz gözü göremez durumda. Oysa çok basit önlemlerle soluduğumuz hava temiz olabilir. Arabalara filtre takılsa, kömür yerine doğal gaz kullanılsa nefes almamız kolaylaşır.

Ya denizlerimiz…Onları şimdiye kadar çöplük olarak kullanmadık mı? Deniz balıklarını yiyecek cesaretimiz kalmadı. Yurdun her köşesini ev gibi benimseyerek, temiz tutmalıyız. Eğer böyle davranmazsak kendimize kötülük etmiş oluruz. Dünyamızda yaşanmayacak duruma gelir.

Etkinlik 2:

Yönerge : Aşağıdaki metni okuyunuz ve özetleyiniz. **Metni özetlerken şu işlemleri yapalım.**

1.Öncelikle metnin başlığına dikkat edelim. Çünkü başlık metnin en özet bölümüdür. Varsa alt başlıklara da dikkat edelim.

2. Özetlenecek metni gözden geçirelim, hızlıca okuyalım.

3. Daha sonra metni anlayıncaya kadar okuyalım.

4. Metindeki önemsiz bilgi tanıyıp eleyelim.

5. Önemli bilgiler üzerine odaklanalım.

6. Metnin ana fikrini bulalım.(her bir paragrafın ana fikrini bularak metnin ana fikrini bulma)

7. Metnin ana fikrini ve yan fikirlerini anlamı bozmadan kısa olarak yazalım.

8. Özeti tekrar okuyalım ve gözden geçirelim.

Özetimizi yazarken şunlara dikkat edelim:

* Özetleme yaparken kendi cümlelerimizi kullanalım. Cümleleri metinden aynı biçimde almayalım.

* Özetlemenin bilgilerin bir sıralaması değil, metnin özü olduğunu unutmayalım.

* Yaptığımız özetin kısa olmasına dikkat edelim, yalnızca önemli bilgileri içerecek kadar özet yazalım.

* Özetinizi bir telgraf metni gibi düşünün. Her bir cümlenin maddi bir değeri var. Her bir cümle 1 YTL. Bunun için yazdığınız özet hem ekonomik olmalı hem de önemli bilgiyi içermeli.

* "Ne" , "Neden", "Nasıl", "Ne Zaman" ve "Kim" sorularını sorarak da özetinizi oluşturabilirsiniz.

* Özetiniz bittikten sonra arkadaşınızla değişiniz ve arkadaşınızın özetini okuyunuz.

YURDUMUZ TÜRKİYE





Yurdumuz, dünya üzerinde çok önemli bir konuma sahiptir. Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının birleştiği bir bölgede yer almaktadır. Asya ile Avrupa kıtaları arasında bir köprü oluşturmaktadır.

İstanbul ve Çanakkale boğazları ülkemizde bulunmaktadır. Boğazlar, dünyanın en önemli su yollarından birisidir. Bu önemli yol, Karadeniz'e kıyısı olan ülkelerin açık denizlere çıkmak için kullanmak zorunda oldukları tek ve en kısa yoldur.

Yurdumuz, petrol üreticisi olan Orta Doğu ülkeleri ile komşudur. Bu ülkelerin endüstrileri gelişmemiştir. Gelişmiş Avrupa endüstrisini besleyen en önemli kaynak ise petroldür. Petrol üreticisi ülkelerle Avrupa ülkeleri arasında Türkiye yer almaktadır. Bu durum Türkiye'nin önemini bir kat daha artırmaktadır.

Ülkemiz, Akdeniz, Orta Doğu ve Avrupa uygarlıklarının kesiştiği yerdedir. Bu bölge, dünyadaki güç dengelerini etkileyen en önemli noktalardan birisidir.

Yurdumuz, yer altı ve yer üstü kaynakları bakımından da oldukça zengindir. Tarım ürünlerinin üretimi bakımından dünyanın önde gelen ülkelerindendir. Ürettiği tarım ürünleri kendi kendine yeten az sayıda ülke vardır. Türkiye de bu ülkelerden birisidir.

Türkiye, Orta Doğu ve Balkanların güçlü bir ülkesidir. 65 milyonu aşan genç ve dinamik bir nüfusu vardır. Bu genç ve dinamik nüfus, Türkiye'nin kalkınmasını sağlayacak en önemli güçtür.

Bütün bu özellikler yüzünden yurdumuzun gelişmesini, güçlenmesini istemeyen pek çok devlet vardır. Bunlara karşı birlik içinde uyanık ve güçlü olmak durumundayız. Ancak, Atatürk'ün "Yurtta barış, dünyada barış" ilkesini de unutmadan, komşularımızla iyi ilişkiler kurmaya çalışmalıyız. Ancak, ulusların ayakta kalabilmek ve sonsuza kadar yaşabilmek için kendi içinde tutarlı, güçlü, ileri ve kalkınmış olmaları gerektiğini de unutmamalıyız.

Etkinlik 3:

Yönerge : Aşağıdaki metni okuyunuz ve özetleyiniz. **Metni özetlerken şu işlemleri yapalım.**

1. Öncelikle metnin başlığına dikkat edelim. Çünkü başlık metnin en özet bölümüdür. Varsa alt başlıklara da dikkat edelim.

2. Özetlenecek metni gözden geçirelim, hızlıca okuyalım.

3. Daha sonra metni anlayıncaya kadar okuyalım.

4. Metindeki önemsiz bilgi tanıyıp eleyelim.

5. Önemli bilgiler üzerine odaklanalım.

6. Metnin ana fikrini bulalım.(her bir paragrafın ana fikrini bularak metnin ana fikrini bulma)

7. Metnin ana fikrini ve yan fikirlerini anlamı bozmadan kısa olarak yazalım.

8. Özeti tekrar okuyalım ve gözden geçirelim.

Özetimizi yazarken şunlara dikkat edelim:

* Özetleme yaparken kendi cümlelerimizi kullanalım. Cümleleri metinden aynı biçimde almayalım.

* Özetlemenin bilgilerin bir sıralaması değil, metnin özü olduğunu unutmayalım.

* Yaptığımız özetin kısa olmasına dikkat edelim, yalnızca önemli bilgileri içerecek kadar özet yazalım.

* Özetinizi bir telgraf metni gibi düşünün. Her bir cümlenin maddi bir değeri var. Her bir cümle 1 YTL. Bunun için yazdığınız özet hem ekonomik olmalı hem de önemli bilgiyi içermeli.

* "Ne" , "Neden", "Nasıl", "Ne Zaman" ve "Kim" sorularını sorarak da özetinizi oluşturabilirsiniz.

* Özetiniz bittikten sonra arkadaşınızla değişiniz ve arkadaşınızın özetini okuyunuz.

ANAYASAMIZDA TEMEL HAKLAR ve HÜRRİYETLER

Ülkemizde her vatandaşın kanunlarla korunmuş, hakları ve hürriyetleri vardır. Bunlar, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda tek tek belirlenmiştir ve güvence altına alınmıştır. Vatandaşlar, bu haklarını ve hürriyetlerini, sorumluluk bilinciyle kullanırlar. Kimseye zarar vermezler.

Atatürkçü düşünce, kişi hürriyetlerine büyük önem verir. Herkesin yaşama hakkı vardır. Vatandaşlarımız, kendini geliştirme hakkına sahiptir. Kanunlar karşısında herkes eşittir. Kimsenin özel yaşamına karışılmaz. Herkesin istediği yerde oturma, haberleşme, gezme hürriyeti vardır. Suç işeyenler, ancak mahkemenin vereceği kararlarla tutuklanır ve cezalandırılır.

Herkesin, düşünce ve kanaat hürriyeti vardır. Hangi amaçla olursa olsun, kimseden zorla kanaat ve düşüncelerini açıklaması istenemez. Anayasa ve kanunların izin verdiği ölçüde herkes düşüncelerini özgürce ifade edebilir.

Bütün ulus, din ve vicdan hürriyetine sahiptir. Kimse düşünce ve inançlarından dolayı kınanamaz, suçlanamaz. Herkes ibadetini serbestçe yapar. Hiç kimse, ibadetlere ve dini törenlere katılmaya zorlanamaz.

Herkesin öğrenim hürriyeti vardır. Bilim ve sanat konuları ile dilediği gibi uğraşır. Temel eğitim, kadın-erkek tüm vatandaşlarımız için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Herkes, istediği dalda öğrenimini sürdürür, mesleğini seçer.

Askerlik yapmak, vergi vermek, seçme ve seçilme ödevimizi yerine getirmek, yasalara saygılı olmak temel vatandaşlık görevlerimizdir. Bu görevleri severek ve isteyerek yerine getirmemiz gereklidir. Atatürk, temel hak ve hürriyetler gibi vatandaşlık görevlerine de büyük bir önem vermiştir. Cumhuriyet yönetimi vatandaşlık görevlerimizi yeniden düzenlemiş ve açık bir biçimde sınırlarını çizmiştir.

Anayasamızın 5. maddesinde devletin temel amaç ve görevleri açıkça belirtilmiştir. Devletin en temel amacı, ulusumuzun bütünlüğünü, cumhuriyeti ve demokrasiyi korumaktır. Temel hakların ve hürriyetlerin korunmasında en önemli görev devlete düşmektedir.

Atatürk'e göre, devletin temel amacı: "Memleket içinde güvenliği ve adaleti sağlamak ve devam ettirmektir. Böylece vatandaşların her çeşit hürriyeti güven altında bulundurulmuş olacaktır."

Türk ulusu olarak, tüm hürriyetlerimize sahip çıkmalıyız. Birbirimizi sevmeli ve saymalıyız. Kendimize güvenmeliyiz. Hoşgörülü olarak yaşamayı ilke edinmeliyiz.

Yüksel Ahmet SÖKMENOĞLU

Başaralım Dergisi

(Ahmet KARACA, Ahmet KAPULU, İlköğretim Türkçe 5, Koza Yayın Dağıtım, 1987'den alınmıştır.)

Etkinlik 4:

Yönerge : Aşağıdaki metni okuyunuz ve özetleyiniz. **Metni özetlerken şu işlemleri yapalım.**

1. Öncelikle metnin başlığına dikkat edelim. Çünkü başlık metnin en özet bölümüdür. Varsa alt başlıklara da dikkat edelim.

2. Özetlenecek metni gözden geçirelim, hızlıca okuyalım.

3. Daha sonra metni anlayıncaya kadar okuyalım.

4. Metindeki önemsiz bilgi tanıyıp eleyelim.

5. Önemli bilgiler üzerine odaklanalım.

6. Metnin ana fikrini bulalım.(her bir paragrafın ana fikrini bularak metnin ana fikrini bulma)

7. Metnin ana fikrini ve yan fikirlerini anlamı bozmadan kısa olarak yazalım.

8. Özeti tekrar okuyalım ve gözden geçirelim.

Özetimizi yazarken şunlara dikkat edelim:

* Özetleme yaparken kendi cümlelerimizi kullanalım. Cümleleri metinden aynı biçimde almayalım.

* Özetlemenin bilgilerin bir sıralaması değil, metnin özü olduğunu unutmayalım.

* Yaptığımız özetin kısa olmasına dikkat edelim, yalnızca önemli bilgileri içerecek kadar özet yazalım.

* Özetinizi bir telgraf metni gibi düşünün. Her bir cümlenin maddi bir değeri var. Her bir cümle 1 YTL. Bunun için yazdığınız özet hem ekonomik olmalı hem de önemli bilgiyi içermeli.

* “Ne” , “Neden”, “Nasıl”, “Ne Zaman” ve “Kim” sorularını sorarak da özetinizi oluşturabilirsiniz.

* Özetiniz bittikten sonra arkadaşınızla değişiniz ve arkadaşınızın özetini okuyunuz.

NEDEN UYURUZ?





Daha önce, neden ve ne kadar uyuduğumuzu düşünmüş müydünüz hiç?

Yetişkin bir insan günde yaklaşık sekiz saat uyur. Şöyle de denilebilir: Haftada elli altı, ayda iki yüz kırık ve yılda iki bin dokuz yüz yirmi saatimizi uyuyarak geçiriyoruz. Yetmiş beş yaşındaki bir insan, ömrünün yaklaşık yirmi beş yılını uyuyarak geçirmiştir. Bu durumda yaşamımızın üçte birini hiçbir şey yapmadan mı geçiriyoruz? İlk bakışta öyle gibi görünüyor: Uyuyan kişinin gözleri kapalı, kasları gevşemiş, soluk alış verişi düzenli, ışığa ve sese karşı tepkisi yoktur.

Ancak uyku sırasında beynimizin içinde neler olup bittiğine bakarsak bunun böyle olmadığını anlarız. Beyin, etkin durumdadır.

Uyurken gerçekleşen diğer bir olaysa beynimizdeki bir salgı bezinin, büyüme hormonu salgılamasıdır. Yani, sadece uyurken büyüyoruz.

Yaptığımız işler ne olursa olsun, bütün gün zinde kalabilmek için uykumuzu almış olmamız gerekir. Yoksa gün içinde hiç de uygun olmayan zamanlarda, örneğin; sınavdayken uyuklayabiliriz. Bunu önlemek için uykumuzu tam olarak almalıyız.

Armağan Koçer SAĞIROĞLU
Bilim Çocuk
(Kısaltılmıştır)

(Rasim BAKIRCIOĞLU, Güner YALÇIN, İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı, 2003'ten alınmıştır.)

Etkinlik 5:

Yönerge : Aşağıdaki metni okuyunuz ve özetleyiniz. **Metni özetlerken şu işlemleri yapalım.**

1. Öncelikle metnin başlığına dikkat edelim. Çünkü başlık metnin en özet bölümüdür. Varsa alt başlıklara da dikkat edelim.

2. Özetlenecek metni gözden geçirelim, hızlıca okuyalım.

3. Daha sonra metni anlayıncaya kadar okuyalım.

4. Metindeki önemsiz bilgi tanıyıp eleyelim.

5. Önemli bilgiler üzerine odaklanalım.

6. Metnin ana fikrini bulalım.(her bir paragrafın ana fikrini bularak metnin ana fikrini bulma)

7. Metnin ana fikrini ve yan fikirlerini anlamı bozmadan kısa olarak yazalım.

8. Özeti tekrar okuyalım ve gözden geçirelim.

Özetimizi yazarken şunlara dikkat edelim:

* Özetleme yaparken kendi cümlelerimizi kullanalım. Cümleleri metinden aynı biçimde almayalım.

* Özetlemenin bilgilerin bir sıralaması değil, metnin özü olduğunu unutmayalım.

* Yaptığımız özetin kısa olmasına dikkat edelim, yalnızca önemli bilgileri içerecek kadar özet yazalım.

* Özetinizi bir telgraf metni gibi düşünün. Her bir cümlenin maddi bir değeri var. Her bir cümle 1 YTL. Bunun için yazdığınız özet hem ekonomik olmalı hem de önemli bilgiyi içermeli.

* “Ne” , “Neden”, “Nasıl”, “Ne Zaman” ve “Kim” sorularını sorarak da özetinizi oluşturabilirsiniz.

* Özetiniz bittikten sonra arkadaşınızla değişiniz ve arkadaşınızın özetini okuyunuz.

ŞARBON AŞISI NASIL BULUNDU?





Bundan yetmiş yıl kadar önce, Fransa'da koyun yetiştiren çiftçilerin bir sıkıntısı vardı. Sürülerle koyunları ölüyordu. Sabahleyin çayıra otlatılmaya çıkarılan bir sürünün akşam olunca yarısı ölü bulunuyordu. Eğer hasta koyunlara bakan çobanın elinde bir sıyrık varsa o da hemen hastalanıp ölüyordu.

Koyunları öldüren bu korkunç hastalık şarbondu. Yıllarca bu hastalıktan birçok koyun ve sığır ölmüştü. Fakat şimdi hastalık daha çabuk bulaşıyordu. Bunun için herkes bu hastalığın önlenmesi gerektiğini düşünüyordu.

Bu sırada Fransa'da L. Pastcur (Pastör) adında bir bilim adamı yaşıyordu. Pastcur (Pastör) yıllardan beri hastalıklar üzerinde incelemeler yapmaktaydı. Bütün hastalıklara mikrop denilen küçük hayvanların ve bitkilerin neden olduğunu düşünüyor, düşüncesin doğruluğunu kanıtlamaya çalışıyor, başarısız olduğunda yılmıyordu.

Pastcur (Pastör), ölen koyunların kanlarını mikroskopla inceledi. Aylarca çalıştıktan sonra, koyunların şarbona yakalanmasına neden olan küçük mikropları buldu. Bunlar bakteri denilen küçük bitkilerdi. Pastcur (Pastör), zayıf şarbon bakterilerini kendi laboratuarında üretmeyi başardı.

Pastcur (Pastör), ürettiği zayıf mikroplarla hayvanların kimilerini koruyabileceğini düşündü. Bunun için elli koyunun yarısının vücuduna zayıf şarbon mikropları verdi ve birkaç gün bekledi. Sonra elli koyunun hepsine kuvvetli şarbon mikrobu aşıladı.

Ertesi gün koyunların yarısı ölü olarak bulunurken, zayıf mikrop aşılanmış 25 koyun sakince otlamaktaydı. Bu durumda Pastcur'un (Pastör) deneyi başarı kazanmıştı. Aynı zamanda bu deney pek çok hastalığın mikroplardan oluştuğunu gösterdi.

(İbrahim Kıbrıs, Uygulamalı Çocuk Edebiyatı, 2005'ten alınmıştır.

UYGULAMA PLANI 7: KAVRAM HARİTALARI

Tarih:

Süre : 40+40+40+40+40+40+40+40

Basamak 1:

Sevgili çocuklar bugünkü dersimizde bilgiyi sunan ve düzenleyen bir araç olan kavram haritalarını öğreneceğiz.

Kavram haritaları bir konu ile ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri grafiksel olarak gösteren şemadır.

Kavram haritaları kendi kendimize öğrenmemizi sağlayan araçlardır. Kavram haritaları bilgileri kolay bir şekilde gözden geçirmemizi sağlar.

Bugün beni iyi dinlerseniz sizlerde ders çalışırken kavram haritalarını kullanabileceksiniz. Böylelikle hızlı bir şekilde öğrenebilecek, kolay bir şekilde hatırlayabileceksiniz. Ayrıca kavram haritaları sınavlara hazırlanırken konuyu tüm boyutları ile görmenizi ve konuyu özetlemenizi sağlar.

Kavram haritaları çalışmalarınızı keyifli hale getirir. Bir konuyu kavram haritası yaparak çalışırken çok zevk alacaksınız.

Basamak 2:

Sevgili çocuklar, şimdi sizlere kavram haritaları ile ilgili bir bilgilendirme kağıdı dağıtıyorum. (Ek 1) Lütfen dikkatlice okuyalım. Şimdi ben okuyorum ve açıklamalar yapacağım. Beni iyi dinleyin.

Şimdi ben evde ders çalışıyorum. Çalışacağım metni kavram haritası oluşturarak çalışacağım. Lütfen beni dikkatle izleyin. Neler yaptığıma, neler düşündüğüme çok dikkat edin.

KALEM

Kurşun kalem, 1790'larda birbirinden habersiz mucitler tarafından Fransa ve Avusturya'da icat edildi. Kurşun kalem yapımı için ağaç kullanılır. Tropik ağaçlar ve kavak ağacı tercih edilir. Bu ağaçlar kalem yapımı için özel olarak budaksız üretilir. Kurşun kalem, gövdesi iki parça olarak yapılır ve içine uç yerleştirildikten sonra kapatılarak yapıştırılır. Kurşun kalemlerin ucu renginden dolayı kurşun zannedilir. Kurşun kalemlerin ucu kil ve kömür tozu karışımıdır. Ayrıca plastik ve metalden de kalem yapılır.

Kalemleri yazmak, boyamak ve çizmek için kullanırız.

Tükenmez, keçeli, kurşun, dolma kalem türleridir.

Şimdi bu metinde anlatılanlarla ilgili bir kavram haritası oluşturacağım. İlk olarak kavramları listeliyorum, özel adları listelemiyorum.

Kavramlar: Kalem, tahta, plastik, metal, yazmak, boyamak, çizmek, tükenmez kalem, keçeli kalem, kurşun kalem, dolma kalem

Sonra en genel kavramı sayfanın başına yazıyorum, en genel kavram en üst düzeyde, eşit genellikteki kavramlar aynı satırda, diğerleri genellik derecelerine göre sıralıyorum.

KALEM

TAHTA PLASTİK METAL

YAZMAK BOYAMAK ÇİZMEK

TÜKENMEZ KEÇELİ KALEM KURŞUN KALEM DOLMA KALEMİ

Daha sonra kavramlar arasındaki ilişkileri listeliyorum.

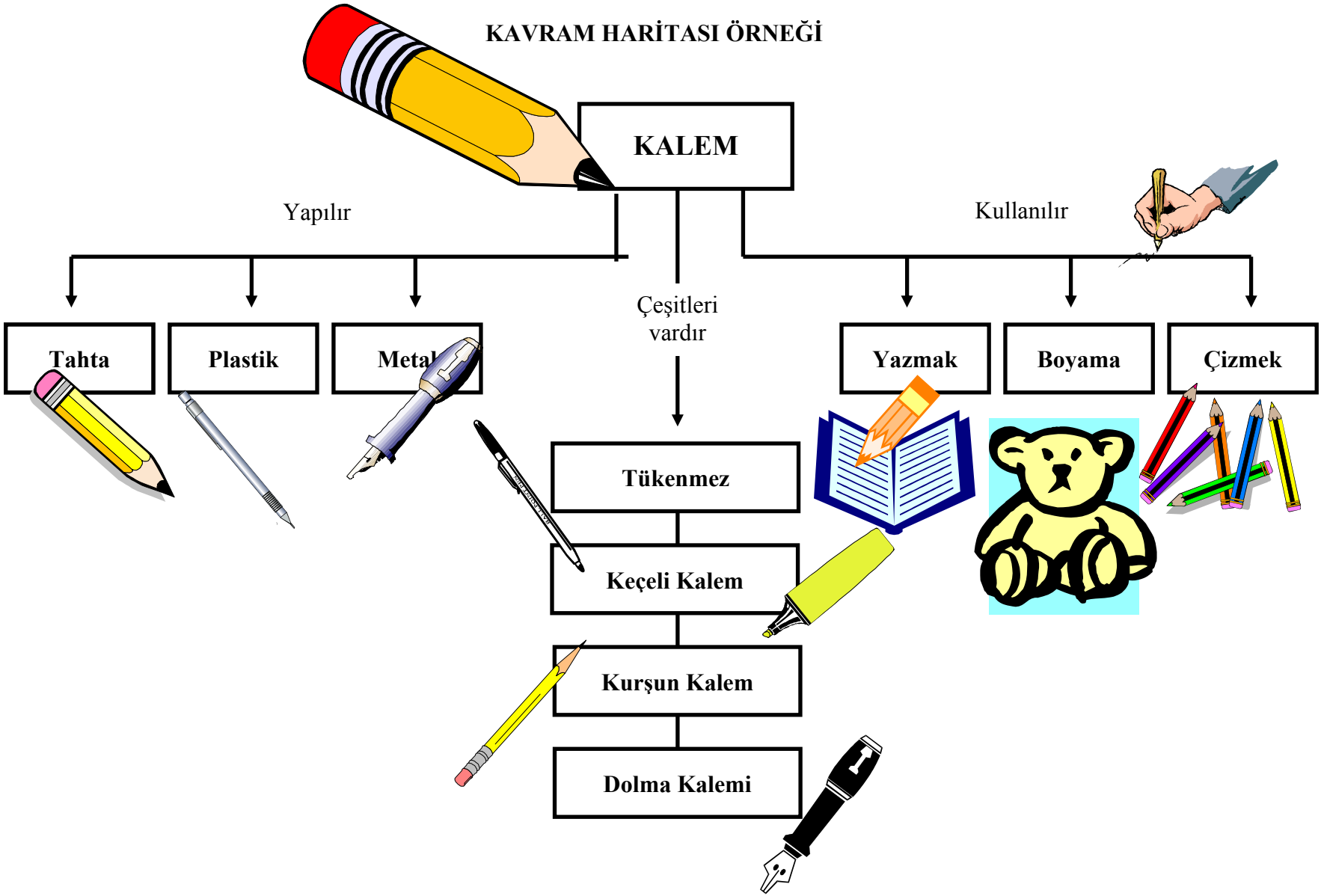
Kurşunkalem ağaçtan yapılır.

Plastik ve metalden de kalem yapılır.

Kalem türleri tükenmez, keçeli, kurşun, dolma kalemdir.

Daha sonra kavramları kutu içerisine alıyorum, kavramlar arası ilişkiyi belirtmek için iki kutuyu çizgi ile bağlıyorum.

Son olarak ilişkiyi çizgilerin üzerine birkaç kelime ile yazıyorum ve aşağıdaki şekilde kavram haritamı oluşturuyorum.


KAVRAM HARİTASI ÖRNEĞİ
KALEM
Yapılır
Kullanılır
Çeşitleri vardır
Tahta
Plastik
Metal
Yazmak
Boyama
Çizmek
Tükenmez
Keçeli Kalem
Kurşun Kalem
Dolma Kalemi

(Yukarıdaki Kavram Haritası MEB 2005 Türkçe Taslak Program Kitabından alınmıştır.)

Gördüğünüz gibi metni görsel olarak özetledim. Kavram haritama bakarsam metinde anlatılmak istenenleri görürüm. Metni somutlaştırdım.

Şimdi evde ders çalışıyorum ve aşağıdaki metni kavram haritası oluşturarak çalışacağım.

“ Dünyada bütün insanlar yaşama, eğitim görme hakkına sahiptirler. Bunlar insanların en temel haklarındandır. Biz çocukların yaşama hakkını engelleyen savaşlardır. Yaşama hakkımızı niçin yapıldığını bilmediğimiz savaşlar nedeniyle kimse bizden almamalı. Bugüne kadar yapılan savaşları çocuklar çıkarmamıştır. Öyleyse savaşlar yüzünden hiçbir şeyden haberi olmayan minik kardeşlerimiz yok olmamalıdır.

Biz çocukların yaşama hakkı kadar, eğitim hakkı da önemlidir. Eğitim görmeyen bir çocuk, işlenmiş bir elmasa benzer. Elmas işlenirse pırlanta haline gelir. Eğitilmiş insan da pırlanta gibidir. Eğitilmiş insanların az olduğu ülkelerde suç oranı yüksektir. Böyle ülkeler ve insanlar uygarlaşamamıştır. Uygarlaşmada eğitim önemlidir ve eğitim için okullara gereksinim vardır. Okullar çoğaltılarak çocukların eğitim görmesi sağlanmalıdır.

İki binli yıllarda, hepimizin dileği barış içinde kardeşçe yaşamaktır. İyi eğitilmiş yarının gençleri olarak biz, tüm dünya çocuklarına dostluk içinde elimizi uzatıyoruz.”

Yalçın Karaca AKYOL

(Ahmet Köycü, Hatice Gümüş, Emine Altun, İlköğretim 4 Türkçe Ders Kitabı, MEB, 1999’dan alınmıştır.)

1. Evet ilk olarak ne yapacaktım? Metni okuyacağım ve metindeki kavramların listesini çıkaracağım.

Metindeki kavramlar: Haklarımız- yaşama-eğitim-savaş-uygarlaşma-gelişme

2.Bu kavramlar arasında aşamalılık olmadığı için kavramları genelden özele sıralamıyorum. Eğer kavramlara arasında aşamalılık olsaydı sıralama yapmam gerekirdi.

3. Şimdi ne yapmalıydım. Evet kavramlar arası ilişkileri yazacaktım. Yazıyorum.

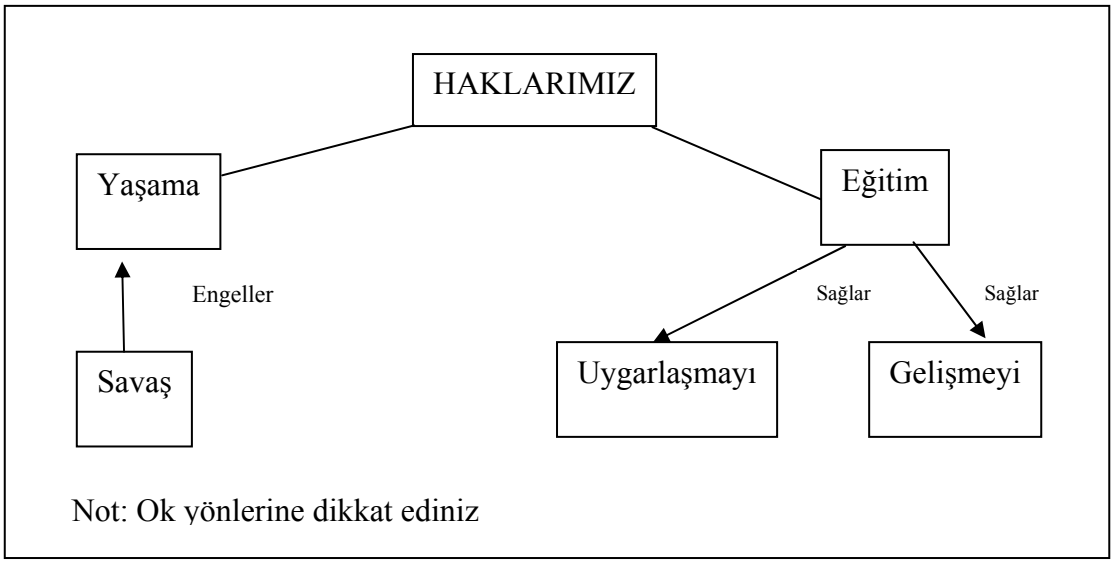
Dünyada bütün insanlar yaşama, eğitim görme hakkına sahiptirler.

Savaş yaşama hakkını engeller.

Eğitim uygarlaşmayı ve gelişmeyi sağlar.

4. Kavramlar arası ilişkileri yazdım. Sıra en genel kavramı seçmeye geldi.Burada en genel kavaram "Haklarımız".

5. Şimdi en genel olan kavramı sayfanın ortasına yazıyorum. Diğer kavramları da sayfaya yerleştirip, kavramları kutu içine alıyorum. İki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek için iki kutuyu bir çizgiyle bağlayıp, ilişkiyi bu çizginin üzerine yazıyorum.



Not: Ok yönlerine dikkat ediniz

Basamak 3:

Şimdi sıra sizde. Sizlere bir çalışma kağıda dağıtıyorum. (Etkinlik 1) Çalışma kağıdındaki yönergeleri dikkate alarak sizden istenenleri yapınız.

Anında dönüt verme.

Basamak 4:

Öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etme.

Anında dönüt verme.

Basamak 5:

Stratejiyi kullanırken ne gibi zorluklar yaşadınız.

Bu stratejiyi kullanırken zihninizde ne olup bitti? Bize kim söylemek ister? (Sesli düşünmelerini sağlama)

Anında dönüt verme.

Basamak 6:

Etkinlik 2,3 ve 4'ün yapılması.

Öğrenci etkinliklerinin değerlendirilmesi.

Ek 1: Kavram Haritaları Bilgilendirme Kağıdı

KAVRAM HARİTALARI

Stratejinin adı: Kavram Haritaları

Tanım :

Kavram haritaları, bir konuyla ilgili kavramların isimlerinin genelden özele doğru birbirleriyle ilişkilerine göre şematik olarak gösterilmesidir.

Kavram haritaları bilgiyi sunan ve düzenleyen bir araçtır. Kutular içinde verilen kavramları, alt kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri aşamalı bir biçimde göstermeye yardım eden bir şemadır.

Kavram haritaları bir konu ile ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri grafiksel olarak gösteren şemadır.

Kavram Haritalarının Faydaları :

Bilgileri kolay bir şekilde gözden geçirmemizi sağlar.

Öğrenmenin hızlı hatırlamanın kolay olmasını sağlar.

Kavramların anlamlarını daha iyi öğreniriz.

Kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri anlamamıza yardım eder.

Kavramlarla ilgili yanlış öğrenmelerimizi ortaya çıkarır.

Problem çözme becerimizi geliştirir.

Kendi kendimize öğrenmemizi sağlar.

Karmaşık konuları daha kolay öğrenmemizi sağlar.

Sınavlara hazırlanırken konunun tüm boyutlarını görmemizi sağlar.

Okuduklarımızı anlamamızı kolaylaştırır. Çünkü kavram haritaları okuduğumuz metnin ana ve yardımcı fikirlerine ilişkin görsel bir sunum sağlar.

Nasıl Kavram Haritası Oluşturabiliriz?

1. Kavramları listeleme: Konu ile ilgili tüm kavramların listesini çıkarma. Özel adları kavram olmadıkları için bu listeye almıyoruz.

2. Kavramları sıralama: Kavramların genelden özele doğru sıralama.Yaklaşık olarak aynı genel seviyeye ait kavramlar aynı hiyerarşik seviyede sıralamalıyız.

3. İlişki ve önermeleri belirtme: Kavramlar arası ilişkileri yazma. Öğrenilmek istenen kavramlar arası ilişkileri, genellemeleri ve ilkeleri ayrıca listeleme.

4. En genel ya da kapsayıcı kavramı seçme : Kavramlar listesinden en önemli ya da birincil olduğu düşündüğümüz kavramı seçme.

5. Kavramları aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirme: İlişkili kavramların aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirme. En genel ya da kapsayıcı kavramı sayfanın en üstüne ya da ortasına yazma. Düşey düzenlemede en genel kavramı en üstte, eşit genellikteki kavramları aynı satırda, diğerlerini genellik derecelerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru listelemeliyiz.

6. Kavramları haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edebilmek için kavramları kutu veya yuvarlak içine alma.

7. Kutuları birleştirme: İki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek için iki kutuyu bir çizgi ile bağlama.İlişki bu çizginin üzerine birkaç kelimeyle yazıyoruz.

8. Çapraz bağlantıları çizme.

Kavram Haritası Oluştururken Nelere Dikkat Edelim?

Kavram haritaları oluştururken haritaların okunaklı olmasına,

Kavram haritalarına yazılan tüm kavram ve ilişkilerin dışarıda bırakılmamasına,

Her kavram haritada yalnız bir kez yer almasına,

Kavramlar arası ilişkilerin belirtilmesine dikkat edelim.

Etkinlik 1:

Yönerge : Aşağıdaki metni okuyunuz. Metni daha iyi anlayabilmek için kavram haritası oluşturma stratejisini kullanınız. Haritanızı oluşturmak için size basamaklar verilmiştir. Her bir basamakta sizden istenenleri yapınız. Haritanızı oluştururken şunlara dikkat edelim:

1. Kavram haritaları oluştururken haritaların okunaklı olmasına,
2. Kavram haritalarına yazılan tüm kavram ve ilişkilerin dışarıda bırakılmamasına,
3. Her kavram haritada yalnız bir kez yer almasına,
4. Kavramlar arası ilişkilerin belirtilmesine dikkat edelim.

" Toplumsal yaşamda insanlar birbirine sevgi ve saygı ile yaklaşırsa istenmeyen olaylar yaşanmaz. Birbirimizi üzmenin, kalp kırmanın kimseye yararı yoktur.

Kardeşimizin olumsuz davranışına, arkadaşımızın sözüne hemen tepki göstermek hoşgörüsüzlüktür.

İnsanların birbirini sevdiği, saydığı toplumlarda hoşgörü vardır. Yani hoşgörü için sevgi ve saygı gereklidir.

Olayları ve durumları anlayışla karşılamak, yakın çevremizden başlayarak toplumsal huzur ve barışı sağlar. Barış içinde, mutlu yaşamanın temelinde hoşgörü vardır."

1. Kavramları listeleme: Burada size kavramlar verilmiştir. Haritanızı oluştururken kullanacağınız kavramlar:

Hoşgörü, sevgi, saygı, barış

Eğer kavramlar arasında bir aşamalılık olsaydı, kavramları genelden özele doğru sıralayacaktık. Ama burada böyle bir durum yok.

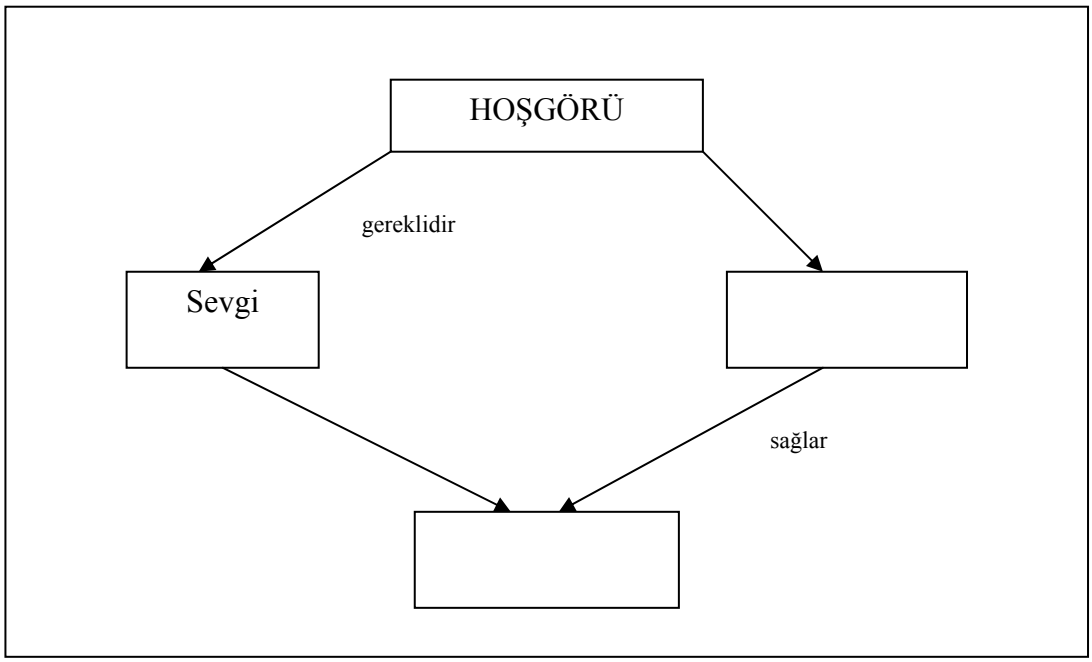
2. Kavramlar arasındaki ilişkileri belirtme: Yapacağınız ilk etkinlik olduğu için kavramlar arasındaki ilişkiler aşağıda size verilmiştir.

Hoşgörü için sevgi ve saygı gereklidir.

Sevgi ve saygı barışı sağlar.

3. Burada en genel ve kapsayıcı kavram "hoşgörü" dür.

4. Şimdi “hoşgörü” kavramını sayfanın ortasına yerleştiriyoruz. Diğer kavramları da uygun yerlere yerleştiriyoruz. Siz eksik bırakılan kutuların içini ve okların üzerine yazılması gereken ilişkileri tamamlayınız.



Etkinlik 2:

Yönerge : Aşağıdaki metni kavram haritası oluşturarak çalışınız.

“ Güneş enerjisi, elektrik enerjisi, su enerjisi, rüzgar enerjisi, kimyasal enerji… Birçok enerji türü var. Öte yandan enerjiyi “potansiyel enerji” ve “kinetik enerji” olarak da ikiye ayırabiliriz. Peki, potansiyel ve kinetik enerji nedir? Paket lastiğin bir ucunu elinizle, diğer ucunu da diğer elinizle tutun. Sonra lastiği bir elinizle çekerek uzatın. Lastiği uzattığınızda enerji depolamış olursunuz. Böylece lastik, “potansiyel enerji”ye sahip olur. Lastiği ellerimizden bıraktığımızda fırlayıp gider. Bu durumda potansiyel enerji “kinetik enerji”ye dönüşür. Hareket eden her şey kinetik enerjiye sahiptir.”

Tuğba CAN

(TÜBİTAK, Bilim Çocuk Dergisi, Kasım 2008, Sayı 131’den alınmıştır.)

Etkinlik 3:

Yönerge : Aşağıdaki metni okuduktan sonra metinle ilgili olarak kavram haritası oluşturunuz.





“ İnanması zor olsa da salyangozlar, ahtapotların ve mürekkepbalıklarının akrabası. Tüm bu hayvanlar, “yumuşakçalar” adı verilen bir canlı grubun üyeleri. Yumuşakçalar, böceklerden sonra dünyada en fazla bulunan canlılar. Yaklaşık 5-10 yıl yaşayan bu hayvanlar, bahçelerde, göllerde, derelerde, denizlerde yani hemen hemen her yerde bulunabilirler. Yeter ki “nem” olsun. Salyangozlar, sıcağı sevmediklerinden genellikle onları sabah erken ya da akşamüstü görebiliriz. Yağmur yağdıktan sonra da çok sayıda ve çeşitte salyangoza rastlarız. Kule salyangozları ve bahçe salyangozları salyangoz türleridir. Karada yaşayan salyangozlar arasında en sık karşılaşabileceğimiz tür bahçe salyangozudur.”

Burcu Meltem Arık

(TÜBİTAK, Bilim Çocuk Dergisi, Temmuz 2008, Sayı 127’den alınmıştır.)

Etkinlik 4:

Yönerge : Aşağıdaki metni okuduktan sonra metnin kavram haritasını oluşturalım.

EKLER ve ÇEŞİTLERİ

"Kitaplık, sözcük, renkli, nöbetçi, Türkçe, esinti, bilgin" sözcüklerinin sonuna gelen "-lık, -cük, -li, -çi, -çe, -ti ve –gin" ekleri bu sözcüklerden yeni anlamda sözcükler türetmiştir.

"Dersten, dakikada, geldi, kitaplığın, kapısı, daldım" sözcüklerine getirilmiş olan "-ten, -da, -di, -ın, -ı, -dım" ekleri ise bu sözcüklerden yeni anlamda bir sözcük oluşturmuyor. Bu ekler, bu sözcüklerin cümledeki görevlerini belirtmeye yarıyor.

Kendi başına anlamı olmayan, sözcüklerin sonlarına eklenerek onların anlamlarını, türünü ya da cümledeki görevini belirleyen, değiştiren parçalara ek denir.

Ekler **yapım ve çekim ekleri** olmak üzere iki gruba ayrılır.

1. Yapım Ekleri

" Kitaplık, sözcük, renkli, nöbetçi, Türkçe, esinti, bilgin" sözcüklerinin sonuna gelen "-lık, -cük, - çi, -ti ve –gin" ekleri eklendiği sözcüğün asıl anlamını değiştirerek yeni anlamda sözcükler türetmişlerdir.

Sözcüklerin sonuna getirildiğinde onların anlamlarını değiştiren, onlardan yeni anlamlarda sözcükler türeten eklere **yapım ekleri** denir.

En çok kullanılan yapım ekleri:

- lik : şekerlik, tuzluk, yazlık, kışlık, ağaçlık, çiçeklik, gözlük, başlık…

- ci : öğrenci, üzümcü, gözcü, tuzcu, bezci, kavgacı, şakacı….

- ici : gezici, yazıcı, alıcı, verici, koşucu, satıcı…

- siz : elsiz, dilsiz, huysuz, akılsız, bilgisiz, tuzsuz…

- le : ellemek, üflemek, alkışlamak, sollamak…

-i : dolu, örtü, tartı, yapı, açı, başarı, sıkı…

- ti : esinti, inilti, fısıltı, pırıltı, karartı, doğrultu, sızıntı…

-len : borçlanmak, yaşlanmak, yaslanmak, uslanmak, paslanmak, seslenmek…

- gin : gergin, yorgun, bilgin, şaşkın, düşkün, solgun, düzgün, bozgun, bezgin…

Not : Bir sözcükte birden çok yapım eki bulunabilir: kapı-cı-lık, göz-lük-çü-lük gibi.

2. Çekim Ekleri

Bir sözcüğün sonuna geldiğinde anlamını değiştirmeyen, ancak sözcüğü çeşitli yönlerden belirten eklere **çekim eki** denir.

Çekim ekleri beş grupta incelenebilir:

a.Çoğul ekleri (-ler, -lar): çocuk- **lar**, çiçek-**ler**

b.Adların durum ekleri (-e, -i, -de, -den): ev-**i** , ev-**e** , ev-**de** , ev-**den**

c.Tamlama ekleri (-in, -i) : kalem-**in ucu**, defter-**in** çizgi-s-**i**

d. İyelik ekleri (- (i) m, -(i) n, - (i) miz, - (i) niz, leri) : defter- i-**m**, defter-i-**n**, defter-i, defter-i-**miz**, defter-i,**niz**, defter-**leri**

e.Kişi ve zaman ekleri: (-di, -miş, -e, -ecek, -r, -me, -li) :gel-**di**-m, uyu-**muş**-lar, yat-a-**cak**-sın

(Belet, Ş.D. (2005). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi ‘nden alınmıştır.)

Kavram haritamızı oluştururken şunlara dikkat edelim.

Haritamızın okunaklı olmasına,

Kavram haritalarına yazılan tüm kavram ve ilişkilerin dışarıda bırakılmamasına,

Her kavramın haritada yalnız bir kez yer almasına,

Kavramlar arası ilişkilerin belirtilmesine dikkat edelim.

Kavram haritamızı oluştururken aşağıdaki işlemleri yapalım.

1. Kavramları listeleme: Aşağıdaki boşluğa konu ile ilgili tüm kavramların listesini çıkaralım.

2. Kavramları sıralama: Aşağıdaki boşluğa kavramların genelden özele doğru sıralayalım. Yaklaşık olarak aynı genel seviyeye ait kavramlar aynı seviyede sıralayalım.

3. İlişki ve önermeleri belirtme: Aşağıdaki boşluğa kavramlar arası ilişkileri, genellemeleri ve ilkeleri yazalım.

4. En Genel ya da kapsayıcı kavramı seçme : Aşağıdaki boşluğa kavramlar listesinden en önemli ya da birincil olduğu düşündüğümüz kavramı seçelim ve yazalım.

5. Kavramları aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirme: Aşağıdaki boşluğa ilişkili kavramları aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirelim. En genel ya da kapsayıcı kavramı sayfanın en üstüne ya da ortasına yazalım. Düşey düzenlemede en genel kavramı en üstte, eşit genellikteki kavramları aynı satırda, diğerlerini genellik derecelerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru listeleyelim.

6. Daha sonra kavramları haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edebilmek için kavramları kutu veya yuvarlak içine alalım.

7. Kutuları birleştirme: En son aşamada ise iki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek için iki kutuyu bir çizgi ile bağlayalım. İlişkiyi bu çizginin üzerine birkaç kelimeyle yazalım.

EK 10. ÖRNEK ÖĞRENCİ ETKİNLİKLERİ

05.11.2008 Çarşamba

Bayram Dağlı
87 6/A



BARIŞA GİDEN YOL

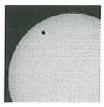
Örf ve adetler insanlar arasında düzeni sağlamak için oluşturulmuştur. Huzur içinde yaşamamız, bu değerlere karşılıklı saygı göstermemize ve hoşgörüyle bakmamıza bağlıdır.

Her ulusun kendine özgü gelenekleri, yaşam biçimleri ve inançları vardır. Örneğin Hindistan'da inek, insanlar için kutsal bir hayvandır. Ona saygı gösterilir. Biz de inek sıradan bir hayvan olarak kabul edilir.

Başkalarının düşüncelerine, geleneklerine ve dinlerine saygı göstermeliyiz. Çünkü barış ve huzurun temelinde hoşgörü ve saygı vardır. İnsanlar birbirlerinin düşünce, gelenek ve inançlarına saygı göstermemeleri savaşlara dahi neden olabilmektedir. Bunu çok iyi bilen Atatürk de "Yurtta barış, dünyada barış" görüşünü ilke edinmişti. İç ve dış savaşları önlemenin yolunun hoşgörüden geçtiğine inanmıştı. Her insanın istediği gibi düşünme ve inanma özgürlüğünün olduğunu dile getirmişti.

Hoşgörü olmadan arkadaşlık, dostluk ve barıştan söz etmek mümkün değildir. Unutmamalıyız ki hoşgörülü olmak, kazanabileceğimiz en güzel davranışlardan biridir. Bu davranışı kazanırsak arkadaşlarımızla ve çevremizle daha iyi ilişkiler kurarız. Daha anlayışlı olur, arkadaşlarımızı daha çok severiz. Böylece aileden başlayarak tüm insanları severiz. Bu da dünyada barışın korunmasını sağlar.

Mustafa Karaca



VENÜS, GÜNEŞ'İN ÖNÜNDEN GEÇTİ

Venüs, 122 yıl aradan sonra Güneş'in önünden tekrar geçti. Türkiye'den de izlenebilen Venüs'ün geçişi, 08.13'te başladı. Venüs, Güneş'in önünden 6 saat 12 dakikada geçti. Ancak, bu olay beş buçuk saat gözlenebildi. Gözlemevleri bu ilginç gökyüzü olayını izlettirmek amacıyla kapılarını 08.00-14.00 saatleri arasında halka açtı. Projeksiyon sistemi ile gözlenebilen Venüs'ün geçişi ilköğretim okulu ve fen liseleri öğrencilerinin çok ilgisini çekti. Gözlemevi görevlileri geçiş hakkında açıklamalar yaptı ve soruları cevapladılar.

Projeksiyon ne demektir?

Venüs, Merkür'den sonra Güneş'e en yakın ikinci gezegen olup kütlesi dünyaya yakın büyüklüktedir. Venüs, Güneş doğarken ve gün batımında Güneş'e en yakın konumdadır. Bu konumdayken Dünya'dan çıplak gözle rahatlıkla görülebilir. Güneş ve Ay'dan sonraki en parlak gök cismi Venüs'tür. Halk tarafından Çoban Yıldızı olarak da bilinir.

Venüs'ün diğer adı Çoban Yıldızı.

Bu gezegenin ilginç ve farklı yanları da vardır. Örneğin; Venüs'ün Güneş etrafındaki dönme hızı, kendi ekseni etrafındaki dönme hızından fazladır. Bu özellik, Venüs'ün bir gününün bir yılından daha uzun olmasına yol açar.

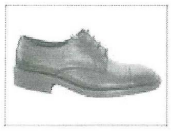
Venüs'ün Güneş etrafındaki dönme süresi 224 gün, kendi etrafında dönme süresi 243 gündür. Ayrıca Venüs diğer gezegenlerin tersi yönde dönmektedir. Diğer gezegenler saat yönünde dönerken, Venüs saatin tersi yönünde ve çok yavaş bir şekilde dönmektedir.

Çok yoğun bir atmosferi olan Venüs'ün basıncı da Dünya'nın basıncından yaklaşık olarak yüz kat daha fazladır. Atmosferindeki koşullar nedeniyle asit yağmurlarının çok sık görüldüğü Venüs'te Dünya üzerindeki hiçbir canlının yaşabilmesi mümkün değildir. Güneş'e 108 milyon kilometre uzaklıktaki Venüs'te sıcaklığın 325 santigrat derecenin üzerinde olduğu tahmin ediliyor.

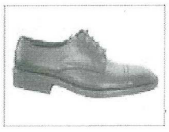
Hilal 6-A
63
Ecka

Açıklama: Aşağıdaki metni okuyunuz. Okurken metin kenarına not alma stratejisini kullanınız.

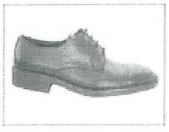
EŞ ANLAMLI (ANLAMDAŞ) KELİMELER



PABUÇ



İSKARPİN



AYAKKABI

"İskarpin, pabuç, ayakkabı" eş anlamlı kelimelerdir. Yazılışları farklı olduğu halde, anlamları aynı veya birbirine çok yakın olan kelimeler eş anlamlı kelimelerdir.

pabuç: Farsça'dan dilimize geçmiş bir kelimedir. Ayak örten anlamındadır. Dilimizdeki karşılığı ayakkabıdır.

iskarpin: Ökçeli ayakkabı. İtalyanca'dan dilimize geçmiştir.

ayakkabı : Özellikle sokakta ayağı korumak için giyilen ve altı kösele, lastik gibi dayanıklı maddelerden yapılan ayak giyeceği.

Şimdi bu kelimeleri cümlelerde kullanalım:

"Bozuk ve taşlı yollarda yürürken, **papuçlarının** altı delindi."

"Bozuk ve taşlı yollardan gelirken **iskarpinimin** ökçesi aşındı."

"Bozuk ve taşlı yollardan gelirken **ayakkabımın** altı eskidi.

Eş anlamlı kelimelerde ince anlam ayrımları bulunduğunu unutmamak gerekir. Bu kelimelerin nerelerde, ne gibi amaçla kullanılacağını ancak zihin etkinlikleri gösterir.

Yukarıdaki örnekler ince anlam ayrılıkları olan eş anlamlı kelimelerdendir. Anlam ayrılığı olmayan eş anlamlı kelimelere de bir örnek verelim.

Muşmula, döngel, beşbıyık.

Bu örnekte ince anlam ayrılıkları yoktur. "Muşmula, döngel, beşbıyık" kelimelerinin üçünün de anlamı aynıdır.

Eş anlamlı kelimelere örnekler:

ad : isim	**görev** : vazife
barınak : sığınak	**cömert :** eli açık
cins : tür	**cihan** : dünya
destek : dayanak	**doğa** : tabiat

→ Yazılıda çıkabilir.

Kelimelerin veya kelime gruplarının cümlede üstlendikleri görev biçimlerine "öğe" denir. Öğeler üçe ayrılır.
1. Yüklem
2. Özne
3. Tümleçler

Sorularım
Çekimli fiil nedir?

Örneklerim
Yüklem:
Elif sinemaya gitti.
Fiil cümlesi
Babam yarın işe gitmeyecek.
İsim cümlesi
Bizim evimiz yeşildir.
Özne:
Kimler gelecek?
Akyeseler gelecek.
Kişi özne:
Bugün okula gitmedim.
Ben bugün okula gitmedim
Gizli özne:
Burada gizli özne ben kişidir. M'den bunu anlıyabiliriz.

Nesibe Yıldız

....12.2008
Türkçe

CÜMLENİN ÖĞELERİNDEN YÜKLEM ve ÖZNE

Yüklem

Cümlede iş, hareket, oluş bildiren kelimeye yüklem denir. Yüklemin diğer adı eylemdir. Yüklemler çekimli fiillerden oluşur. Zaman bildirir. Kişi kavramını taşır.
Yüklemler ikiye ayrılır;
1. Fiil cümlesi
2. İsim cümlesi

Yüklemi çekimli fiil olan cümleler fiil cümlesidir.
Yüklemi ad soyundan olan cümleler isim cümlesidir.

Özne

Cümledeki özneyi bulabilmek için yükleme kim, kimler, ne, neler sorularından hangisi sorulur. Öznesi çok açık şekilde belli olmayan cümlelere gizli özne denir. Bunlar şahıs ekinde gizlidirler.

MUSTAFA 6/A
KARACA 110

03.12.2008

Türkçe

DİNLEMESİNİ BİLİYOR MUYUZ?

İyi Bir Dinleyicinin Özellikleri

1) İyi bir dinleyici sabırlıdır.
2) İyi bir dinleyici konuşanı sonuna kadar izler.
3) İyi bir dinleyici konuşanın sözünü kesmez.
4) İyi bir dinleyici sorularak dinler.
5) İyi bir dinleyicinin birtakım alışkanlıkları yardır.
6) İyi bir dinleyi soru soracaksa konuşma bittikten sonra yapar.

Kötü Bir Dinleyicinin Özellikleri

1) Akılları başka yerdeyse bunlar kötü dinleyicilerdir.
2) Dikkati başka yerdeyse bunlar kötü dinleyicilerdir.
3) Kötü dinleyiciler konuşanın elbisesine, saçlarını tarayıp taramadığına, el ve yüz hareketlerine bakarlar, Ama bunlar iyi dinleyi değillerdir.

Esma Uygan.

23. 12. 2008
Türkçe

YAZI TÜRLERİ (FABL, FIKRA, DİLEKÇE)

Yazı Türleri	Amacı	Özellikleri
Fabl	★-Her fabldа insanlar için bir yaşam dersi verilmesi amaclanmıştır.	★-Kısa manzum öykü biçiminde yazılanları daha çok hoşa gitmektedir. ★-İnsan dışı varlıkların, hayvanların ve başka şeylerin insan kişiliği için düşünülmesi, canlandırılmasıdır.
Fıkra	★-Gazete ve dergi okuyucularında, yaşadıkları ve haber olarak duydukları, öğrendikleri güncel olaylar, güncel yurt sorunlar hakkında fıkra yazarının okuduğu gazetenin fıkra yazarının görüşlerini öğrenme isteği güdüler bunu amaclamıştır.	★-Fıkralar kişisel, öznel yazılardır. ★-Fıkra yazarı günlük olaylara dağlıdır; konuları günlük olaylardan seçerler ★-Fıkra, bir gazetenin ya da derginin belli sayfasında belli köşesinde, belli bir çerçeve içinde yayınlanır. ★-Kısa fikir yazısıdır.
Dilekçe	★-Dilekçenin yazılış amacı bir işin yapılmasını sağlamaktır.	★-Dilekçeye yazılanlar, sayfayı oranlı şekilde yerleştirilmelidir. ★-Altta ya da üstte gerekli oranda boşluklar bırakılmamalı, kağıdın sol ve sağ kenarlarında gereken boşluklar bırakılmalıdır. ★-Dilekçe kısa anlaşılır açık ve anlaşılır olmalıdır.

Mustafa AKBAŞ
121 6/A

Öbek nedir?

23. 12. 2008
Türkçe

NOKTALAMA İŞARETLERİ
(NOKTA, VİRGÜL, SORU İŞARETİ, ÜNLEM)

Noktalama İşaretleri	Kullanıldığı Yerler	Örnek
Nokta	1-Cümlenin sonunda kullanılır. 2-Kısaltmalarda 3-Tarihlerde ~~4-Tekem isimlerinde.~~ 5-Saatlerde 6-Sıra gösteren sayılarda 7-Basamaklarda	1-Ben şeker severim. 2-P. T. T. 3-23.12.2008 4-FB 5-12.07 6-1.(birinci) 7-10.240
Virgül	1-Cümlede eş görevli sözcükleri, sözcük öbeklerini ve sıralı cümleleri ayırmada kullanılır. 2-Özne ile yüklem arasında çok sözcük varsa yada özne vurgulu söylensin isteniyorsa özneden sonra virgül konur. 3-Seslenmelerden sonra konur. 4-Sayıların ondalık kısımlarını ayırmada kullanılır.	1-İnsan doğar, büyür, ölür. 2-Doğan, çoktan beri görmediği dedesinin kucağına atılmak, ona sarılmak istiyordu. 3-Annecğim, Değerli Arkadaşım, Çocuklar gibi. 4-7,75
Soru İşareti	1-Soru soran cümlelerden yada sözcüklerden sonra konur. 2-Verilen bir bilginin şüpheli olduğu belirtmek için kullanılır.	1-Ayakkabını kaç liraya aldın? 2-Bildiğimize göre Karacaoğlan 17.yüzyılda (?) yaşamıştır.
Ünlem	Ünlem bildiren sözcüklerden sonra kullanılır.	1-Ayy! Ey Türk Gençliği! Ana!

Türkiye, Orta Doğu ve Balkanların güçlü bir ülkesidir. 65 milyonu aşan genç ve dinamik bir nüfusu vardır. Bu genç ve dinamik nüfus, Türkiye'nin kalkınmasını sağlayacak en önemli güçtür.

Bütün bu özellikler yüzünden yurdumuzun gelişmesini, güçlenmesini istemeyen pek çok devlet vardır. Bunlara karşı birlik içinde uyanık ve güçlü olmak durumundayız. Ancak, Atatürk'ün "Yurtta barış, dünyada barış" ilkesini de unutmadan, komşularımızla iyi ilişkiler kurmaya çalışmalıyız. Ancak, ulusların ayakta kalabilmek ve sonsuza kadar yaşabilmek için kendi içinde tutarlı, güçlü, ileri ve kalkınmış olmaları gerektiğini de unutmamalıyız.

ÖZET

Yurdumuz Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının birleştiği bir bölgede yer almaktadır. Bizim komşularımız ülkelerin açık denizlere çıkmak için zorunlu olan tek ve kısa yoldur. Bizim ülkemiz petrol üreten Orta Doğu ülkeleri ile komşudur. Ayrıca yurdumuz yeraltı ve yerüstü kaynakları bakımındanda zengindir. Bir de komşu ülkelerimizle iyi ilişkiler kurmayız. Fakat ülkemizin ayakta kalması için güçlü sağlıklı ve modern bir ülke olmalıyız

Aferin Nimet

Nimet Yıldız

Nesibe Yıldız

KAVRAM HARİTASI OLUŞTURMA ETKİNLİĞİ

Yönerge : Aşağıdaki metni okuyunuz. Metni daha iyi anlayabilmek için kavram haritası oluşturma stratejisini kullanınız. Haritanızı oluşturmak için size basamaklar verilmiştir. Her bir basamakta sizden istenenleri yapınız. Haritanızı oluştururken şunlara dikkat edelim:

1. Kavram haritaları oluştururken haritaların okunaklı olmasına,
2. Kavram haritalarına yazılan tüm kavram ve ilişkilerin dışarıda bırakılmamasına,
3. Her kavram haritada yalnız bir kez yer almasına,
4. Kavramlar arası ilişkilerin belirtilmesine dikkat edelim.

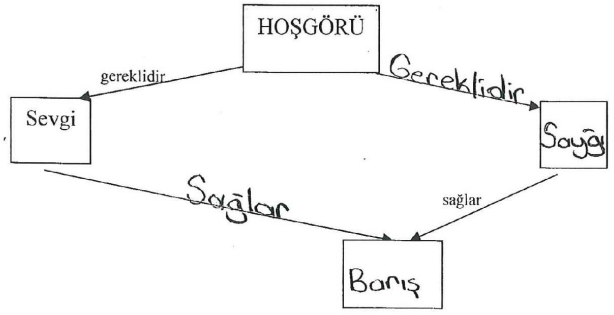
" Toplumsal yaşamda insanlar birbirine sevgi ve saygı ile yaklaşırsa istenmeyen olaylar yaşanmaz. Birbirimizi üzmenin, kalp kırmanın kimseye yararı yoktur.

Kardeşimizin olumsuz davranışına, arkadaşımızın sözüne hemen tepki göstermek hoşgörüsüzlüktür.

İnsanların birbirini sevdiği, saydığı toplumlarda hoşgörü vardır. Yani hoşgörü için sevgi ve saygı gereklidir.

Olayları ve durumları anlayışla karşılamak, yakın çevremizden başlayarak toplumsal huzur ve barışı sağlar. Barış içinde, mutlu yaşamanın temelinde hoşgörü vardır."

1. Kavramları listeleme: Burada size kavramlar verilmiştir. Harita oluşturacağınız kavramlar:
Hoşgörü, sevgi, saygı, barış
Eğer kavramlar arasında bir aşamalılık olsaydı, kavramları genelden özele doğru sıralayacaktık. Ama burada böyle bir durum yok.
2. Kavramlar arasındaki ilişkileri belirtme: Yapacağınız ilk etkinlik olduğu için kavramlar arasındaki ilişkiler aşağıda size verilmiştir.
Hoşgörü için sevgi ve saygı gereklidir.
Sevgi ve saygı barışı sağlar.
3. Burada en genel ve kapsayıcı kavram "hoşgörü" dür.
4. Şimdi "hoşgörü" kavramını sayfanın ortasına yerleştiriyoruz. Diğer kavramları da uygun yerlere yerleştiriyoruz. Siz eksik bırakılan kutuların içini ve okların üzerine yazılması gereken ilişkileri tamamlayınız.



Bilge - Aksakboğa 6/A 66

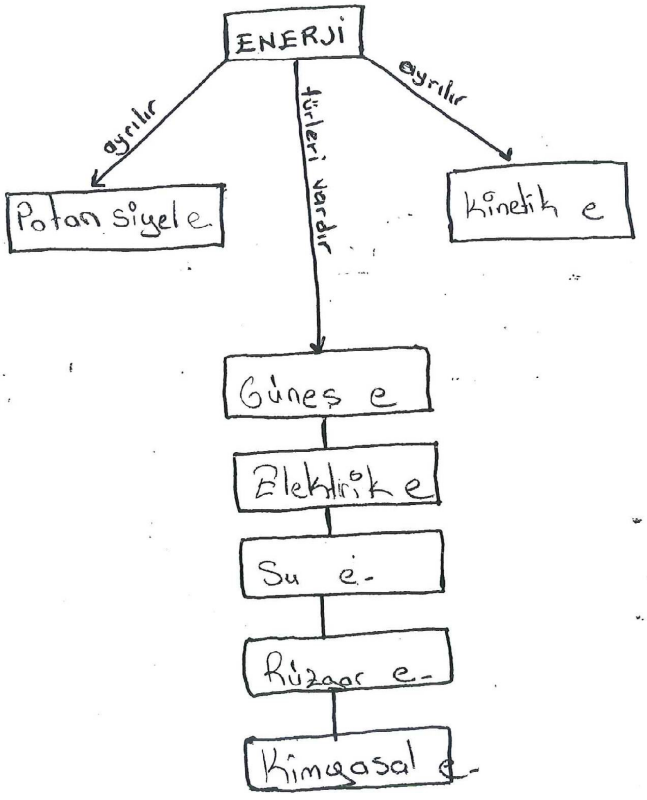
KAVRAM HARİTASI ETKİNLİĞİ

Yönerge : Aşağıdaki metni okuduktan sonra metinle ilgili olarak oluşturulan kavram haritasını inceleyiniz. Boş bırakılan kutucuklara kavramları yazarak doldurunuz.

" Güneş enerjisi, elektrik enerjisi, su enerjisi, rüzgar enerjisi, kimyasal enerji... Birçok enerji türü var. Öte yandan enerjiyi "potansiyel enerji" ve "kinetik enerji" olarak da ikiye ayırabiliriz. Peki, potansiyel ve kinetik enerji nedir? Paket lastiğin bir ucunu elinizle, diğer ucunu da diğer elinizle tutun. Sonra lastiği bir elinizle çekerek uzatın. Lastiği uzattığınızda enerji depolamış olursunuz. Böylece lastik, "potansiyel enerji"ye sahip olur. Lastiği ellerimizden bıraktığımızda fırlayıp gider. Bu durumda potansiyel enerji "kinetik enerji"ye dönüşür. Hareket eden her şey kinetik enerjiye sahiptir."

Tuğba CAN

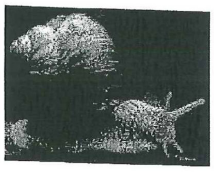
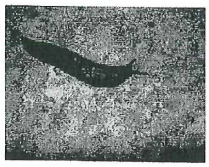
TÜBİTAK, Bilim Çocuk Dergisi, Kasım 2008, Sayı 131'den alınmıştır.



Hamza
Sabırlı 6/A

KAVRAM HARİTASI ETKİNLİĞİ

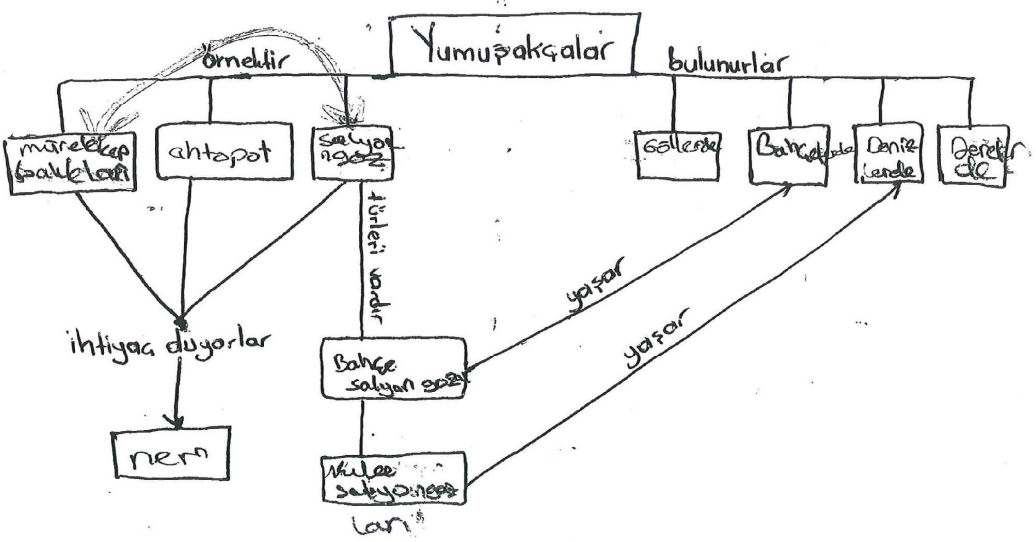
Yönerge : Aşağıdaki metni okuduktan sonra metinle ilgili olarak oluşturulan kavram haritasını inceleyiniz. Boş bırakılan kutucuklara kavramları yazarak doldurunuz.


" İnanması zor olsa da salyangozlar, ahtapotların ve mürekkepbalıklarının akrabası. Tüm bu hayvanlar, "yumuşakçalar" adı verilen bir canlı grubun üyeleri. Yumuşakçalar, böceklerden sonra dünyada en fazla bulunan canlılar. Yaklaşık 5-10 yıl yaşayan bu hayvanlar, bahçelerde, göllerde, derelerde, denizlerde yani hemen hemen her yerde bulunabilirler.Yeter ki "nem" olsun. Salyangozlar, sıcağı sevmediklerinden genellikle sabah erken ya da akşamüstü görebiliriz. Yağmur yağdıktan sonra da çok sayıda ve çeşitte salyangoza rastlarız. Kule salyangozları ve bahçe salyangozları salyangoz türleridir. Karada yaşayan salyangozlar arasında en sık karşılaşabileceğimiz tür bahçe salyangozudur."

Burcu Meltem Arık

TÜBİTAK, Bilim Çocuk Dergisi, Temmuz 2008, Sayı 127'den alınmıştır.



Kavram haritamızı oluştururken şunlara dikkat edelim.

Haritamızın okunaklı olmasına,

Kavram haritalarına yazılan tüm kavram ve ilişkilerin dışarıda bırakılmamasına,

Her kavramın haritada yalnız bir kez yer almasına,

Kavramlar arası ilişkilerin belirtilmesine dikkat edelim.

Kavram haritamızı oluştururken aşağıdaki işlemleri yapalım.

1. Kavramları listeleme: Konu ile ilgili tüm kavramların listesini çıkaralım.

2. Kavramları sıralama: Kavramların genelden özele doğru sıralayalım. Yaklaşık olarak aynı genel seviyeye ait kavramlar aynı seviyede sıralayalım.

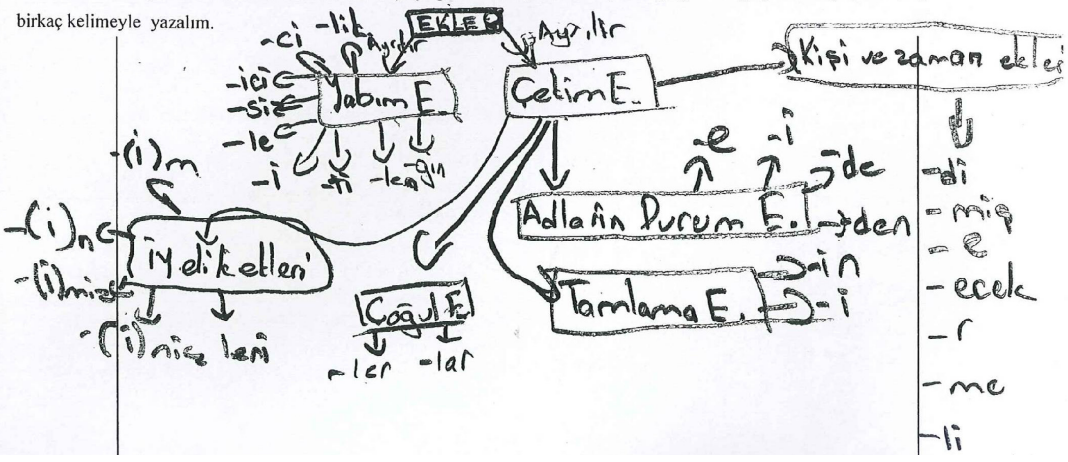
3. İlişki ve önermeleri belirtme: Kavramlar arası ilişkileri, genellemeleri ve ilkeleri yazalım.

4. En Genel ya da kapsayıcı kavramı seçme : Kavramlar listesinden en önemli ya da birincil olduğu düşündüğümüz kavramı seçelim.

5. Kavramları aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirme: İlişkili kavramların aşamalı bir düzende sayfaya yerleştirelim. En genel ya da kapsayıcı kavramı sayfanın en üstüne ya da ortasına yazalım. Düşey düzenlemede en genel kavramı en üstte, eşit genellikteki kavramları aynı satırda, diğerlerini genellik derecelerine göre azalan sırada sayfanın altına doğru listeleyelim.

6. Kavramları haritadaki diğer sözcüklerden kolayca ayırt edebilmek için kavramları kutu veya yuvarlak içine alalım.

7. Kutuları birleştirme: İki kavram arasındaki ilişkiyi göstermek için iki kutuyu bir çizgi ile bağlayalım .İlişkiyi bu çizginin üzerine birkaç kelimeyle yazalım.



Nesibe Yıldız
No:104
Sınıf:6/A

ŞİİRLEŞİTME ETKİNLİĞİ

Yönerge: Aşağıda size "nokta" işaretinin kullanıldığı yerleri anlatan bilgiler verilmiştir. Bunları okuyunuz. Nokta işaretinin kullanıldığı yerleri hatırlayabilmek için bir şiir yazınız.

NOKTA İŞARETİNİN KULLANILDIĞI YERLER

1. Tamamlanmış her cümlenin sonuna nokta konur.

Örnek: Çalışıyorum.

Siz daha hızlı yürüyorsunuz.

Daha yolumuz çok uzun.

2. Kısaltmalardan sonra konur.

Örnek: Prof. Dr. İlhan Yener, P.T.T. , T.C (kolaylık sağlamak için kısaltmalarda büyük harften sonra konan nokta kullanılmayabilir: PTT, TC, TCDD….)

3. Sıra gösteren sayılardan sonra konur.

Örnek: 1. (birinci), 16. (on altıncı) gibi.

4. Belli bir günü gösteren tarihlerin yazımında, gün, ay, yıl sayılarının arasına konur: 22.10.2008, 04.12.2008 gibi.

5. Saati gösteren sayılarda birimler arasına konur. Saat 18.36 gibi.

6. Sayı basamaklarının arasına konur.

Örnek: 22.836

Kısa kısa kısaltma,
Nokta koymayı unutma.
Cümlelerin sonuna
Geldik sayının anına
Noktaları aksatma

Tarih 13.10.2003
Nokta koymak değil güç
Sayılar ilerler basamak basa
Aralarına nokta koymak mak
Önemlidir bunu yapmak

Diyorlarki birinci
Nokta dökülür inci inci
Saat 10'unu geçiyor beş
Çokta severim keş
Noktaları koy eş eş

Kısaltmalar, tarihler
Noktalar bizi bekler
Sıralar var saatler
Noktalar hep ekler
Heryerde bizi bekler

Tarih

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Muhittin ÇALIŞKAN	İmza:	
Doğum Yeri:	Silifke		
Doğum Tarihi:	30.04.1976		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	**Yenibahçe Köyü İlkokulu**		**Yenibahçe / Silifke**	**1982-1987**
Ortaöğretim	**Atatürk Ortaokulu**		**Silifke**	**1987-1990**
Lise	**Silifke Lisesi**		**Silifke**	**1990-1993**
Lisans	**Gazi Ünv. Kırşehir Eğt. Fak**	**Sınıf Öğrt.**	**Kırşehir**	**1993-1997**
Yüksek Lisans	**Selçuk Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü**	**Eğitim Programları ve Öğretimi**	**Konya**	**2001-2004**

Tel:	**332 3238220 / 5673 - 5336219111**
Adres	**Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Meram / Konya muhittincaliskan33@hotmail.com**