



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Programı

ÖZELYETENEKLİ VETANILANMAMIŞ4. SINIFÖĞRENCİLERİNİNOKUDUĞUNU
ANLAMA STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Mehmet Sena ATAŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Programı

ÖZEL YETENEKLİ VE TANILANMAMIŞ 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF READING COMPREHENSION STRATEGIES OF GIFTED
AND UNIDENTIFIED 4th GRADE STUDENTS

Mehmet Sena ATAŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne, Mehmet Sena ATAŞ'ın hazırladığı "zel Yetenekli ve Tanılanmamış 4. Sınıf ğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel EğitimAna BilimDalı,İlköğretim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Doç. Dr. Pınar BULUT
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Özlem BAŞ
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Bilge GÖK
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Hasan BAKIRCI

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 21/ 05 / 2021 tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / /tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada özel yetenekli ve tanılanmamış 4. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinleri okurken kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum çalışmasıyla incelenmiştir. Maksimum çeşitlilik amaçlı örnekleme yoluyla tanılanmamış üç zayıf okuyucu, tanılanmamış üç iyi okuyucu ve tanılanmış üç özel yetenekli okuyucu olmak üzere dokuz, 4. sınıf öğrencisi belirlenerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Veriler sesli düşünme stratejisi ve görüşme yoluyla toplanmış, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen sesli düşün kartlarında üç hikâye edici ve üç bilgilendirici toplam altı okuma metni yer almıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, her üç grupta yer alan öğrenciler anlama sürecinde yüzeysel ve derin anlamaya yönelik çeşitlilik gösteren stratejiler kullanmışlardır. Her üç grubun strateji kullanımındaki çeşitlilik sesli düşün etkinlikleri yolu ile veri toplanmasında öğrencilerin aktif olmasıyla ilişkilendirilebilir. Tanılanmış özel yetenekli okuyucuların daha az sayıda derin anlamaya yönelik strateji ile karmaşık yapıları çözebilirken, tanılanmamış üç iyi okuyucunun okuduğu metinleri anlamlandırmak için zayıf okuyuculara göre daha fazla zihinsel süreç izledikleri, zayıf okuyucuların yüzeysel anlamlandırmada yeterlilik gösterirken, derinlemesine anlamlandırma konusunda istenen düzeyde başarı gösteremedikleri, karmaşık düşünme ve analiz etme eğilimi sergilemede tanılanmamış iyi okuyucuların gerisinde kaldıkları tespit edilmiştir. Metin türleri açasından stratejilerin kullanımı karşılaştırıldığında tanılanmış özel yetenekli üç okuyucunun hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde okuma öncesi ve okuma sonrasında kullandıkları stratejilerin diğer grupların kullandığı stratejilerden üst düzey düşünmeye daha fazla hizmet ettiği tespit edilmiştir. Üç farklı grupta yer alan okuyucular okuyucu özelliklerine göre strateji kullanmayı tercih etmektedir, bu nedenle strateji kullanma nedenlerinin okuyucuların bireysel farklılıklarıyla ilişkili olabileceği söylenebilir.

Anahtar sözcükler:İlkokul öğrencileri, özel yetenekliler, zayıf okuyucular, sesli düşünme stratejisi, okuduğunu anlama stratejileri.

Abstract

In this study, the reading comprehension strategies used by gifted and unidentified 4th-grade students while reading narrative and informative texts were examined with a holistic multi-case design from qualitative research designs. Through purposeful sampling, a study group was formed by determining including 3 unidentified poor, 3 unidentified good, and 3 identified gifted readers. The data were collected through a think-aloud strategy and interview. Data collection tools developed by the researcher. Data were analysed with descriptive analysis. According to results, the students in every group used the varied strategies in comprehension process. The variety in the use of strategies can be associated with students' being active in data collection by means of think aloud activities. It was determined that while gifted readers could solve complex structures with fewer strategies aimed at deep understanding, good readers followed more mental process for making sense of the texts they read than poor readers did, and that while poor readers were competent for superficial understanding, they were not as successful in deep understanding as desired and were behind good readers in showing tendency to complex thinking and analyzing. When the use of strategies was compared in terms of text types, it was determined that the strategies which gifted students used higher order thinking more than the strategies then other groups used. Readers in three groups prefer using strategies according to their characteristics, so the reasons for using strategies can be said to be related to individual differences of the readers.

Keywords: Primary school student, gifted, struggling readers, think-aloud strategy, reading comprehension strategies.

Teşekkür

Uzun, meşakatli ve bir o kadar da keyifli geçen doktora sürecimin tamamlanmasında ve gururlu bir şekilde bu sevinci yaşamamda birçok kişinin emeği vardır. Bu birbirinden değerli şahsiyetlerin her birine ayrı ayrı teşekkür ve şükranlarımı sunmak istiyorum.

Doktora başladığım ilk günden beri kendisinden ders aldığım ve kendisiyle çalışmaktan büyük keyif aldığım yaşam tarzı ve insani değerler bakımından örnek bir kişilik olan her zaman bilgi birikimini benimle paylaşmaktan çekinmeyen ve çok yoğun olmasına rağmen en zor süreçlerimde bile en yakınımda olan desteğini, ilgisini, anlayışını esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Özlem BAŞ'a yürekten şükranlarımı sunuyorum. Kendisi örnek aldığım örnek şahsiyet. İyi ki varsınız!

Kendisinden hem özel yetenekliler konusunda aldığım dersler hem de tez izleme komitesindeki titiz ve alana özgü önemli katkıları, derin bilgisi yanında naif yüreği ve pozitif eleştirileri ile her zaman varlığıyla bana güç veren sayın Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL hocama şükranlarımı sunarım. Tez izleme komitesiyle kendisini tanıma şansına nail olduğum, karakterinin yüceliği kadar alandaki yüksek donanımları ile bu birikimlerin tezime aktarmaya çalışsan, tezin her aşamasında titizliğiyle, cesaretlendiriciğiyle ve Türkçe bilimsel rapor yazmada kendisini örnek aldığım değerli hocam sayın Doç. Dr. Pınar BULUT'a şükranlarımı bildiririm. Ölçme ve değerlendirme alanında kendisinden çok şey öğrendiğim ve tezim için katkılarını esirgemeyen, doktora sürecim boyunca başarılı olmamda desteklerini hiç unutmayacağım kıymetli hocam Doç. Dr. Bilge GÖK'e, nitel araştırmalar konusunda önemli araştırmaları olan ve akademik üslubuyla her zaman bana katkı sağlayan kıymetli hocam Doç. Dr. Hasan BAKIRCI'ya şükranlarımı sunarım. Kendilerinden ders almış olduğum değerli hocalarım Prof. Dr. Emine Nilgün METİN, Prof. Dr. Serkan ÇELİK, Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN, Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU ve Doç. Dr. Yalçın YALAKI hocalarıma şükranlarımı sunarım. Akademik hayatım boyunca her zaman yanımda olan ve katkılarını esirgemeyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Zihni MEREY ve Dr. Öğrt. Üyesi Necdet TAŞKIN'a, tezim ile ilgili her türlü tablo ve şekillerin düzenlenmesinde desteğini esirgemeyen bilişim öğretmeni arkadaşım

Celal EROĞLU'na teşekkür ederim. Tezimin kuramsal kısmında bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen Dr. Öğrt. Üyesi Yusuf KIZILTAŞ'a, uzman görüşü noktasında kendisine danıştığım ve bilgi birikimini esirgemeyen Doç. Dr. Süleyman Erkan SULAK, Dr. Öğrt. Üyesi Ercan ÖPENGİN, Netice ÇOLAK, Sitti DUMAN, Münnever SANCA ve Hülya KARAKURT hocalarım başta olmak üzere ismini saymadığım fakat katkılarını asla unutmayacağım bütün öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

“Bu süreçte maddi ve manevi olarak her zaman yanımdayım yeterki sen bu süreci en iyi şekilde yürüt”diyerek beni cesaretlendirenvevarlığını her daimyanımda hissettiğim değerli dostum Cevher KAYA'ya şükranlarımı sunarım. Doktoraya kendisiyle beraber başlayıp dört yıl boyunca yol arkadaşlığı yaptığım ve manevi olarak yanımda bulunan değerli arkadaşım Dr. Mahmut AYZAZ ve Dr. Özgür SİREM'e, manevi katkılarının yanında tezimde kendisinden bilgi alışverişinde bulunduğum ve katkılarını esirgemeyen kıymetli arkadaşım Arş. Gör. Haydar ÖZDEMİR ve Arş. Gör. Cengiz KESİK'e teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan beni cesaretlendirip desteklerini esirgemeyen ve özellikle bu serüvende en çok ihmal ettiğimdeğerli eşim Betül ve sevgili çocuklarım Muhammed İkbâl ve Ecrin Mina'ya ve özellikle dualarınıher zaman hissettiğimbilge annem Hayriye ve bütün aileme şükranlarımı sunuyorum. Sizleri çok seviyorum!

Ülkemizdeki bilimsel üretime katkı getirmesi ve çocuklarımızın okuduğunu anlama sürecindeki öğrenme- öğretme tasarımlarında faydalı olmasını dilerim.

Mehmet Sena ATAŞ,

Mayıs, 2021

İçindekiler

Öz	ii
Abstract	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	vi
Tablolar Dizini	ix
Şekiller Dizini	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xi
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
Araştırma Problemi	8
Sayıtlılar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	10
Okuma	10
Okuduğunu Anlama	11
Okuduğunu Anlama Stratejileri	14
Sesli Düşünme Stratejisi	18
Özel Yeteneklilerde Okuduğunu Anlama	20
Okur-Tepki Teorisi	22
Zayıf ve İyi Okuyucu	24
İlgili Araştırmalar	26
Bölüm 3 Yöntem	35
Araştırmanın Modeli	35
Katılımcılar	36
Veri Toplama Teknikleri	38

Veri Toplama Aracı	42
Verilerin Toplanması	43
Verilerin Analizi	44
Geçerlik ve Güvenirlik	46
Pilot Uygulama	47
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	51
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	69
Sonuç ve Tartışma	69
Öneriler	72
Kaynaklar	73
EK-A: Isındırma Turunda Kullanılan Hikâye Edici Metin Örneği	89
EK-B: Isındırma Turunda Kullanılan Hikâye Edici Metin ile İlgili Hazırlanmış Kartlar	90
EK-C: Isındırma Turunda Kullanılan Bilgilendirici Metin Örneği	93
EK-Ç: Isındırma Turunda Kullanılan Bilgilendirici Metin ile İlgili Hazırlanmış Kartlar	94
EK-D: Kullanılan Hikâye Edici Metin ile İlgili Hazırlanmış Kartlar	97
EK-E: Kullanılan Bilgilendirici Metin ile İlgili Hazırlanmış Kartlar	103
EK-F: Kullanılan Bilgilendirici Metin ile İlgili Hazırlanmış Kartlar	108
EK-G: Kullanılan Hikâye Metin ile İlgili Hazırlanmış Kartlar	115
EK-H: Eve Yolculuk	123
EK-İ: Dünyamızı Keşfedin: Koalalar	125
EK-I: Kolay Kullanılabilir Enerji	127
EK-J: Kalemler	129
EK-K: Görüşme Formu	133
EK-L: Yanlış Analizi Envanteri Öğretmen ve Öğrenci Formları	134
EK-M: Yanlış Analizi Envanteri Uygulama Örneği	139
EK-N: Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu	142
EK-O: Çocuk/Ergen Gönüllü Katılım Formu	143
EK-Ö: Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu	144
EK-P: Veli İzin Belgesi	145
EK-R: Yanlış Analizi Envanteri Kullanım İzni	147
EK-S: Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu	148
EK-Ş: Uzman Görüşü Formu	149

EK-T: Uygulama Görselleri.....	150
EK-U: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	152
EK-Ü: Araştırma İzni Onay Bildirimi.....	153
EK-W: Etik Beyanı.....	155
EK-V: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	156
EK-Y: Thesis/Dissertation Originality Report.....	157
EK-Z: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı	158

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Okuduğunu Anlama Stratejileri</i>	3
Tablo 2	<i>Katılımcılar için Kullanılan Kodlar</i>	38
Tablo 3	<i>Kontrol Listesi Örneği</i>	41
Tablo 4	<i>Pilot Uygulamada Kullanılan Metinler ve Öğrencilerin Kullandığı Stratejiler</i>	48
Tablo 5	<i>Hikâye Edici Metinlerde Okuma Öncesi Kullanılan Stratejiler</i>	52
Tablo 6	<i>Hikâye Edici Metinlerde Okuma Esnasında Kullanılan Stratejiler</i>	54
Tablo 7	<i>Hikâye Edici Metinlerde Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler</i>	56
Tablo 8	<i>Bilgilendirici Metinlerde Okuma Öncesi Kullanılan Stratejiler</i>	58
Tablo 9	<i>Bilgilendirici Metinlerde Okuma Esnasında Kullanılan Stratejiler</i>	60
Tablo 10	<i>Bilgilendirici Metinlerde Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler</i>	63
Tablo 11	<i>Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlerde Kullanılan Stratejiler</i>	65
Tablo 12	<i>Katılımcıların Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Nedenleri</i>	67

Şekiller Dizini

Şekil 1.	Okur tepki teorisi.....	5
Şekil 2.	Araştırma modelinin görsel gösterimi	35
Şekil 3.	Çalışmanın uygulama aşamalarını gösteren akış şeması.	36
Şekil 4.	Sesli düşünme stratejisi yönergeleri.	40
Şekil 5.	Sesli düşünme stratejisi uygulama aşamaları.....	46
Şekil 6.	“Koalalar” metni ile ilgili sesli düşün etkinliklerinde yapılan çizimden ham veri örneği (Aslan Kod İsimli Okuyucu).....	62

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NAEP (The National Assessment of Educational Progress): Ulusal Eğitimsel Gelişimi Değerlendirme Programı

NRP (The National Reading Panel): Ulusal Okuma Paneli

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study): Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi

RAND(Reading Study Group): Okuma Çalışma Grubu

TDK: Türk Dil Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesi ve alt problemlerine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırmada kullanılan bazı tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Problem Durumu

21. yüzyılda bilgiye erişimin, onu sürekli canlı tutmanın en önemli yollarından biri okumaktır. Okuma alışkanlıktan ziyade süreçle gelişen ve çeşitli eğitimler sonucu edinilen bir beceridir. Dört temel dil becerisinden biri olan okuma; anlamının temelini oluşturur. Okuma, bireyin sosyal çevresi ile iletişim kurmasına yardımcı olan önemli bir araçtır. Benzer şekilde ilkokuldan başlayıp yaşam boyu devam eden önemli bir süreçtir. Türk Dil Kurumu(TDK) Türkçe Sözlük'te okuma; "bir metni oluşturan harf ve işaretleri görerek bunları seslendirmek ya da düşünceyi anlamak" şeklinde tanımlanmıştır(TDK, 2019). Akyol (2018) okumayı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişimi temel alan ve okuyucunun ön bilgileri ile metinde geçen bilgileri beraber kullandığı belirli bir amaç doğrultusunda anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Özetle; okuma, yazılı metinlerin okunarak metinde geçen harf veya şekillerin çeşitli zihinsel işlemlerden sonra anlamlı hale gelmesi olarak açıklanabilir.

Okuma becerisi, çoğunlukla ilkokulda kazanılan bir beceri olmasına rağmen bütün çocuklar ilkokulda bu beceriyi kazanmamaktadır. Okuma becerisindeki eksiklik, çocuğun diğer derslerdeki akademik başarısını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bundan dolayı Türkçe öğretiminde okumanın yeri ve önemi farklıdır (Güneş, 2007). Köksal (2003) da bu konuya dikkat çekip ilkokul birinci sınıfla okuma yazmanın temelini atıldığını bu dönemde edinilen okuma-yazma becerisinin ömür boyu kullanıldığını ifade etmektedir.

Okumanın en temel amaçlarından biri okuduğunu anlamadır. Kişiliği ve dili geliştirmenin en önemli araçlarından biri olan okuma, bir bakıma anlama faaliyetleri olarak açıklanabilir (Özbay, 2006). Okuduğunu anlama; okuyucuyu, metni ve içeriği içeren etkileşimli bir süreçtir. Bu süreç yazılı dille etkileşim, anlam çıkarma ve inşa etme ile gerçekleşir (Akyol, 2018; Block, Gambrell ve Pressley,

2002). Güneş'e (2000) göre ise okuduğunu anlama; yazıda geçen anlamları bulma, bu anlamlar üzerine düşünme, nedenlerini sorgulama, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Okuduğunu anlama süreci üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar; okuyucu, metin ve okumak için etkinlik veya amaç olarak sıralanabilir (NAEP, 2008).

Okuyucu metni okurken doğru okumak zorundadır. Okuyucu doğru okumadığı takdirde veya okumada hatalar yaptığında okuduğunu anlamakta zorlanabilir. Yazılı kaynaklardaki sözcüklerin yanlış tanınması okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemektedir (Harris ve Sipay, 1990; Stanovich, 1986). Samuels'e (1988) göre ise sözcükleri doğru olarak okuyamama, okuma becerisi gelişmemiş birçok okuyucunun okuma ile ilgili problem yaşamasına neden olmaktadır. Bu çerçevede, okuma esnasında sözcükleri doğru ve hızlı bir biçimde okumanın gerekli ancak yeterli olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bireyin hızlı bir biçimde okumasının yanında anlama becerisini de edinmiş olması gerekir. Bunun için de okuduğunu anlama stratejilerinden faydalanması etkili sonuçlar yaratabilir. Gülerüz (2004), bireyin okuduğunu anlamasına etki eden faktörleri; bireyin zekâsı, öğrenim düzeyi, öğrendiği bilgi ile sözcüklerin doğru ve yerinde kullanımı, sözcük dağarcığı, bilgiyi işleme hızı şeklinde ele almıştır. Okuduğunu anlama sürecinde stratejiler önemli bir yer edinmektedir. Güneş (2009) okuduğunu anlamak için defalarca okumak yerine farklı stratejiler geliştirerek okumanın, okuduğunu anlamada daha verimli sonuçlar vereceğini ifade ederek, stratejilerin önemine dikkat çekmektedir. Epçaçan (2009), okuduğunu anlama stratejilerinin bireyin etkin ve yetenekli olmasına, kendini geliştirmesine yardımcı olan, bilinçli bir okumanın gerçekleşmesine katkı sağlayan, öğrenmeye destek olan yöntemler olduğunu ifade etmiştir. Geliştirilen okuma stratejilerinin etkili, akıcı ve daha hızlı bir şekilde okumaya katkı sunduğu bilinmektedir (Kıroğlu, 2002). Okuduğunu anlama stratejileri okucuyucunun anlamada güçlük çekiyorsa bunun farkına varmasını, bu güçlüğü üstesinden gelmesi için ne yapması gerektiği konusunda karar vermesini ve anlamama nedenlerine çözümler bulmasına yardımcı olur (Baker ve Brown, 1984).

Okuduğunu anlama stratejileri; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası gibi aşamalardan oluşan çok yönlü bir süreçtir. Akyol (2020) tarafından

ayrıntılı bir şekilde açıklanan okuduğunu anlama stratejileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma öncesi	<ul style="list-style-type: none">• Hedef belirleme / amaç oluşturma• Göz gezdirme• Beyin fırtınası, başlık ve görsel öğelerden hareketle metin konusunu tahmin etme• Ön bilgileri okuma ortamına getirme
Okuma sırası	<ul style="list-style-type: none">• Akıcı bir şekilde okuma• Anlamayı kontrol etme• İrdeleme• Yardımcı stratejileri kullanma• Okunanları canlandırma• Not alma
Okuma sonrası	<ul style="list-style-type: none">• Özet yapabilme• Sentez yapabilme• Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme• Çözümleme ve değerlendirmeler yapma• Kavram haritası, grafik ve tabloyapabilme• Soru oluşturma ve yanıtlama sorma,• Yansıtıcı düşünme yapabilme

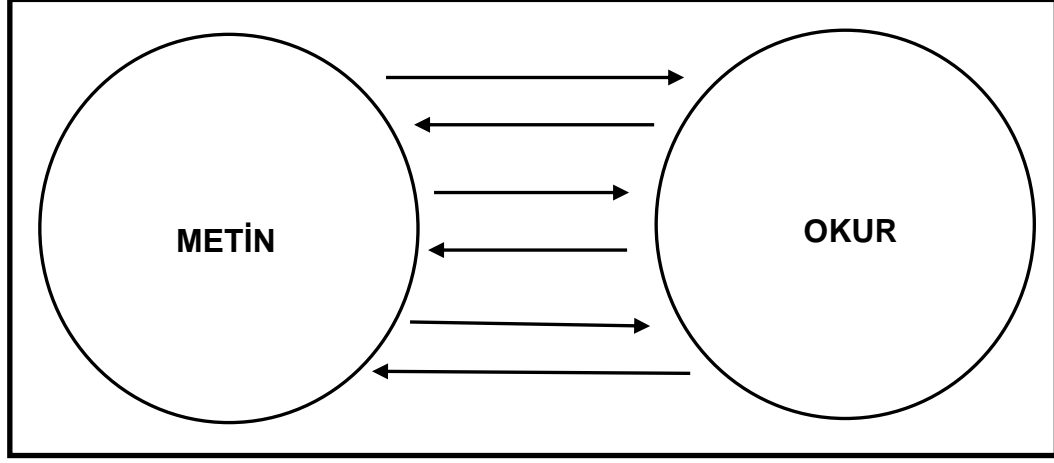
Tablo 1’e bakıldığında okuduğunu anlama stratejilerine yönelik etkinliklerin çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Okuma öncesi yapılan etkinliklerin hazırlık ve dikkat çekmeye yönelik etkinlikler olduğu söylenebilir. Buna karşın okuma sonrası yapılan etkinliklerin ise üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik olduğu ifade edilebilir. Bu konuda araştırma yapan başka bir araştırmacı Weir’e (1998) göre iyi ve etkili okur olabilmek için birtakım okuduğunu anlama stratejilerini kullanmak gerekir. Belirtilen bu stratejiler de şöyle sıralanmıştır:

- Okuduğu metni anlayıp anlamadığını öğrenmek için kendi kendini test etme.
- Okuduğunu anlamak için tahminlerde bulunma ve yaptığı tahminlerin doğruluğunu kontrol etme,
- Okuduğu metni anlamaya yönelik sorular hazırlama ve bu soruları cevaplandırma,
- Okuduğu metni tekrar okuma, okunan metni ya da öyküyü anlatma veya zihninde canlandırma,
- Metinde geçen bağlantıların farkına varma,
- Metinde geçen olaylar ile kendi yaşantısı arasında çeşitli bağlantılar kurma.

Duke ve Pearson (2002) bir anlama müfredatı geliştirerek, okuduğunu anlamada kullanılabilir altı önemli stratejiyi şu şekilde ifade etmişlerdir: Tahmin/önbilgi, sesli düşünme, metnin görsel gösterimleri (görsel sunu), özetleme, soru sorma/sorgulama. Duke ve Pearson'ın (2002), okuduğunu anlamada kullanılmak için belirledikleri bu stratejiler Ulusal Okuma Paneli (The National Reading Panel) [NRP] (2000) tarafından da okuduğunu anlamada kullanılan önemli stratejiler olarak değerlendirilmektedir.

Okuduğunu anlama stratejileri içinde yer alan sesli düşünme stratejisi, öğrencilerin okuma esnasındaki düşüncelerini ve anlama sürecini betimlemesi açısından ayrı bir önem arz etmektedir. Çünkü sesli düşünme stratejisi, öğretmenin metni sesli bir şekilde okurken okuduğunu anlama süreçlerinin nasıl gerçekleştiği noktasında öğrencilere model olarak, anlama süreçlerini sesli bir şekilde ifade ettiği biliş üstü bir stratejidir. Tankersley (2005), bu stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlamasına katkı sağlayan, okuduğundan anlam çıkarmada ve ne düşündüklerini ortaya koymada önemli bir strateji olduğunu vurgulamaktadır. Davey (1983) sesli düşünme stratejisini, bireylerin metni okurken metin hakkında düşünmeyi öğrenmelerine yardımcı olan ve bireylerin kendi anlamalarının nasıl olduğunu görüp düzeltmelerine imkân sağlayan bir strateji şeklinde değerlendirmektedir. Bu strateji hem öğretmenlerin düşünce süreçlerinin nasıl olduğunu öğrencilerine aktarabilmeleri için model olması açısından hem de öğrencilerin düşünce ve zihinsel süreçlerini görülebilir kılması bakımından son derece etkilidir (Block ve Israel, 2004; Harris ve Hodges, 1995). Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde sesli düşünme stratejisini kullanması, onların metinle ilgili tepkilerini ortaya koymalarını sağlamaktadır. Okuma sürecinde öğrencilerin metinlerle olan bu etkileşimi Okur Tepki Teorisinin ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bu tezde Rosenblatt'ın (1978) Okur Tepki Teorisi temel alınmıştır. Rosenblatt'ın (1978) Okur Tepki Teorisine göre; okuma deneyimi bir süreçtir ve her okur için eşsiz ve bireyseldir. Bu teoriye göre okuma ve okuduğunu anlama sadece okur ile meydana gelmemekte, metinler ve diğer okurlar ile oluşan etkileşimler sonucu gerçekleşmektedir. Anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metinde karşılaştığı yeni bilgilerin birleşimi sonucu meydana gelmektedir (Anderson ve Pearson, 1984; Bransford, Brown ve Cocking, 1999).



Şekil 1. Okur tepki teorisi.

Şekil 1'den anlaşıldığı üzere Okur Tepki Teorisinde okuma esnasında okur ve metin arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan tepki okuyucunun anlama süreci hakkında dönüt verir. Şekil 1'de Okur Tepki Teorisi görselleştirilmeye çalışılmıştır. Okuyucu ve metin arasında kurulan etkileşime dayalı anlamlı bir bağ sonucu gerçekleşmektedir (Akyol, 2020). Okur Tepki Teorisi okurun metin ile etkileşim kurması, metne verdiği tepki bağlamında ele alındığında, okuma stratejileri metin ile iyi bir etkileşim kurmada ve okuduğunu anlamada büyük önem arz etmektedir. Rosenblatt'a (1994) göre Okur Tepki Teorisinde "bilgi almaya yönelik okuma" ve "estetik okuma" olmak üzere iki çeşit okuma vardır. Her iki okuma türünde de öncelikli olarak okumanın nihai hedefi anlama olduğuna göre, okuduğu anlama stratejileri ciddi manada önem arz etmektedir. Bu doğrultuda okuma stratejilerini bilen ve bilinçli bir şekilde okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak okuyan öğrencilerin daha verimli okumasını beklemek kaçınılmazdır.

Rosenblatt (1978) okuduğunu anlamanın her birey için eşsiz olarak ele alınması gereken bir durum olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla farklı zihinsel özellikleri olan bireylerin okuduğunu anlama süreçlerinin ve bu süreçte kullandıkları stratejilerin de bireysel olarak ele alınması ve incelenmesi gerekmektedir. Zihinsel özelliği yaşlarından farklı olan bir öğrenci grubu da "özel yetenekli öğrencilerdir". Özel yetenekli öğrencilerin geniş ilgi alanına, yüksek

düzeyde enerji ve merak duygusuna, güçlü hafızaya ve geniş hayal dünyasına sahip oldukları söylenebilir (Neihart, Reis, Robinson ve Moon, 2002; Saranlı ve Metin, 2012). Özel yetenekli öğrenciler normal bireylere göre farklı zihinsel yapıya sahip olmaları nedeniyle kullandıkları okuma stratejileri de diğer bireylerden farklılık gösterebilir. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin neler olduğunu ve bunları nasıl kullandıklarını ortaya çıkarmak oldukça önemlidir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi bütün bireyler için önemli olduğu gibi özel yetenekliler için de oldukça önemlidir (Holden, 2004). Özel yetenekli bireylerin erken okuma deneyimleri; kısa bir zaman dilimi içerisinde kendi başlarına okuma becerisine sahip olmaları ve okuduğunu anlama bakımından metnin ana fikrini, metinde verilmek istenen kolay bir şekilde yorumlayabilme kabiliyetleri şeklinde gözlenebilmektedir. Bu bireyler, detaylı bilgi sahibi oldukları metinleri diğer metinler ile bağlantılar kurarak okuyabilmekte ve sözcük dağarcıklarını da fikir yürütme yoluyla geliştirmektedirler (Baş, 2013).

Alanyazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ve kullandıkları anlama stratejilerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Abilock, 1999; Fehrenbach, 1991; Kılıç, 2020; Ökcü, 2019; Reis, McCoach, Coyne, Schreiber, Eckert ve Gubbins, 2007; Ünal, 2019). Özel yetenekli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine ilk çalışma yapan araştırmacılar arasında Kennedy ve Halinski (1975) ile Ley ve Trentham (1987) gösterilebilir. Kennedy ve Halinski (1975) ile Ley ve Trentham'ın (1987) yaptığı çalışmada, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin, özel yetenekli olmayan öğrencilere göre okumaya karşı daha ilgili olduklarını tespit etmişlerdir. McKenna Kear ve Ellsworth'un (1995) çalışmasından çıkan sonuca göre özel yetenekli öğrencilerin, özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan Worrell, Roth, ve Gabelko (2007) özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları üzerinde çalışmışlardır ve özel yetenekli öğrencilerin özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek okuma tutumlarına sahip olduğunu ortaya koymuşlar.

Türkiye'de özel yetenekli olan ve özel yetenekli olarak tanılanmamış öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri ve stratejileri üzerinde yapılan araştırmaların çoksınırlı düzeyde olduğu söylenebilir. Ökcü (2019) çalışmasında

özel yetenekli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların okuduğunu anlama düzeyleri arasında, özel yetenekli çocukların lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıkları, eleştirel okuma becerilerini inceleyen araştırmaların dışında bu anlamda yapılan başka araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır (Kılıç, 2020; Ünal, 2019).

Özel yetenekli ve tanılanmamış öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinin detaylı bir biçimde betimlenmesini amaçlayan bu araştırma; okuduğunu anlama sürecinin daha zengin etkinliklerle işlenmesi ve ilkököl çağı çocuklarının okuma gelişiminin ele alınması açısından önemlidir. Bu çalışmanın özel yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini derinlemesine inceleme olanağı vermesi bakımından özel yetenekli öğrencilerle ilgili geliştirilecek programlara da katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerle, tanılanmamış öğrencilere sınıf içerisinde uygulanacak okuma stratejilerin bilinmesinin eğitimcilerde de kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli ve tanılanmamış öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilerin belirlenerek okuma becerisindeki zihinsel süreçlerinin betimlenmesidir. Çalışmanın hem özel yetenekli öğrencilerin hem de tanılanmamış öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilerin neler olduğunu ortaya koyma ve bu stratejileri kullanma nedenlerini anlamada alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bazı araştırma sonuçları göstermektedir ki okuduğunu anlama stratejileri kullanıldığı zaman anlama daha kolaylaşmaktadır (Batmaz, 2017; Belet, 2005; Kaman, 2012; Özyılmaz, 2010). Bu çalışma ise okuduğunu anlamada tanılanmamış özel yetenekli ve tanılanmamış iyi ve zayıf okuyucu olarak nitelenen öğrencilerin kullandığı stratejileri belirleyerek bunların neden kullanıldığını betimlemesi açısından önemlidir. Okuma becerisinde strateji kullanımının öneminin yanı sıra öğrenen özellikleri bakımından farklı grupların okuma sürecinde nasıl bir yol izlediğini derinlemesine veri toplayarak incelemek önem arz etmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının diğer bir değeri ise gerek tanılanmamış özel yetenekli öğrencilerin okuma süreçlerini betimlemesi gerek de tanılanmamış okuyucuların okuma süreçleri ve görüşleriyle somut örnekler

ortaya koymasını farklı öğrencilere farklı okuma programları ihtiyacını da gündeme getirmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Özel yetenekli ve tanılanmamış ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejiler ve bu stratejileri kullanma nedenleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler.

1. Özel yetenekli ve tanılanmamış ilkökul 4. sınıf öğrencileri hikâye edici metinlerde okuma öncesi, esnası ve sonrasında hangi tür okuduğunu anlama stratejisini kullanmaktadırlar?
2. Özel yetenekli ve tanılanmamış ilkökul 4. sınıf öğrencileri bilgilendirici metinlerde okuma öncesi, esnası ve sonrasında hangi tür okuduğunu anlama stratejisi kullanmaktadırlar?
3. Özel yetenekli ve tanılanmamış ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde ve bilgilendirici metinlerde okuma öncesi, esnası ve sonrasında kullandıkları stratejiler karşılaştırmalı olarak nelerdir?
4. Özel yetenekli ve tanılanmamış ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejileri kullanma nedenleri nelerdir?

Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler görüşme sorularına samimi cevaplar vermişlerdir; bu cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Görüşme formunda yer alan soruların belirlenmesinde başvurulan uzman görüşleri yeterlidir.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Van ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 2020-2021 eğitim öğretim yılında bir devlet ilkökulunda öğrenim gören özel yetenekli olarak tanılanmamış üç iyi okuyucu ile üç zayıf okuyucu ve ayrıca Bilim ve Sanat

Merkezine devam eden üç özel yetenekli öğrenci olmak üzere toplam 9 ilkokul 4. sınıf öğrencisini kapsamaktadır.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları üçü bilgilendirici metin ve üçü hikâye edici metin olmak üzere altı metin ile sınırlıdır.
3. Veri toplama sürecinde sesli düşün etkinlikleri ile geçen 13 saat 9 dakikalık süreden tanılanmış özel yetenekli öğrencilerde 3 saat 26 dakika, tanılanmamış iyi okuyucu öğrencilerle 4 saat 22 dakika ve tanılanmamış zayıf okuyucu öğrencilerle 5 saat 21 dakika ile elde edilen video kayıtlarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma: Yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişimi temel alan ve okuyucunun ön bilgileri ile metinde geçen bilgileri beraber kullandığı belirli bir amaç çerçevesinde gerçekleştirilen anlamlandırma (Akyol, 2018).

Okuduğunu Anlama: Yazıda geçen anlamları bulma, bu anlamlar üzerine düşünerek, nedenlerini araştırma, çıkarımlarda bulunup ve değerlendirme şeklindedir (Güneş, 2000).

Sesli Düşünme: Okuduğu anlamak için bireyin ne düşündüğünü, hangi yolları izlediğini sesli olarak dile getirmesidir (Duke ve Pearson, 2002).

Özel yetenekli öğrenci: “Yaşlıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016:2).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında ulaşılan okuduğunu anlama, okuma stratejileri ve özel yetenekli öğrencilerin okuma becerisine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

Okuma

Dil, sadece çok zeki ve yetenekli insanların değil aslında her insanın duygu ve düşüncelerini aktarmak ve iletişim kurmak için kullandığı bir araçtır (Chomsky, 2001).Dört temel dil becerisinden(dinleme, konuşma, okuma, yazma) biri olan okuma, bireyin kendini geliştirmesine ve iletişim kurmasına katkı sağlar. Birden fazla alt becerinin aynı anda kullanılmasını gerektiren okuma becerisinin kazanılması ve gelişimi erken çocukluk dönemlerinde başlamakta ve ömür boyunca sürmektedir (Snow, Burns ve Griffin, 1998). Okuma becerisi eğitim öğretimin en önemli amaçlarından birisidir ve bütün öğrencilerden bu beceriyi kazanmaları beklenmektedir (Moates, 2000).

Okuma; göz, dil ve zihnimizin basılı sembollere anlam vermek için birlikteyaptığı biretkinliktir. Bu etkinlikler uyum içinde olduğu zaman nitelikli okuma meydana gelir. Okuma esnasında kelimeleri tanıma, bu kelimelere anlam yükleme ve yorumlama gerçekleşmektedir (Özdemir,1987). Okuma, yaşam boyunca kişinin hem yaşam kalitesini kolaylaştıran hem de bakış açısını geliştiren önemli bir eylemdir. Harris ve Sipay (1990) okumayı, yazı dilini anlamlı bir şekilde yorumlama olarak açıklamaktadır. Güneş (2009) okumayı şu şekilde ifade etmiştir: Bireyin ön bilgilerle metindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar ortaya koyduğu aktif bir süreçtir. Böylece okuma, anlamın metinle okuyucu arasındaki etkileşimle kurgulandığı kasıtlı düşünme olarak görülmüştür. Fakat anlamadan yapılan okuma okuyucuya çok katkı sağlamayacaktır. Bu şekilde okuma sadece seslendirmeden ibaret olacaktır. Akyol (2018), okumanın insanın yeni sözcükler ve anlayışlar kazanarak yaratıcılıklarını geliştirmesine ve ufku genişletmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Yılmaz (2018) ise okumayı duyu organlarımız aracılığıyla alınan sembollerin zihinde birtakım işlemlere tabi tutulduktan sonra metinden belli bir anlam çıkarma süreci şeklinde tanımlamıştır. Okuma esnasında birey sahip olduğu ön bilgileri ile metinde verilen bilgiler arasında bağlantı

kurmaktadır. Birey metinde verilen bilgiler ile sahip olduğu ön bilgileri birleştirerek yeni bir fikre ulaşmaktadır.

Okuma, temelde iki önemli bileşenden oluşmaktadır: Kelimeleri çözümlene ve okuduğunu anlama. Kelimeleri çözümlene yazılı sembolleri çözümlenerek bu sembolleri sese dönüştürmedir. Anlama ise bu çözümlenen sembol ve kelimelere anlamlar yüklemek olarak tanımlanabilir (Hoover ve Gough, 1990; Lewis ve Doorlag, 1983; Ross, 1976). Başarılı bir okuma, okuduğunu anlama ile mümkün olur ve okur amacına ulaşmış olur. Okumanın tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için kişinin iyi bir çözümlenici olması ve bu çözümlendiği sembollerin kendisi için bir anlam taşıması gerekmektedir. Yani yazılanları doğru okuması ve doğru bir şekilde anlaması gerekmektedir (Güzel, 1998). Etkili ve başarılı bir okuma süreci şu şekilde ele alınabilir: Bireylerin yazılı kaynaklarda geçen sözcükleri düzgün bir ses bilgisel, morfolojik bilgi ve beceri doğrultusunda çözümlenmesi ve daha sonra bu çözümlenen sözcükleri önceki deneyim ve bilgileri doğrultusunda analiz ederek ve anlamlandırarak verilen mesajlara ulaşması şeklinde ele alınabilir (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2013). Kelimeleri çözümlene ve anlama temelde birbirinden farklı beceriler olmasına rağmen; herikisideokumanın gerçekleşmesi içingereken temel becerilerdir (Stothard ve Hulme, 1996).Okuma becerisinde çözümlene ve yorumlamaya gereken önem verilmediğinde oluşacak hatalar nedeniyelasadece tanılanmamış öğrenciler için değil özel yetenekli öğrencilerin de öğrenim hayatı boyunca tüm disiplinlerdeki akademik başarısının olumsuz yönde etkilenmesine sebep olabilir.

Okuduğunu Anlama

Okumanın ana amacı anlamadır. Başarılı bir şekilde okuma öğretimi süreci için öğrencilerin anlayarak okuması gerekir. Yani öğrencilerin yazılı metinlerden anlam çıkarması lazımdır (Duke ve Pearson, 2002; Pressley, 2000). Okumanın özü okuduğunu anlamadır (Durkin, 1993; Ford ve Opitz, 2011; Maine, 2013). Bu bağlamda, okuma sürecinin temel amacının okuduğunu anlama olduğu söylenebilir (Mahdavi ve Tensfeldt, 2013; Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006)

Okuduğunu anlama; inceleme ve seçme, bir sonuca ulaşma, yorumlama, değerlendirme, analiz ve sentez gibi zihinsel faaliyetleri kapsamaktadır.

Okuduğunu anlama; okuma esnasında karşılaşılan bilgilerin beyinde incelenmesi, sıralanması, sınıflandırılarak birbirleriyle ilişkilendirilmesi, sorgulanması ve değerlendirilmesi gibi bir takım zihinsel işlemlerden sonra bireyin önceki bilgileri ile bu süreci birleştirmesi ve bu bilgileri zihinde yapılandırması şeklinde ifade edilebilir (Güneş, 2009). Yıldırım (2010), okuduğunu anlamayı; metindeki sözcükleri tanıma, dikkat, hatırlama, çıkarımlarda bulunma, önceki bilgiler ile yeni öğrenilen bilgilerin birleştirilmesi ve görselleştirilmesi gibi birden fazla zihinsel süreç olarak açıklamaktadır.

Okumayla ilgili yapılan araştırmaların çoğunda okuduğunu anlama ve kelime tanıma gibi bilişsel boyutlar üzerinde durulduğu görülmektedir (Baker ve Wigfield, 1999). Harris ve Sipay'e (1990) göre ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin kelime tanımaları ile okuduğunu anlaması arasında yüksek düzeyde ilişki vardır. Okuma sırasında sözcükleri doğru ve hızlı biçimde okumak gereklidir fakat bu yeterli değildir. Bireyin hızlı okumasının yanısıra anlama becerisinde olması gerekir. Okuduğunu anlama, etkin bir süreçtir ve bu süreç okuyucunun bilgisi, beklentileri, metinsel içerik ve okuma amaçları arasındaki bağlantıları bir araya getiren bilinçli, zihinsel etkinlikler yoluyla sürdürülür. Okuduğunu anlama uygulamalarında nihait hedef, okuyucuda düşünmebecerisini harekete geçirmektir. Bu sayede birey okuduğunu anlamlaştırır, zihinsel tasvirlerini yapabilir, diğer bireylerle diyalogunda anlamalar ve yeni öğrenmeler üretebilir (Block ve Israel, 2004).

Rosenblatt (1978) okuduğunu anlamayı; okur ve metin arasındaki etkileşime dayanan, zevk alma ve öğrenme için gerçekleştirilen bir eylem olarak ifade etmektedir. Kintsch ve Rawson (2005) ise okuduğunu anlamayı, çeşitli deneysel olgu ve kuramsal bir yapı olarak açıklamaktadır. Iser (1978) okuduğunu anlamının, aktif olarak okuyucu tarafından meydana geldiğini ve anlamının metnin sağladığı çerçeve ile gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Okuma ile ilgili 2000'li yılların en önemli konusu: "Okunandan anlam çıkarmadır, yani anlamı yapılandırmadır" (Akyol, 2018). Okuduğunu anlama, yazılı dille etkileşim ve katılım yoluyla aynı anda anlam çıkarma ve inşa etme sürecidir. Bireyin okuma deneyimleri azaldığında ise birey, okuma ile ilgili (sözcük dağarcığı, söz dizilimi, cümleyi çözümü vb.) becerilerden mahrum kalır. Çiftçi'ye (2007) göre okuduğunu anlamak, sadece metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin

anlamını öğrenmek değil; metni bir bütün olarak ele alarak kavramak demektir. Kavramak demek metni değerlendirebilmek, metinde geçen kelimeleri kendine uyarlayarak o bilgileri kendine mâletmek ve yorumlayabilmektir. Yorumlamak ise metinde verilmek istenilenden sapmadan kendi bakış açısıyla metnin özüne uygun olarak çıkarımlarda bulunmak demektir. Başka bir ifadeye göre okuduğunu anlama; yazılı veya sözlü metinler ile bir anlam kurma sürecidir (Duke ve Carlisle, 2011). Guthrie ise (2004) anlama sürecinde duyuşsal özelliklerin üzerinde durmuş ve motivesi yüksek kişilerin metinleri daha iyi anladığına dikkat çekmiştir. Bir başka araştırmada da Wang ve Guthrie (2004) okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesinde güdüleyici faktörlerin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi anlama süreci hem fiziksel hem duyuşsal hem de bilişsel süreci içerir. Okuduğunu anlamada değerlendirmenin önemli zorluklarından birisi anlamamanın gerçekleşip gerçekleşmediğidir. Sorular, okuduğunu anlamada anlamı ölçmek için kullanılan etkili araçlardandır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Fordham 'a (2006) göre, öğrencilere okuduklarıyla ilgili sorular sormak çok önemlidir. Guthrie ve Taboada (2004) öğrencilere okuma öncesi veya okuma esnasında sorulan soruların metnin daha iyi anlaşılmasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bunun için anlamaya dayalı soruların, öğrencilerin motivasyonunu artırma, ön bilgilerini harekete geçirme ve cevapları bulmaları için istek uyandırma gibi işlevleri olduğunu açıklamışlardır. Sorular, öğrencileri cevabı bulmak için bir araştırmaya soktuğu ve ayrıca daha sonra sorulacak sorulara cevap verebilmek için okumayı canlı tuttuğu için okumanın kalbidir (Hervey, 2006). Metni anlamaya yönelik hazırlanmış iyi sorular, okuyucuların metin ile etkileşim kurmasına ve anlama sürecinin yapılanmasına yardımcı olur (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Wixson, 1983).

Hervey'e (2006) göre sorular aracılığıyla, öğrencilerin okuduğu metinlere odaklanmaları, metni detaylı bir şekilde ele almaları, anlamaya açık bir şekilde erişmeleri ve okudukları ile ilgili eleştirel bir şekilde düşünmelerini sağlanabilir. NAEP raporu, Amerika Birleşik Devletlerindeki ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile ilgili olarak, 1992'den 2000 yılına kadar okuma yeteneğinde genel bir değişikliğin olmadığı ve 4. sınıftaki öğrencilerin yaklaşık olarak %40'ında okumayla ilgili problemlerin var olduğunu ileri sürmüştür.

Salinger (2003), ayrıca NAEP raporunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ders kitaplarından yazılanları doğru okuyabildikleri ancak bilgileri öğrenme kabiliyetlerinin yetersiz olduğunu bildirmiştir. Hem okuma ve hem de okuduğunu anlama doğrudan gözlemlenmesi zor olan bir zihinsel süreçtir (Kamhi ve Catts, 2008).Kayhan (2010), ilkokulda öğrenim gören öğrenciler ile ilgili çalışmasında; okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, kısa süreli hafıza, görsel hafıza ve okuma hızı arasında olumlu ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma yetenekleri gelişmemiş okuyucular, dikkatlerini kelimeleri tanıma üzerinde yoğunlaştırmaktadır ve bu yüzden okudukları metnin ana fikrinin farkına varamamaktadır. Ayrıca bu okuyucular okuduğunu anlamaktan çok kelimeleri seslendirmeye yoğunlaşmaktadır (May, 1986). RAND (2002) raporuna göre okuduğunu anlama, iki farklı özellik üzerinden kolayca gözlenebilmektedir. Bunlardan biri bilgi, diğeri ise uygulamadır. Bilgi, okuyucunun ön bilgilerini metindeki bilgiler ile birleştirerek metni değerlendirmesidir. Uygulama ise metinden elde edilen kazanımların başka durumlara da uyarlanabilmesidir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama, yazılı bir metnin anlamının okuyucu ile mesaj arasında belirli bir metindeki karşılıklı fikir alışverişi yoluyla inşa edilmesi olarak kabul edilir. Okuduğunu anlama süreciyle ilgili olarak; bireylerin okurken ne tür yöntemler kullandığı üzerinde durularak bu süreç çözümlenmeye çalışılmıştır (Yaylı, 2010).

Strateji, “Önceden planlanmış bir hedefe ulaşmak için izlenen yol” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Carrell (1998) ise stratejiyi, belirli bir hedefe ulaşmak için sürecin doğru ve kasıtlı bir şekilde planlanması şeklinde tanımlamıştır. Okuduğunu anlama stratejileri anlamada büyük bir öneme sahiptir. Okuduğunu anlama stratejileri etkin ve hızlı bir şekilde okuma gerçekleştirmeye ve okuduğunu idrak etmeye yardımcı olur. Okumanın en önemli amaçlarından birisi anlama olarak düşünüldüğünde, bu amaca ulaşmak ancak uygun okuma stratejilerinin kullanılması ile mümkün olabilir. Pressley ve Block’a (2002) göre okuduğunu anlama öğretimi, karmaşık ve uzun soluklu bir süreçtir. Öğrencilere okuma stratejilerinin kazandırılmasını ve bunun harekete geçirilerek, uygulamalardadevamlılığı sağlayarak alıştırmaların yapılmasını kapsamaktadır.

Bilinçli okurlar okuma sırasında birçok teknik ve strateji kullanır. Benzerlik gösteren bu stratejiler metinde işlenen konuların daha iyi hatırlanmasını ve kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla kullanılır. Okuma esnasında bilinçli veya bilinçsiz olarak kullanılan stratejiler okumanın verimliliğini etkiler. Öğrencilerin okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak ve anlama becerisini geliştirmek için birtakım okuduğunu anlama stratejilerini ihtiyaç duymaktadır. Schunk ve Zimmerman'a (1994) göre okuma esnasında kullanılan okuduğunu anlama stratejileri; metinde geçen kelimeleri tanımlama, ön bilgiler ile metinde geçen bilgiler arasında ilişki kurma, okuduğunu zihninde canlandırma, anlama ile ilgili sorulara cevap arama ve yeni sorular üretme, okuma amacına odaklanma, tahminlerini kontrol etme, notlar alma gibi süreçlerden oluşmaktadır. Alanyazına bakıldığında birçok araştırmacı okuduğunu anlama stratejileri farklı sınıflandırmıştır. Bunlardan birkaçı şu şekildedir:

Duke ve Pearson (2002) bir anlama programı geliştirerek, okuduğunu anlama öğretiminde kullanılabilecek altı önemli stratejiyi ayrıntılı olarak şu şekilde ele almışlardır:

- 1. Tahmin/ Ön bilgi;** Özünde tahminler yapmak ve daha sonra nasıl ortaya çıktıklarını görmek için okumak, ancak aynı zamanda ön bilgileri etkinleştirme, ön izleme ve genel bakış gibi farklı aktiviteleri de içeren bir stratejidir. Tüm bu aktivitelerin temel amacı, öğrencilerin metinde yer alan yeni fikirleri anlamasını kolaylaştırmak için mevcut bilgilerini kullanmaya teşvik etmektir. Pearson ve Fielding'e (1991) göre, her ne kadar bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin her ikisi için de bu strateji kullanılabile de yapı ve içerik bakımından bu stratejinin hikâye edici metinlerde daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.
- 2. Sesli düşünme;** Sesli düşünme stratejisi, bilişsel ve üstbilişsel düşünmeyle ilgili okuyuculara zengin bilgi kaynağı sağladığı için yaygın olarak kullanılan bir araçtır (Afflerbach, 2000; Garner, 1987; Pressley ve Afflerbach, 1995). Anderson (1991) sesli düşünme stratejisini; "Bir okuyucunun, belirli bir görevi yerine getirirken düşünce süreçlerini sözlü olarak ifade ettiği bir süreçtir" şeklin de ifade etmektedir. Bu çalışmada sesli düşünme stratejisi bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı için sesli düşünme stratejisine ilişkin açıklamalar bu bölümün sonunda ayrı bir başlık altında verilmiştir.

3. **Metin yapısı;** Hem bilgilendirici metinlerde hem de hikâye edici metinlerde metnin yapısını ve organizasyonunu dikkate alan öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu belirtilmektedir.
4. **Metnin görsel gösterimleri (görsel sunu);** Görsel bir metin birçok kelime ile verilebilecek bazı bilgileri okuyucunun daha kolay anlamasına, düzenlemesine ve hatırlamasına yardımcı olabilir. Örneğin sindirim sistemi veya bir hayvan ile ilgili verilen bilgileri bir görsel üzerinde açıklayarak daha hızlı ve kalıcı bir öğrenme gerçekleşebilir.
5. **Özetleme;** Öğrencilere okuduklarını özetlemelerini öğretmek, metnin genel kavrayışını geliştirmenin başka bir yoludur. Dole, Duffy, Roehler ve Pearson (1991) özetlemeyi şu şekilde ifade eder: Genellikle önem belirleme ile karıştırılan özetleme, önem belirleme için gerekli olan ancak yeterli olmayan bir durum olan daha geniş, daha kapsayıcı bir etkinliktir. Bilgileri özetleme yeteneği, okuyucuların büyük metin birimlerini gözden geçirmelerini, önemsiz fikirlerden önemli olanı ayırt etmelerini ve daha sonra bu fikirleri sentezlemelerini ve metinde verilmek istenilenlerle yeni tutarlı bir metin oluşturmalarını gerektirmektedir. Duke ve Pearson'ın (2002) araştırmalarında özetleme öğretiminin, öğrencilerin özetleme yeteneğini geliştirdiğini anlama ve hatırlama becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadırlar. Özetleme stratejisi ayrıca, yazma becerisinde noktalama işaretlerini kullanıma da katkı sağlamaktadır. Bulut (2013) öğretmenlerin, özetlemenin özellikle yazma becerisini geliştirdiğini ve noktalama işaretlerinin öğrenimi noktasında öğrencilere yardımcı olduğunu ifade ettiklerini tespit etmiştir.
6. **Soru sorma / sorgulama;** Okuduğunu anlamada kullanılan etkili stratejilerden biri de soru sormadır. Durkin'e (1978) göre öğrencilerin okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında okuduğunu anlamının kontrolünde, hiç bir faaliyetin soru sorma stratejisinden daha fazla veya daha yaygın olmadığını ifade etmiştir.

Akyol (2019) ise okuduğunu anlama stratejilerini üç başlık altında değerlendirmektedir. Bunlar okuma öncesi, esnası ve sonrası süreçler olarak açıklanabilir.

1. Okuma öncesi stratejiler : Okuma için hedef belirleme / amaç oluşturma, göz gezdirme, başlık ve görsel öğelerden yola çıkıp beyin fırtınası yaparak metnin konusunu belirleme, ön bilgileri okuma ortamına getirme.
2. Okuma sırasında kullanılacak stratejiler : Akıcı bir biçimde okuma, anlamayı kontrol etme, irdeleme, yardımcı stratejileri kullanma, okunanları canlandırma, not alma.
3. Okuma sonrasında kullanılacak stratejiler : Özetlemeler yapma, sentezler yapma, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme, çözümlenme ve değerlendirmeler yapma, kavram haritası, grafik ve tablo yapabilme, soru oluşturma ve yanıtlama sorma, yansıtıcı düşünme yapabilme.

Alanyazın incelendiğinde özellikle Duke ve Pearson (2002) ile Akyol'un (2019) okuduğunu anlama stratejilerinden yola çıkarak okuduğunu anlamada birden fazla stratejinin kullanılabileceği görülmektedir. İlgili alanyazında okuduğunu anlamada kullanılan stratejilerin belirlenmesinde doğrudan strateji tanımları yapan araştırmacı ve kuramcıların kullandıkları kavramlar doğrudan çalışmada verilmiştir. Sayılan stratejilere ilişkin ilgili alanyazından alınan açıklamalar şöyledir:

Analiz yapma: Okuma metninde yer alan değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarma (Barkley, 2010; Edmonds, Vaughn, Wexler, Reutebuch, Cable, Tackett ve Schnakenberg, 2009);

Analoji kullanma: Benzetimler yaparak, okuma metnindeki yeni kavramları daha iyi anlamaya çalışma (Ehri, 1998; Gordon, 1961; Joyce, Weil ve Calhoun, 2004);

Bilinmeyen bulma: Metinde açıkça ifade edilen konuların dışında, gizli kalmış, örtük mesajları bulma (Miller ve Veach, 2010; Weinstein ve Mayer, 1986);

Empati yapma: Kendini okuma metninde yer alan karakterin yerine koyarak, onun durumunda olsa nasıl davranabileceğini düşünme (McNergney ve McNergney, 2009).

Farklı çözüm yolları arama: Metinde yer alan çözüm önerilerine yenilerini eklemeye çalışma (Aykaç, 2014; Barkley, 2010);

Görsel düzenleyiciler kullanma: Okuma parçasında yer alan kavramları çeşitli araçlarla daha kolay hatırlanabilir hale getirme (resim çizme, şekil yapma,

grafik oluşturma, gibi) (Akdeniz, 2016; Belet ve Yaşar, 2007; Bromley, Devitis ve Modlo, 1999);

Hayal kurma: Okuma parçasında verilen konuyla ve yakın konularla ilgili hayal kurma;

Karşılaştırma: Beyin fırtınası etkinliklerine destek olarak bilinen kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarma (Barkley, 2010; Kim, Samson, Fitzgerald ve Hartry, 2010; Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998);

Neden sonuç ilişkisi kurma: Okuma metninde yaşanan olaylara ilişkin olayı nedenleri ve sonuçlarını anlamaya çalışma (McNergney ve McNergney,2009; Gunter, Estes ve Schwap, 2003; Weinstein, Goetz ve Alexander, 1988).

Yeni bilgileri not etme: Okuma metninde yeni öğrendiği kavramları diğerlerinden ayırma(Başaran, 2013; Belet ve Yaşar, 2007; Cain, 2006;

Öneriler getirme: Okuma metnini daha iyi anlayabilmek amacıyla kendisine en uygun anlamlandırma tekniklerini sıralama / kullanma. Öneriler getirme stratejisi içerisinde yer alan başkasına anlatma, bilgiyi sınırlandırma, kronolojik sıra oluşturma, metni yeniden düzenleme, özet çıkarma, ses kaydı yapma ve teknolojiyi kullanma stratejileri birer okuduğunu anlama tekniği olarak değerlendirilebilir (Allington, 1983;Harris ve Hodges, 1995;Özbay, 2013; Pressley, 2002; Therrien, 2004; Therrien ve Hughes, 2008).

Sesli Düşünme Stratejisi

Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için öğretmen tarafından kullanılan önemli stratejilerden biri sesli düşünme stratejisidir. Sesli düşünme stratejisi, öğretmen ve öğrencilerin sesli olarak düşündükleri bir stratejidir. Duke ve Pearson'a (2002) göre sesli düşünme stratejisi; yüksek sesle düşünme, bir kişinin düşüncelerini sesli ve genellikle halka açık hale getirmeyi içerir. Okuduğu anlamak için bireyin ne düşündüğünü, hangi yolları izlediğini sesli olarak dile getirmesi şeklinde ifade edilmiştir. Newell ve Simon (1972), insanların problem çözmek için neler yaptıklarını çözümlmek için sesli düşünme stratejisini geliştirmişlerdir.

Sesli düşünme stratejisi, öğretmenin metni sesli bir şekilde okurken okuduğunu anlama süreçlerinin nasıl gerçekleştiği noktasında öğrencilere model

olarak, anlama süreçlerini sesli bir şekilde ifade ettiği biliş üstü bir stratejidir (Davey, 1983).

Sesli düşünme stratejisinin öğretiminde kullanılmak üzerebeş temel aşama vardır (Vacca, Vacca ve Mraz, 2011):

1. Sesli olarak okunacak metin seçildikten sonra metnin anlaşılmayan, çelişkiler içeren veya anlamı bilinmeyen sözcükleri belirlenmelidir.
2. Öğretmen bu stratejiyi kullanılarak okumayı sesli olarak yaptığı zaman, öğrenciler gözleriyle metni izlemeleri ve sorunların nasıl ele alındığını kavramaya çalışmalıdır.
3. Öğrenciler okul dışında daebeveryler ile düşünce paylaşımları yoluyla okumalar yaparak sesli düşünme pratikleri yapmalıdır.
4. Sonraki aşamada öğrenciler tek başına egzersiz yapmalıdırlar.
5. Öğrenciler sesli düşünme stratejisi ile ilgili öğrendiklerini diğer derslere de transfer edebilmeleri için cesaretlendirilmelidir. Ayrıca zaman zaman sesli düşünme stratejisinin nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağı hatırlatılmalıdır.

Davey'ın (1983) sesli düşünme stratejisini ele aldığı aşamalar ise şu şekildedir:

Birinci aşama; Sesli düşünmeyi gerçekleştirmek için öncelikle içinde belirsizlikler, zor noktalar bilinmeyen kelimeler veya çelişkiler içeren bir metin seçilmelidir.

İkinci aşama; Öğretmen metni yüksek sesle okur, öğrenciler ise öğretmenin metindeki karmaşık kısımları ne şekilde düşündüğünü sessiz bir şekilde takip ederek dinlemelidir.

Bu aşamada süreç şu şekilde ilerler;

Metin hakkında tahminler yapılır, hipotezlerin ne şekilde geliştirileceği gösterilir. Örneğin;

"Başlığa bakılarak, bu metinde balinaların balıkçılar tarafından nasıl yakalandığını tahmin ediyorum."

Okunan bilgiler sayesinde zihinde belirginleşen görseller tanımlanır. Okuma esnasında bilişsel yapının ne şekilde geliştirileceğini gösterir. Örneğin;

"Bu sahne zihnimde bir resim oluşturdu. Araç karanlık, büyük ihtimalle dar bir yoldadır, etrafında ondan başka araç yoktur."

Benzetmeler yapılır. Metinde geçen bilgi ve yaşantı ile sahip olunan bilgi ve yaşantı arasında bir ilişki kurar. Örneğin;

"Bu olay Boston'da yaşadığımız gibi. Giderken aracın lastiği patlamıştı, çok fazla korkmuştuk ve yardım çağırmak için üç mil yürümüştük."

Metinde çelişkili yerler söylenir. Anlamanın ne şekilde gözlemlendiği gösterilir. Örneğin; "Bunu aklım almıyor."

"Bu, beklediğimden farklı."

Kendini değerlendirmestratijeleri öğrencilere öğretilir. Yapılan hataların nasıldüzeltilebileceği gösterilir. Örneğin;

"Bir daha okumalıyım."

"Belki daha iyi anlamak okuma eylemini sonra yapmalıyım."

"Olay hakkındaki fikirlerimi değiştirsem iyi olacak."

"Bu kelimeyi ilk defa görüyorum, kelimenin anlamını çözmek için metnin içindeki anlam akışından bulabilirim."

Üçüncü aşama: Öğretmenin yapmış olduğu sesli okumadan sonra öğrencilerin fikirlerini açıklamaları noktasında desteklenir.

Dördüncü aşama: Öğretmen öğrencilere rol model olur ve strateji kavratıldıktan sonra bu sefer öğrenciler kendi aralarında sesli olarak düşünme aşamasına geçerler. Sesli olarak bir öğrenci düşünürken geri kalan öğrenciler onu sessizce dinler; bu durum öğrenciler arasında karşılıklı tekrarlanır.

Beşinci aşama: Öğrencilerin sessizce düşünmeye teşvik edildiği bu aşama, stratejinin bağımsız kullanabildiği son aşamadır.

Özel Yeteneklilerde Okuduğunu Anlama

"Özel yetenekli" veya "üstün zekâli" kavramlarını açıklayan farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu kavramlar geleneksel ve çağdaş olarak iki farklı sınıflandırma

ile tanımlanabilir. Geleneksel tanımlarda daha az kriter ele alınırken çağdaş tanımlarda daha fazla kritere yer verilmiştir (Anderson, 2000).

Kronolojik olarak bakıldığı zaman üstün zekâ kavramının geleneksel tanımlardan daha çağdaş tanımlara doğru bir değişim içinde olduğu görülmektedir. Geleneksel tanımlar üstün zekâ kavramını belirli sınırlar içerisinde ele alan ve genellikle bunu rakamlarla ifade etmeye çalışan bir bakış açısından ilham almıştır. Çağdaş yaklaşım ise her ne kadar belirli sınırlar olsa bile üstün zekâ kavramına geniş bir yelpazeden bakmakta ve bunun rakamlarla ifade edilmesinin güç olduğunu belirtmektedir. Yirminci yüzyıla doğru üstün zekâ kavramının yavaş yavaş özel yetenek kavramına doğru kaydığı görülmektedir (Sak, 2012).

Özel yeteneklilik kavramı ile ilgili birbirinden farklı tanımlar yapılmıştır. Özel yetenekli bireyler, yetenek, yaratıcılık ve motivasyon bileşenlerinin üçünü geliştirme yeteneğine sahip olan ve bunları performansının önemli alanlarından birinde kullanabilenlerdir. Smutny'e (1998) göre özel yeteneklilik; çocukların kendi yaşlılarından farklı olarak; zihinsel, fiziksel, sosyal, duyuşsal ve dil gelişimi bakımından bir takım farklılıklara neden olan uyumsuzluktur. Roeper'e (1982) göre özel yeteneklilik; algıları yaşantılarına yansıtma ve kavrama düzeyinin yüksek olma şeklidir. Lovecky (1999) ise zekâ puanlarından IQ puanı 120'nin üzerinde puanı olan veya birden fazla akademik alanlarda çok önemli başarılar elde etmiş çocukların özel yetenekli çocuklar olarak ifade etmektedir. MEB(2016: 2), özel yetenekli bireyleri şu şekilde tanımlamaktadır: "*Özel yetenekli birey, yaşlılarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir*". Tanımlardan da anlaşılacağı üzere özel yetenekli veya üstün zekâlı bireyler normal bireylerden farklılıklar gösterebilmektedir. Benzer şekilde Renzulli (1986) özel yetenekliliği "Üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek alışılmışın dışında deneyimler yarattığı eş zamanlı olmayan gelişim" olarak tanımlamaktadır.

Holden' a (2004) göre okuma bireyin kendini ekonomik ve sosyal alanda medeni açıdan geliştirmesi için temel gereksinimdir. Bütün bireyler için okuma önemli olduğu gibi özel yetenekliler içinde oldukça önemlidir. Özel yetenekli bireyler hem sosyal hem de zihinsel olarak normal bireylerden farklılık

gösterebilmektedir. Yapılan birtakım araştırmalar özel yetenekli öğrencilerin tanılanmamış diğeri öğrencilere göre okumaya karşı daha ilgili oldukları ve daha yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip olduğunu göstermektedir (Kennedy ve Halinski, 1975;Kılıç,2020; Ley ve Trentham, 1987; McKenna Kear ve Ellsworth, 1995; Ökcü,2019).

Crain-Thorenson ve Dale'nin (1992) dilsel olarak erken gelişmiş çocuklar üzerinde yapmış olduğu araştırmada, çocuklar her ne kadar akranlarına göre gelişmiş olsalar bile gerekli eğitim ve beceriler kazandırılmadığı takdirde beklenen gelişimin görülmediği sonucuna varılmıştır. Çocukların düzeylerine göre gerekli eğitimlerin verilmesi gerektiği söylenebilir.

Özel yetenekli çocukların okuduğunu anlama düzeylerininirdelenmesi önemlidir. Özellikle de bu anlamda yapılan çalışmaların sınırlılığı; bu irdelemeyi anlamlı kılmaktadır. Özellikle çocukların metin ile etkileşiminin nasıl olduğu metne nasıl baktığının bilinmesi okuma süreci ile ilgili daha iyi bilgi sahibi olunması bakımından önemlidir. Metin ile ilgili olarak da metin; *“Okurun sayfalarındaki şekil ve sembollere anlam vermediği süreci kâğıt üzerinde yer tutan bir nesne ve mürekkepten öteye geçmemektedir”* (Rosenblatt, 1994).Okumanın etkili bir şekilde gerçekleşmesi için okurun okuduğu metne anlam vermesi ve okumanın anlamlı hale gelmesi gerekmektedir. Okurun metne verdiği tepkinin bilinmesi, okur ile metin arasındaki etkileşimin bilinmesi etkili bir okuma süreci için önem arz etmektedir. Bu bağlamda okur-tepki teorisinin bilinmesi metin ile okur arasındaki etkileşimi daha iyi anlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Okur-Tepki Teorisi

Rosenblatt' a göre (1999) hangi metnin ne derecede önemli olduğu ancak okuru anlamak ile mümkün olabilir.

Rosenblatt (1994) süreç içerisinde okurun iki farklı durumunuşu şekilde ifade etmektedir;

- ✓ Bilgi almaya yönelik okuma; burada temel amaç bilgi almaktır ve problem çözmektir.

- ✓ Estetik okuma; burada ise okuma deneyimi ile metin arasındaki etkileşim önemlidir. Metin bilgi amaçlı veya edebi okumayı sağlamaz. Okur kendisi bunu seçer.

Rosenblatt (2004) okumayı; belli bir amaç doğrultusunda seçici dikkat kullanma, metinde verilen ipuçlarından yararlanma, kendine özgü bir şekilde süreç boyunca ve süreç esnasında cevaplar oluşturma, bilgi amaçlı ve estetik amaçlı olarak ele almaktadır. Bilgi amaçlı okumada metinden belli bilgiler elde etme amacı söz konusudur. Estetik okumada ise temel amaç haz almaktır. Sipe'ye (2008) göre, Rosenblatt okur ve metne eşit ölçüde önem vermektedir. Küçük çocukların estetik okumaya daha yakın olduğunu ancak her iki okuma türünününde öğretilmesi gerekmektedir. Bilgi almaya yönelik okuma sonuç odaklıdır, yüksek dozda ilaç kullanan birinin prospektüsü okuması gibidir (Rosenblatt,1994).Ulusoy'a (2016) göre, etkili bir okumanın ön koşulu okuyucunun metin ile bir etkileşim sağlaması ve metni çözümleyerek metne anlam yüklemesidir. Çeşitli araştırmalarda, çocukların metin hakkındaki tepkileri sınırlı olarak betimlenmiştir ve çoğunlukla araştırmacıların görüşlerine yer verilmiştir (Akkaya, 2014; Arıcı, 2016; Körükçü, Acun Kapkıran ve Aral, 2016; Uzuner Yurt ve Şimşek, 2016).

Edebi bir metin duygusal bakımdan düşük bir etkiye sahipse, ona göre tartışma yaratır. Öğretmenin rolü anlamada çok önemlidir. Öğrenciler ise önceki deneyimler ve güncel bilgiler çerçevesinde okumakta, okuma esnasında bireysel tepkilerde bulunmakta, arkadaşlarının vermiş olduğu farklı tepkileri görmekte ve bu tepkilerden sonra metne tekrar yönelerek tepkilerini güncellemekte, metnin yazarı hakkında bilgi edinmekte, biçimsel özelliklere ve sözel ipuçlara daha detaylı bakabilmektedir (Rosenblatt, 1999). Temple, Martinez ve Yokota (2006) öğrencilerin kitaplarla ilgili tepkilerinin, onların hem etik hem bilişsel hem de sosyal gelişim bakımından gösterdikleri farklılıkları belirlemeye yardımcı olduğunu belirtir.

Cox ve Many'a(1992) göre Okur Tepki Teorisi metinden anlam çıkarmada okuyucuya yeni anlayış kazandırmıştır. Okunan her bir metin her okuyucu üzerinde farklı etki ve çağrışımlar uyandırır. Bir metni yorumlama o metni anlamının olmazsa olmazıdır (Moreillon, 2007). Bu yönüyle okuma sürecine bakıldığında, her öğrencinin yorumlarına değer verilmelidir. Her öğrencinin metni okurken algıladığı ve anladığı farklı olabileceği için birden fazla öğrenciye yorum

yapma hakkı tanınmalıdır. Kesin net bir cümleden ziyade birden fazla ve farklı bakış açısı ile metnin zenginlikleri ortaya konulmalı ve daha sonra elde edilen yorumlardan yola çıkılarak genel bir yorum yapılmamalıdır.

Bu teori ile metinden çıkarılacak tek bir ana fikrin dayatımına bir nevi alternatif oluşturmakta ve aynı metinden okuyucuların bakış açısına göre farklı ana fikirlerin çıkabileceği anlaşılmaktadır. Çünkü her öğrenci, ön bilgileri ile metindeki yeni bilgileri birleştirirken, metne bakışı ve metinden aldığı etki hem bilişsel olarak hem de duygusal olarak aynı olması zor görülmektedir. Bu yapılırken öğrencilerin iyi ya da zayıf okuyucu şeklinde bilinmesi ve öğrencinin düzeyine uygun metinlerin verilmesi gerekmektedir.

Zayıf ve İyi Okuyucu

Okuma becerilerinde bir sınıftaki öğrencilerin birbirinden farklı düzeylerde olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler bu konuda becerikli iken bazıları daha zayıf ve okumada zorlanmaktadır. Zayıf okuyucuların, okuma esnasında heyecanlı oldukları, dikkatlerinin dağınık olduğu, metni düşünmeden ve tahmin etmeden okudukları, ön bilgileri ile metinde geçen bilgileri ilişkilendirmedikleri, bunun yanı sıra iyi okuyucuların, metni okurken dikkatlerinin yüksek olduğu, metni okumadan tahminlerde buldukları, anahtar kelimeleri belirleyebildikleri, ön bilgiler ile metinde geçen bilgileri ilişkilendirerek, anlamayı kontrol ettikleri, metinde verilmek istenileni çözmeye çalıştıkları ve ne öğrendiklerini bildikleri anlaşılmıştır (Bråten, Amundsen ve Samuelstuen, 2010; Palincsar ve Brown, 1984). Zayıf okuyuculara nazaran iyi okuyucuların, anlamak için metinle ilgili tahmin ve çıkarımlar yaptıkları ve okuduğunu anlamak için uygun stratejileri etkili bir biçimde kullandıklarını söylemek mümkündür (Afflerbach, 1990; Brown, 1987). Ayrıca iyi okuyucular, zihinsel süreçlerinin bilincinde olan ve bunu okuma ortamında etkili kullanırlar. İyi okuyucuların aksine zayıf okuyucular; okumaya yönelik bilgilerini ortama aktarma noktasında problem yaşarlar (Forrest ve Waller, 1984).

Okuma esnasında seslendirmeyi doğru olarak yapabilen bireyin iyi bir okuyucu olduğuna yönelik iki görüş vardır. İlki, bireyin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara doğru cevap vermesinin, okuduğunu iyi anladığı kabul edilmesidir. İkincisi ise bireyin doğru seslendirme ile okuduğunu fakat anlama için doğru bilgi ve uygun stratejileri kullanmamasından okuduğunu anlamamanın

gerçekleşmemesidir. Okuduğunu anlamamanın ölçütü; akıcılık ve anlam kurma olarak kabul edilmektedir (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001). Öğrencilerde okuma becerisinde karşılaşılan problemler; çözümlenmeye veya anlamaya ilişkin ortaya çıkmaktadır (Wauters, Van Bon ve Tellings, 2006). Çözümleme, genel olarak ses becerileri ve sesli okuma ile ilişkili görülürken, anlama hem bilgiyi işleme hem de genel dil becerileriyle bağlantılı olarak karşımıza çıkmaktadır (Caravolas, Hulme ve Snowling, 2001).

Okuma güçlüğü olan okuyucular ile ilgili araştırmalar, genel olarak bu güçlüğü temelinde kelimeleri çözümleme ve anlamlandırma gibi kelime işlemedeki sınırlılıklardan kaynaklanan problemlere değinmektedir (Vaughn, Linan-Thompson ve Hickman- Davis, 2003; Wauters, Van Bon ve Tellings, 2006). Akyol (2007); iyi okuyucuların zayıf okuyuculara nazaran, okuma sırasında dikkatlerini sadece metne yönelterek, metni anlayıp anlamadıklarını kontrol ederek, bağlamla ilgili ipuçları da kullanarak sözcüklerin anlamlarını kavrama, çıkarımlarda bulunma, sorular sorabilme, önceki bilgiler ile yeni bilgileri birleştirerek ne kadar anladığı belirleme gibi stratejileri başarılı bir biçimde kullanabildiklerini ifade etmektedir. Cook'a (1989) göre iyi ve zayıf okuyucuların okuma öncesi, esnası ve sonrasında zihinsel farkındalık davranışları bakımından belirgin farklar olduğunu ifade etmiştir. İyi okuyucuların okuma öncesinde etkinlik ve dersin amacının bilincinde olduğu, ön bilgileri harekete geçirdiği, okuduğu metnin içeriğini önceden tahmin etmeye çalıştıkları ve anlamaya yönelik uygun stratejileri belirledikleri bunun yanı sıra zayıf okuyucuların herhangi bir hazırlık yapmadıkları, doğrudan okumaya başladığı, herhangi bir amaç belirlemeden okuduklarını ve anlamaya yönelik belirli stratejileri kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Bu açıklamaya benzer olarak, Tagliante (1994) iyi okuyucuların anlamada sorunlar yaşadığı zaman farklı stratejiler kullandıklarını ve anlamını bilmediği kelimeleri çözümlemek için metnin içeriğinden yararlandıklarını, yeni bilgileri ön bilgiler ile bütünleştirdiklerini, okudukları metni anlayıp anlamadıklarını kontrol ettiklerini ve ne anladıklarının bilincinde olduklarını; zayıf okuyucuların endişeli ve dikkatlerinin dağınık olduğunu, ne okuduklarının bilincinde ve amacında olmadan doğrudan okuduklarını ve okuduklarını anlamadıkları zaman ise ne yapacaklarını bilmediklerini, önceki bilgiler ile yeni bilgileri bütünleştirmediklerini, belli başlı kavramları bilmediklerini, okuma esnasında dikkatlerinin kolay dağıldığını,

metindeki belli başlı kavramları tanıyamadıklarını, okuduğunu anlamadığında ise ne yapabileceklerini bilemediklerini belirtmiştir.

Zayıf ve iyi okuyucuların okuma sürecindeki bu temel farklılıklar bu okuyucuların hangi stratejileri kullandıklarına dair zihinsel süreçleri betimlemektedir. Bu nedenle okuma gelişimi açısından zayıf veya iyi okuyucu olan bir öğrencinin bu durumunun özel yetenekli olup olmamasıyla ilgisinin olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, tezin genel çerçevesi kapsamında ulaşılan yurtiçi ve yurt dışı araştırmalar özetlenmeye çalışılmıştır.

Yurt içi çalışmalar. Bu başlık altında, yurtiçinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Çakır (1995), etkileşimli okuma kuramının okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi ile ilgili yapmış olduğu deneysel çalışmada, bu stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine pozitif etki ettiği sonucuna varmıştır.

Güzel (1998), “Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan 59 Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği” başlıklı deneysel çalışmada tek olaylı öykü unsurları ile mevcut müfredatın etkisini saptamaya çalışmıştır. İlk uygulamadan 15 ve 30 gün sonra tekrar uygulama yaparak veri elde etmiştir. Sonuç olarak tek olaylı öykü unsurlarının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine 15 ile 30 gün geçtikten sonra bile katkı sağladığını tesbit etmiştir.

Doğan (2002) yapmış olduğu ilişkisel çalışmada mevcut müfredat ile iş birlikli öğrenmenin okuduğunu anlama stratejileri ve cinsiyete yönelik faktörleri incelemiştir. Çalışmasının sonucunda strateji öğretiminin, öğrencilerde güdü, hatırdaki tutma ve anlama becerileri üzerinde pozitif etki yarattığını belirlemiştir. Ayrıca bu değişkenler düzeyinde cinsiyete yönelik anlamlı bir farklılığın olmadığını da ortaya koymuştur.

Gelen (2003), “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı deneysel araştırmasında bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisini uygulamıştır. Araştırmasının

sonucunda bu stratejinin; öğrencilerin zihinsel becerilerini, derse tutumlarını ve okuduğunu anlama becerilerindeki başarı düzeylerini pozitif etkilediği ve kalıcı sağladığını belirlemiştir.

Ay (2003), “Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Kuramının İlişkilendirilmesi” başlıklı çalışmada farklı zekâları ağır basan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve bu öğrencilerin zekâlarının özellikleri ile ilgili bir durum çalışması yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, farklı zekâları ağır basan öğrencilerin okuduğunu anlama noktasında farklı stratejiler kullanabildikleri ve diğer öğrenciler ile ortak stratejilerinin olduğunu da belirlemiştir. Ancak bu öğrencilerin kullandıkları farklı stratejilerin zekâlarından ziyade strateji çeşitliliğinden kaynaklandığını belirlemiştir. Nitekim farklı zekâları ağır basan öğrenciler her ne kadar başarılı okuyucular olsa bile diğer öğrenciler ile benzer okuma stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir.

Şen (2003), ilkökul öğrencileri ile yaptığı deneysel araştırmasında üst biliş stratejileri ile okuduğunu anlama arasındaki etkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda üst biliş stratejilerini kullanan deney grubu öğrencilerinin metnin sonucunu tahmin etme ve ana fikrini bulma noktasında kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu belirlemiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre hem planlama hem izleme hem de değerlendirme gibi bilişsel düzeylerde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Kılıç (2004) mevcut öğretim ile işbirlikli öğrenmenin karşılaştırdığı deneysel çalışmada; öğrencilerin strateji kullanımı, okuduğunu anlama başarısı, okumaya karşı tutumları, cinsiyet ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmasının sonucunda okuduğunu anlama başarıları ve okumaya yönelik tutumların deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı sonuca ulaştığını belirlemiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenmede cinsiyete yönelik okuduğunu anlama noktasında bir farklılığın olmadığı da tesbit etmiştir.

Çakıcı (2005), deneysel çalışmada ön örgütleyiciler ile mevcut öğretim yapılan grupları karşılaştırarak öğrencilerin İngilizce dersinde okuduğunu anlama başarıları, okumaya yönelik tutumları ve cinsiyetle ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ön örgütleyicilerin kullanıldığı grupta; tutumun değer verme alt boyutunda etkilenirken ilgi alt boyutunda etkilenmediği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha anlamlı okuma tutumuna sahip olduklarını

belirlemiştir. Buna ek olarak her iki grupta okuduğunu anlama başarı bakımından farklılık olmadığı ve ön örgütleyicilerin okuduğunu anlama başarısı bakımından cinsiyete yönelik bir farklılık oluşturmadığı ortaya koymuştur.

Belet (2005) yapmış olduğu deneysel araştırmasında öğrenme stratejilerinin Türkçe dersinde öğrencilerin yazma ve okuduğunu anlama becerileri ve ayrıca bu derse yönelik tutumuna etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma ile derse yönelik tutumları bakımından anlamlı sonuca varmıştır.

Güngör (2005), araştırmasında ortaokul öğrencilerinin kullandığı okuduğunu anlama stratejileri ve bu stratejilerin kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılığını incelemiştir. Çalışmaya 3 farklı sınıftan 858 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin okuduğu metni anlama etkinlikleri esnasında daha çok yüksek sesle okuma, bilmediği kelimelerin karşılığını bulma, sorulara yanıt arama ve metnin önemli yerlerini belirleme stratejilerini kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine farklılık gösterdiği de ortaya çıkmıştır. Ayrıca yedinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla strateji kullandıkları tesbit edilmiştir.

Yazıcı (2006)'ın deneysel çalışmasında öğrencilerin "bildiklerim-bilmek istediklerim-öğrendiklerim" stratejilerini kullanarak akademik başarı ve derse karşı tutumu incelemiştir. Uygulama, deney grubunda 22 öğrenci ve kontrol grubunda 23 öğrenci olmak üzere 45 öğrenciden oluşup 7 haftalık bir zaman diliminden gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunda bu stratejinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı fakat kontrol grubu ile karşılaştırma yapıldığında aralarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin derse karşı tutumları ise olumlu bir şekilde etkilenmiştir.

Aydoğan (2008), yaptığı çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri belirlemiştir. Araştırmanın örneklemini 6. sınıflardan 137 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmada, okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin, olumsuz tutuma sahip öğrencilere kıyasla stratejileri daha çok kullandıkları ve okumaya karşı sergilenen tutum ile bu stratejiler arasında pozitif bir bağ olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile yaratıcılık becerilerinin arasında önemli bir fark görülmemiştir.

Özyılmaz (2010), netleştirme, yordama, ne biliyorum? -ne öğrenmek istiyorum? -ne öğrendim, soru sorma, özet çıkarma, bağ kurma, zihinde canlandırma gibi stratejileri kullanarak okuduğunu anlama başarısına etkisini incelemiştir. Deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada toplamda 69 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde 8 haftalık çalışma yapılmıştır. “Bilgilendirici Metinlerin Okuduğunu Anlama Ölçeği” bu 8 haftalık sürecin hem başında hem de sonunda öğrencilere uygulanmıştır. Sonuçlar; okuduğunu anlama stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına anlamlı bir etkisinin olmadığı ve ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkarmıştır.

Kaman (2012), “Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi” başlıklı çalışmasında akıcı okuma stratejileri kullanan 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinde bir artış olduğu ve okuduğunu anlamada ilerleme kaydettiklerini saptamıştır. Akıcı okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin okuma esnasında yaptıkları hatalarda azalma olduğu ayrıca tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

İnce (2012), ilkokul öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuduğu anlama stratejilerinin kullanma düzeylerini belirlemek için yapmış olduğu çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin bu stratejilerin kullanılmasının gerekliliğinin farkında oldukları; fakat ders materyallerinin elverişsizliği ve öğrenci mevcudunun fazla olması gibi nedenlerden dolayı bu stratejileri yeterli düzeyde kullanamadıkları sonucuna varmıştır.

Batmaz (2017), 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri kullanma düzeyleri ve bu stratejilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için ilişkisel tarama modeline dayalı bir yöntem kullanmıştır. Bu çalışma için 44 ilkokulda öğrenim gören 938 dördüncü sınıf öğrencisi küme örnekleme yöntemlerinden olan oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın örnekleme olarak seçilmiştir. Bu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeyleri “bazen” ve okuduğunu anlama başarı düzeylerinin ise “orta” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmaya

katılan öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeylerinin cinsiyet bakımında anlamlı bir farka sahip iken yerleşim yeri bakımından anlamlı bir farka sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra okuduğunu anlama başarı düzeylerinin hem cinsiyet hem de yerleşim yeri bakımından anlamlı bir şekilde farklı olduğu ayrıca okuduğunu anlama stratejileri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin hafızaları ve hatırlamaları ile ilgili, Köksal ve Akkaya (2017) tarafından öğrencilerin kısa süreli hafızalarını belirleme amacıyla bir test geliştirme çalışması yapılmış. Çalışmanın sonucunda sıralı ve sırasız hatırlanan kelime sayısı bakımından özel yetenekli öğrencilerin akranlarından daha fazla kelimeyi hatırladığı tespit edilmiştir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin yüksek lisans ya da doktora yapan yetişkinlerden daha fazla sayıda kelimeyi hatırladığı sonucuna varılmıştır.

Amanvermez-İncirkuş'un (2018) yapmış olduğu çalışmada; Türkçe Öğretimi Programı'na (2006) devam eden öğrenciler ile farklı bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı iki grup arasında bilişsel farkındalık, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. 10 hafta süren araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıfa devam eden 95 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda, deney grubu öğrencileri ile görüşme yapmıştır. Sonuç olarak: Öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinde, deney grubu lehine anlamlı farklılık görülürken; Türkçe Öğretim programının yapıldığı kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme puanlarında deney grubu lehine pozitif yönde bir sonuca ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları da nicel sonuçları destekler nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Ökcü (2019), "Beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi" başlıklı araştırmasında, iki grup arasında okuduğunu anlama düzeyleri bakımından özel yetenekli öğrenciler lehine anlamlı derecede bir farkın olduğu fakat okumaya yönelik tutum bakımından ise iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca özel yetenekli çocukların olduğu grup için; günde 2 saatten fazla kitap okuyanların genellikle süreli yayın takip edenlerin ve yine günlük

olarak 1 saatten daha az televizyon izleyenlerin okuma tutumu ve okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Ünal (2019), “özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri“ başlıklı çalışmada, ikisi arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişkinin bulunduğu sonucuna varmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ile yazma eğilimi arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farkın olduğu ve ölçeklerden elde edilen verilerden sınıf düzeyine göre en düşük puanların altıncı sınıflara ve en yüksek puan ortalamalarının ise beşinci sınıflara ait olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yazmayı ve Türkçe dersini seven, günlük tutan, yazma alanında kendini başarılı bulan ve evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha olumlu yazma ve kitap okuma tutumuna sahip olduğu görülmüştür.

Kılıç (2020) özgün içerikli etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi ile ilgili deneysel bir çalışma yapmıştır. Deneysel süreç öncesinde ön- test uygulanmış ve 6 hafta sonra son test uygulanmıştır. Sonuçlar; özgün içerikli etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin eleştirel okuma becerisi üzerinde çalışma grubu lehine olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalar 1990-2000’li yıllarda strateji öğretiminin okuma becerisini nasıl etkilediği üzerine yoğunlaşmaktadır. Strateji kullanımının hem okuduğunu anlama becerisini desteklediği hem de okuma tutumu ve motivasyonunu etkilediği ortaya çıkmıştır. Öte yandan özel yetenekli çocukların okuma becerisine yönelik yapılan araştırmaların azlığı da dikkat çekmektedir.

Yurt dışı çalışmalar. Bu başlık altında, yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Akranlarına göre erken yaşta konuşmaya başlayan çocukların, erken okumaya geçip geçmediklerini belirlemek amacıyla Crain-Thorenson ve Dale’nin (1992) araştırmasında 20 aylık ve dilsel olarak erken gelişmiş 25 çocuk seçilmiştir. Araştırmaya katılan 25 çocuk, Kuzeybatı Washington’dan ilanla alınmış ve 20 aylık, 24 aylık, 2.5 yaş ile 4.5 yaş dönemlerinde izlenmiştir. Araştırmadaki çocuklar, gözlem boyunca sözel anlamda erken gelişmiş olmalarına rağmen araştırmacıların beklentisinin aksine, okuma yazma becerisi bakımından aynı

başarıyı göstermemiştir. Bu sonuç, sözel olarak erken gelişmiş çocukların mutlaka erken okuyucu olmayacakları, bu yaş grubunda dil ve okuryazarlığın 4.5 yaşında ayrılabilir beceriler olduğunu saptamasını sağlamıştır. Bu çalışma, çoğu özel yetenekli çocuğun erken sözel beceriler sergilediği fakat erken okuyucu olamayabileceği düşüncesini doğurmuştur.

Clark (1992) tarafından 2-4 yaş okul öncesi öğrencilerle Dil Edinim Düzenegi [DED] etkilerini daha iyi anlamak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. DED, dil öğrenmek için doğuştan var olan ve çocukların beyinde meydana gelen bir düzenek olarak varsayılmıştır. Bu düzenegin kullanılması ve dilin öğrenilmesi için en uygun zamanın 18 ay ile 4 yaş arası kabul edilmiştir. Çalışmada, çocuklara bu zaman aralığında okumanın öğretilip öğretilmeyeceği araştırılmıştır. On altı hafta boyunca 45 anne çocuğunu, haftada bir kez 15 dakika süreyle, küçük gruplar halinde çeşitli oyun, şarkı ve hikayelerle okuma deneyimleri kazandırma etkinliklerine dahil etmişlerdir. Çalışmaya katılan çocuklar, uygulama döneminin sonuna kadar hedeflenen becerilerde uzmanlaşmıştır. Katılımcılardan birine, bir buçuk yaşındaki küçük kardeşi video izleme etkinlikleri esnasında eşlik etmiş ve araştırmanın sonucunda, bu küçük çocuğun da dolaylı katılımından birkaç harf ve ses tanımlayabilmesinin yanı sıra birkaç kelime okuyabildiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, okuma öncesi becerileri ile öğrenme kabiliyetleri açısından öğrencinin IQ'su ile ilgili anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Ayrıca okumanın bu DED döneminde öğretildiğinde ilkokuma yazma açısından olumlu bir durumun ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır.

Özel yeteneklilerin okuma stratejileri ile ilgili Fehrenbach (1991) tarafından yapılan çalışmada, özel yetenekli bireylerin okuma esnasında kullandıkları stratejileri belirlemek ve bu stratejileri ortalama okuyucuların kullandıkları stratejiler ile karşılaştırmak için "sesli düşünme stratejisi" kullanılmıştır. Sesli düşünme stratejisi okuma esnasında sesli okuma ve düşünceleri sözelleştirmeyi kapsamaktadır. Fehrenbach hem özel yetenekli hem de ortalama okuyucular tarafından kullanılan 14 strateji belirlemiştir: Yeniden okuma, doğru şekilde özetleme, görsel canlandırma, kelime telaffuzu, kişisel olarak tanımlayarak yapıyı analiz etme, izleme veya tahmin etme, yanlış şekilde özetleme, değerlendirme, içerikle ilişkilendirme, hikâyeyi anlamada başarısız olma, başka bir kaynağa yönelme, bir kelimeyi anlamada başarısız olma. Çalışmada, özel yetenekli

öğrencilerin etkili stratejiler olarak tanımlanabilecek altı stratejiyi ortalama okuyuculardan daha sık kullandığı tespit edilmiştir. Bu stratejiler; yeniden okuma, sonuç çıkarma, doğru şekilde özetleme, görsel canlandırma, yapıyı analiz etme ve kelime telaffuzudur.

Abilock'a (1999) göre, özel yetenekli bireyler bilgilendirici bir metin veya hikâye edici bir metni okurken ön bilgilerini kullanma, örnekleri tanımlama ve problem çözme becerileri gibi stratejiler kullanırlar. Çalışmada ayrıca, mantık ve akıl yürütme becerisinin ve metaforik dili anlamının, özel yetenekli bireylerin karmaşık metinlerle başa çıkmasına olanak tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Reis, Gubbins, Briggs, Schreiber, Richards, Jacobs ve Renzulli, (2004) tarafından yapılan nicel araştırmada, 283, 3. sınıf ile 7. sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen veriler tüm çocuklar için aynı müfredatı kullanmaktansa özel yetenekli çocuklara yönelik farklılaştırma yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Çalışmada, özel yetenekli bireylerin, tanılanmamış başarılı öğrencilerin elde ettiği başarının aynısını sağlayamadıkları, hatta daha başarısız oldukları sonucuna varılmıştır. Örneğin, birinci sınıfta olup akıcı okuma ve okuduğunu anlamada dördüncü sınıf seviyesi özellikleri gösteren bir çocuğun, ikinci sınıfının başına geldiğinde aynı akıcılığı ve anlamayı beşinci sınıf seviyesinde de sürdürmesi beklenir. Ancak bu çalışmada, özel yetenekli okuyucuların yüksek seviyeli düşünme stratejileri kullanma ve zorluk derecesi yüksek kitaplar okuma fırsatlarıyla desteklenmediklerinde, öğrencinin ikinci sınıfın başında sadece üçüncü sınıf düzeyine sıçrayabileceği sonucuna varılmıştır. Bu durum özel yetenekli bireyler için okuma programlarının geliştirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Reis, McCoach, Coyne, Schreiber, Eckert ve Gubbins'in (2007) yaptığı bir çalışmada, Okuma İçin Okul Çaplı Zenginleştirme Modeli (schoolwide enrichment model–reading) [SEM-R] kullanılmıştır. SEM-R; akademik olarak özel yetenekli çocuklar için ileri düzey öğrenme takibiyle zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri ve daha yüksek öğrenme standartları sağlayan bir beceri geliştirme modelidir. İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma tutumlarını geliştirip geliştirmeyeceğini öğrenmek için uygulanmıştır. Katılımcı okuldaki tüm öğrenciler her sabah 90 dakika boyunca, Herkes İçin Başarı (Success For All) okuma programına alınmıştır. Çalışma, Amerika'da bulunan iki kent ilkokulunda

gerçekleştirilmiştir ve bu okullar, zenginleştirilmiş okuma programının öğrencilerin üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çok az çalışma yapıldığından seçilmiştir. Öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Bir okulda, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı, diğer okulda ise, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflardan gruplar oluşturulmuştur. Deney grubuna 100 öğrenci ve 7 öğretmen, kontrol grubuna ise 116 öğrenci ve 7 öğretmen dahiledilmiştir. Araştırma öncesinde gruplar arasında okuma akıcılığı ve tutumunda herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Müdahale sonrasında katılımcıların, deney öncesi akıcılık puanları kontrol edildikten sonra, uygulamanın etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç deney grubundaki öğrencilerinin okuma akıcılığında, kontrol grubundaki öğrencilerinden daha iyi performans sergilediğini anlamına gelmektedir.

Yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında, özel yetenekli öğrencilerin okuma gelişiminin boylamsal olarak izlendiği araştırmalar, özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmış zenginleştirilmiş okuma programlarının etkisi, strateji kullanımı gibi konular dikkat çekmektedir.

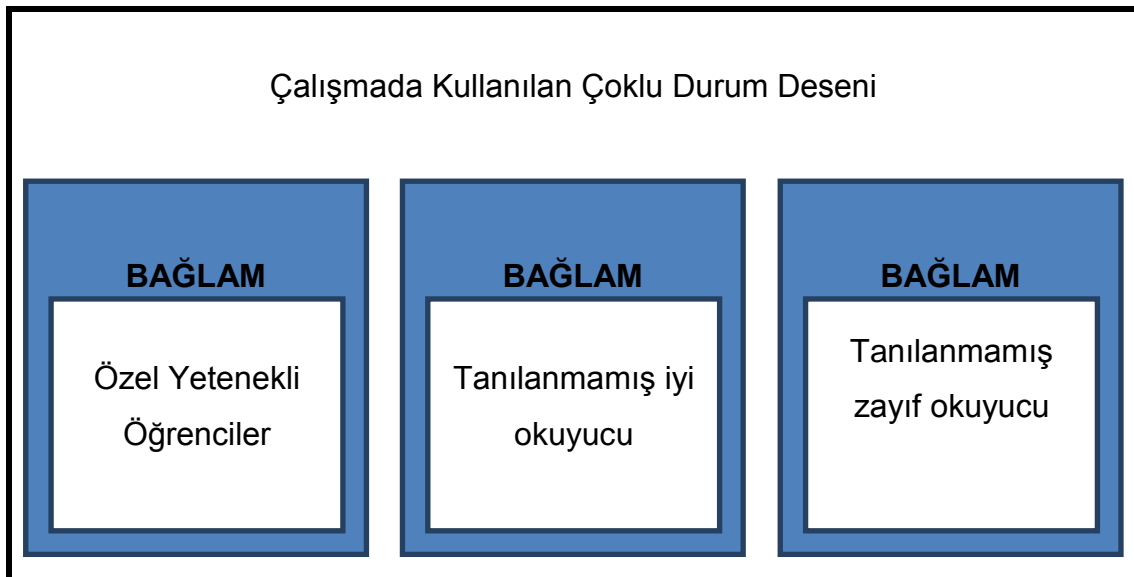
Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde öncelikle araştırmanın modeli detaylı olarak anlatılmıştır. Çalışma grubu, kullanılacak veri toplama yöntemleri, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analiz yöntemi açıklandıktan sonra geçerlilik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler verilmiştir. Pilot uygulamada elde edilen bulgular da bu bölümde sunulmuştur.

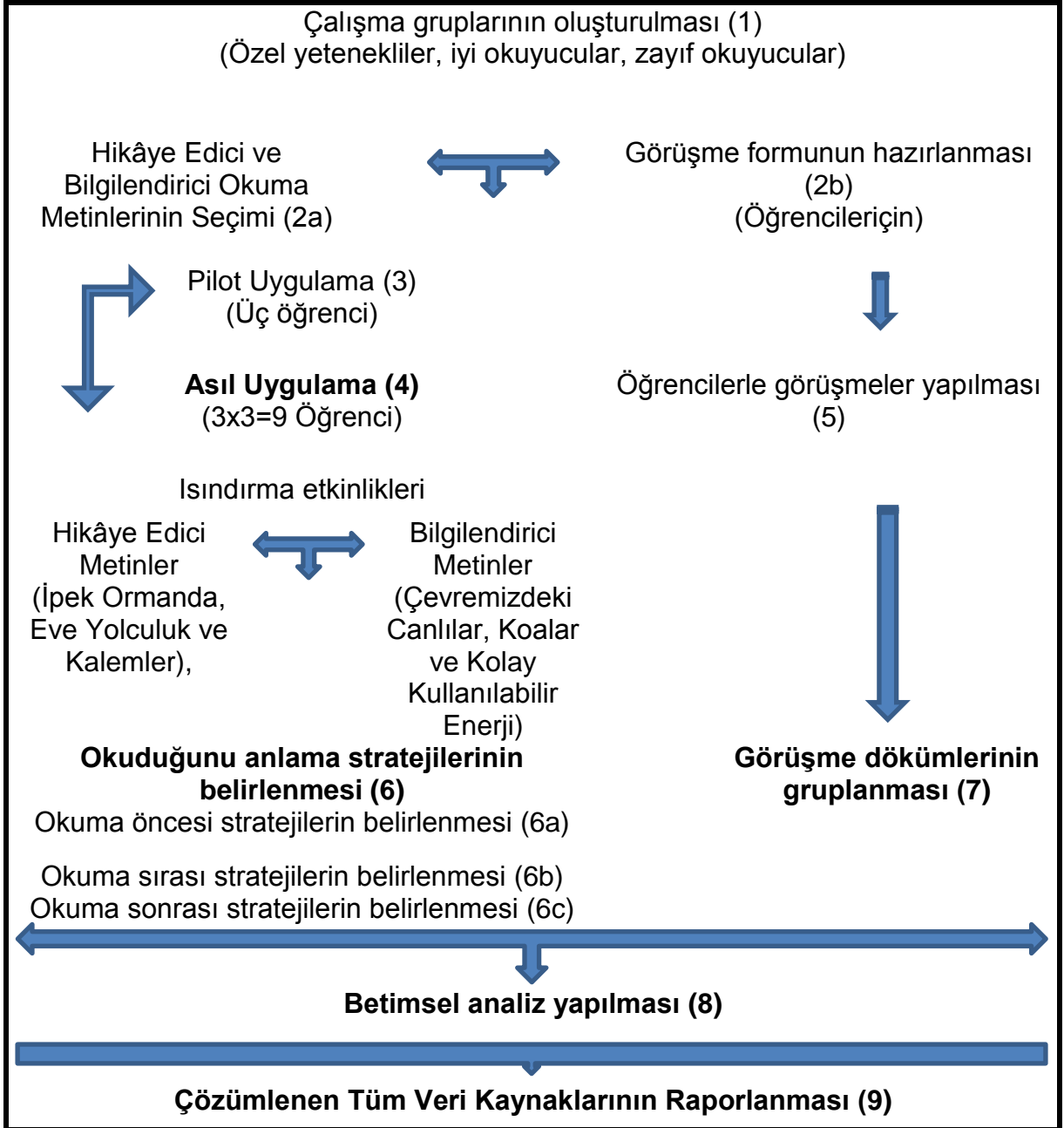
Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum çalışması ile yürütülmüştür. Genel olarak durum çalışmaları, bir olayın, bir programın, bir sürecin veya bireylerin detaylı ve derinlemesine ele alınarak incelendiği bir araştırma desendir (Creswell, 2013). Durum çalışmalarında genelleme amacı güdülmez çünkü her bir durum kendi içinde özeldir ve bu özel durumu ortaya çıkarmak temel amaçtır. Çoklu durum araştırması birden fazla durumun olduğu ve her durumun kendi içinde bütüncül bir şekilde ele alınarak karşılaştırıldığı bir araştırma desendir (Yin, 2017). Bu araştırma durumlararası karşılaştırmaya izin vermesi ve detaylı betimlemeler yapmaya odaklı olması açısından tercih edilmiştir. Araştırma modelinin görsel gösterimi “Çalışmada Kullanılan Çoklu Durum Deseni” şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırma modelinin görsel gösterimi (Yin'den (2017) uyarlanmıştır).

Çalışmada, belirlenen modele uygun olarak, özel yetenekli öğrenciler (üç kişi), iyi okuyucu öğrenciler (üç kişi) ve zayıf okuyucu öğrenciler (üç kişi) belirlenerek, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumları incelenmiştir. Çalışmada izlenen aşamaları gösteren akış şeması Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3.Çalışmanınuygulama aşamalarını gösteren akış şeması.

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak, maksimum çeşitlilik örnekleme esas alınmıştır. Van ili

İpekyolu ilçesinde bir devlet ilkokuluna devam eden dördüncü sınıf öğrencileri arasından özel yetenekli olarak tanılanmamış üç iyi okuyucu ile üç zayıfokuyucu ve yine Van ilinde Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden ve özel yetenekli olarak tanılanmış dördüncü sınıf öğrencilerinden üçü olmak üzere toplam 9 öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Buradaki amaç, göreceli bir biçimde bir örneklem oluşturmak ve bu küçük örnekleme ele alınan probleme katkı sağlayacak kişilerin çeşitliliğini en üst düzeyde biçimde aktarmaktır (Yıldırım ve Şimşek,2016).

Çalışma grubunun belirlenmesinde, öğrencilerin sınıf ve rehber öğretmenlerinden alınan bilgiler, (herhangi bir öğrenme güçlüğü ve zihinsel engeli olmama), Sirem (2020) tarafından geliştirilen “Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu” sonuçları ile Akyol’un (2003) Ekwall ve Shanker’ den (1988) uyarladığı *Yanlış Analizi Envanterinden* yararlanılmıştır. Bu envanterden elde edilen bulgulara dayalı olarak, okuma çalışması sonucunda serbest düzeyde üç iyi okuyucu ve öğretim düzeyinde üç zayıf okuyucu araştırmaya dahiledilmiştir. Yanlış Analizi Envanterine ilişkin örnekler bölümünde Ek-L ve EK-M’de verilmiştir (Ek-L:Yanlış Analizi Envanteri Öğrenci ve Öğretmen Formları, Ek-M:Yanlış Analizi EnvanteriUygulama Örneği). Ayrıca aynı envanterde serbest düzey olan üç özel yetenekli öğrenci de çalışma grubuna dahiledilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezine kabul edilmiş olan öğrenciler arasından seçilenler özel yetenekli öğrenciler grubuna alınmışlardır. Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci alımında izlenen yönergeler, uygulanan test ve sınavlar, Bilim Sanat Merkezlerine seçilen öğrencilerin özel yetenekli olarak tanılanmasını sağlamaktadır.

BİLSEM öğrencilerinin çalışmaya katılabileceğine dair Etik Kurul ve MEB izinleri Ekler bölümünde verilmiştir(EK-Ü)ve (EK-V).Araştırmada etik ilkeler gereği öğrenciler hakkında açıklamalar yapılırken gerçek adları yerine kodlar belirlenip kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait düzeyler ve kullanılan kodlarTablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılar için Kullanılan Kodlar

Düzy	Öğrenci Kod Adı
Pilot Uygulama	Dinç
	Orçun
	Eren
Tanılanmış Özel Yetenekliler	Özer
	Mete
	Ayça
Tanılanmamış İyi Okuyucular	Tuna
	Umay
	Kaan
Tanılanmamış Zayıf Okuyucular	Gökçe
	Seda
	Aslan

Çalışmada araştırmacı tarafından pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğrencilere hem Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu hem de Yanlış Analizi Envanteri sonuçlarından yola çıkarak belirlenmiştir. Gruba dahil edilme kriteri olarak Yanlış Analizi Envanteri sonuçlarına göre Ortam Ölçeği Sonucu+Seslendirme Ölçeği Sonucu + Soru Ölçeği Sonuçlarının toplamı 140 ile 200 puan arasında puan alan ve iki uzmandan da bu öğrencilerin ses kayıtlarından, kendini ifade edebilecek ve çalışmada pilot olarak kullanılabileceği yönünde uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur.

Veri Toplama Teknikleri

Çalışmada iki aşamada veri toplanmıştır. Birinci aşamada toplanan veriler, sesli düşünme stratejisi yardımıyla yürütülen okuduğunu anlama etkinliklerinden elde edilen kayıtlara ilişkin alınan dökümlerden elde edilirken, ikinci aşamada toplanan veri çalışmaya katılan öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerdir. Takip eden alt başlıklarda sesli düşünme stratejisi ile yapılandırılmış görüşmelere ilişkin detaylar verilmiştir.

1. Sesli düşünme stratejisi. Sesli düşünme stratejisi, okuyucuların okuma davranışlarını ve anlama stratejilerini incelemelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Sesli düşünme, birinin düşüncelerini dile getirmesi olarak

ifade edilmektedir. İlgili literatürde teorisyenler ve araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmaktadır. Wilhelm'e (2001) göre sesli düşünme, okuma esnasında sonuç çıkarma, özetleme ve görüntüleme gibi stratejilerin nasıl kullanılacağını gösterme işlemidir. Yoshida (2008) ise sesli düşünme stratejisini, geçmişe dönük ve eş zamanlı sesli düşünceler olarak sınıflandırılabilirliğini belirtmektedir. Geçmişe dönük sesli düşünmede, kişilerden, bir işten sonra, o işi yerine getirirken o an ne düşündüklerini hatırlamaları istenir, ancak eş zamanlı sesli düşünmede, kişilerden bir işi yerine getirirken düşünceleri sesli söylemeleri istenir. Sosyal bilimler alanında bir yöntem olarak karşımıza çıkan sesli düşünmeyi, Güneş (2012) düşünme süreçlerini ve aşamalarını sözlere aktarma işlemi olarak tanımlamaktadır.

Davey (1983), sesli düşünmenin zayıf okuyucuların yazılı materyaller için bir anlam yönelimi benimsemelerine, kavramalarını izlemelerine ve öz-düzeltilme stratejileri uygulamalarına yardımcı olma aracı olarak kullanılabilirliğini önermektedir. Bunu göz önünde bulundurarak Davey, yetenekli bir okuyucunun düşünmesinin çalışmaların zayıf kavrayıcılar arasında sıklıkla eksik olduğunu gösterdiği beş yönünü (tahminde bulunma, görselleştirme, ön bilgi ile bağlantı kurma, izleme ve kendini düzeltme) tanımlar. Ayrıca, son zamanlarda kendini izleme ve problem çözme üzerine yapılan çalışmaların, öğretmenlerin, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına, öğretmenin modellenmesi ve ardından öğrenciler tarafından geniş bir uygulama ile yardımcı olabileceğini ileri sürdüğünü belirtmektedir.

Okuma alanında yapılan bazı çalışmalarda sesli düşünmenin faydaları araştırılmaya çalışılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde sesli düşünme stratejilerinin okuduğunu anlama konusunda destek sunduğunu gösteren kimi çalışmalara ulaşılmıştır: Sesli düşünmenin sessiz okumayla karşılaştırıldığında herhangi bir olumsuz etkisinin olmaması (Fletcher, 1986); sesli düşünmenin ana dili Japonca olan ve olmayan okuyucuların metni anlamasında dikkatini dağıtmaması ve engel oluşturmaması (Horiba, 2000); dördüncü sınıf öğrencileri arasından seçilen sesli düşünme grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve gözlemlene becerilerini daha yoğun ve geniş alanlarda kullanmaları (Baumann, Seifert-Kessell ve Jones, 1992); bilgilendirici metinlerde sesli düşünmenin dördüncü ve altıncı sınıf öğrencileri arasından seçilen okuyucuları her cümleyi

sırasıyla ve daha detaylı işlemeye teşvik etmesi (Coté, Goldman ve Saul, 1998);sesli düşünmenin, sesli düşünmenin olmadığı grupla kıyaslandığında, okuma esnasında öğrencilerin okuduğunu anlaması, girdisi ve kontrollü yazımı üzerinde herhangi bir olumsuz etkisinin bulunmaması (Leow ve Morgan-Short, 2004).

Davey (1983), sesli düşünme stratejisinin kullanımı için dört genel yönerge sunmaktadır. Bu yönergeler Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Sesli düşünme stratejisi yönergeleri.

1. Öğretmen modellemesi. Davey ilk olarak öğretmenlerin zorlu noktalar, çelişkiler, belirsizlikler veya bilinmeyen kelimeler içeren parçalar seçmelerini önermektedir. Bu materyaller, öğretmen tarafından sesli düşünme kullanımı ile birlikte yüksek sesle okunur.

2. Uygulama için öğrenci ortaklıkları. Modelleme deneyiminden sonra ikinci olarak Davey, öğrencilerin sesli düşünme pratiği yapmak için eşleriyle birlikte çalışabileceğini önermektedir. Her öğrenci sırayla kısa metinlerle yüksek sesle okur ve sesli düşünme etkinliğini yapar. Eşler, karşılıklı olarak birbirlerini dinler ve düşüncelerini paylaşırlar.

3. Kontrol listelerini kullanarak bağımsız öğrenci uygulaması. Ortaklarla çalıştıktan sonra üçüncü sırada Davey, öğrencilerin katılımını sağlamak ve prosedürlerin kullanımını doğrulamak için öğrencilerin kontrol listelerinin kullanımı ile bağımsız olarak pratik yapmasını önerir. Bunun için bir tane kontrol listesi (Tablo 3) sunar.

Tablo 3

Kontrol Listesi Örneği (Davey, 1983)

Okurken, neyi ne kadar yaptım? (Uygun sütuna bir X işareti koyunuz.)	Çok değil	Birazcık	Çoğu zaman	Her zaman
Tahmin etme				
Resimlendirme/ olayları canlandırma				
"....gibi"/ Eski bilgiler ile ilişkilendirme				
İzleme ve değerlendirme				
Düzeltilmeyi kullanma/ kendini düzeltme				

4. Diğer malzemelerle entegre kullanım. Modelleme ve sesli düşünme ile ilgili ilk deneyimlerden sonra son olarak dördüncü sırada, öğretmenlerin yeterli uygulama yapmaları ve sesli düşünme kullanımını diğer dersler ve içerik okumalarıyla entegre etmeleri gerekmektedir. Bu amaçla da zaman zaman öğrencilerin metnin nasıl okunacağına, neden ve ne zaman belirli stratejileri kullanılacağına gösterilmesini önermektedir.

2. Mülakat (görüşme)yöntemi. Çalışmanın ikinci aşamasında araştırmaya katılan öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından 10 görüşme sorusu hazırlanmış ve uzman görüşü alınmak üzere iki uzmana gönderilmiştir. İki uzmandan alınan öneriler doğrultusunda uygun olmayan görüşme soruları çıkarılarak toplam altı görüşme sorusuna indirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu katılımcıların okuduğunu anlamada kullandıkları stratejilere ilişkin detaylı veri toplamayı amaçlamaktadır. Çepni'ye (2010) göre yarı yapılandırılmış görüşme formları bireylerin bir konu hakkında neler düşündüklerini ve bu düşüncelerin dayandığı temelleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır. Çalışmada kullanılan görüşme formu EK-K'de verilmiştir.

Görüşme, nitel araştırma desenleri arasında en sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme, bireylerin gözlenemeyen duygu ve hislerini anlamamıza yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek,2016). Punch (2014), görüşme yönteminin soru sorma ve yanıt alma ile ilgili olduğunu ve bireylerin gerçeklik ile

ilgili algılarına, tanımlamalarına, anlamlarına ve gerçeği nasıl inşa ettiklerine hâkim olmanın bir yolu olduğunu ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016) ise görüşmenin insanların ara ara birbirini duymadığı, mesajların yanlış alındığı ve detayların fazla olmadığı sıradan bir konuşmadan çok daha farklı olduğunu ve kaliteli bir görüşmede günlük görüşmedeki etkileşim ve diyaloglardaki hatalara yer verilmediğini ifade etmektedir. Bu çalışmada öğrenciler ile yapılacak görüşmede sorulmak için 10 adet soru hazırlandı. Bu sorular için temel eğitim alanında görevli iki Doç. Dr. akademisyenden uzman görüşüne başvurulduktan sonra uygun olmayan sorular elenerek 6 adet soru ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada üç hikâye edici ve üçbilgilendirici olmak üzere altı okuma metni kullanılmıştır. Okuma metinleri ve detaylı açıklamaları EKLER bölümünde (Ek-A, Ek-B, Ek-C, Ek-Ç, Ek-D, Ek-E, Ek-F, Ek-G, Ek-H, Ek-İ, Ek-I, Ek-J) verilmiştir. Metinlerin uygunluğu için "Uzman Görüşü Formu" geliştirilirken, formda kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi için 4. sınıf öğrencilerinin özellikleri göz önünde bulundurulmuştur.

Bu metinler için hazırlanan "Uzman Görüşü Formu" bir okuma yazma alanında doktora ve yüksek lisans derslerine giren Doç. Dr. diğeri ise metin ve metin yapıları ile ilgili çeşitli çalışmaları olan okuma alanında lisansüstü derslere giren Dr. Öğrt. Üyesi olmak üzere iki akademisyen ve biri Bilim Sanat Merkezi'nde görev yapan diğeri ikisi bir devlet ilkokulunda dördüncü sınıf okutansınıf öğretmeni olmak üzere toplamda beş uzmandan görüş alındıktan sonra kullanılmıştır. Metinlerin kolaydan zora doğru kademelendirilmesine dikkat edilmiştir. Metin uzunluğunun yeterli veri toplamaya imkân sağlayacak şekilde olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı, metinlerin uygulanmasında süreler arasında verilecek molalar ve çocukların ilgi ve dikkatlerini göz önüne alarak bir planlama yapmıştır. Metinler arası süre ve uygulama zamanı konusunda da birtakım tavsiyeler alınmış ve öğrencilerin dikkatlerini verecek ve çalışmanın verimli olacak boyuta olması için çalışmalar yaklaşık 20-30 dakika ile sınırlandırılmaya dikkat edilmiştir. Kullanılan metinlere ilişkin özet bilgiler şöyledir:

1. Preston – Gannon, F. (2018). Eve yolculuk. (Çev. Eda Serdaroğlu Daş.) Potikare Yayıncılık.

Eve yolculuk 407 kelimedenden oluşan **hikâye edici** bir metindir. EK-H.

2. Kemal, Y. (2016). Kalemler. (Kitap Editörü Filiz Özdem). Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayi A.Ş.

Kalemler metni araştırmacı tarafından kısaltılmış ve 768 kelimedenden oluşan **hikâye edici** bir metindir. EK-J.

3. Esbaum, J. (2015). National geographic kids: koalalar. (Çev. Derya Dinç). Beta Basım yayın Dağıtım.

National geographic kids: koalalar metni 376 kelimedenden oluşan **bilgilendirici** bir metindir. EK-İ.

4. Bullard, L. (2017). Gezegen koruyucu kolay kullanılabilir enerji. (Çev. Nimet Bihter Özcan). Parıltı Yayıncılık.

Kolay Kullanılabilir Enerji metni 395 kelimedenden oluşan **bilgilendirici** bir metindir. EK-I.

Araştırmada kullanılan hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin öğrencilerin düzeyine ve çalışmanın amacına uygun olup olmadığını belirlemek için *Uzman Görüşü Formu* yardımıyla, sınıf eğitimi alanında uzman iki akademisyen ve biri Bilim ve Sanat Merkezinde, ikisi devlet okulunda görev yapan üçüncü sınıf öğretmeni olmak üzere toplam beş alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşü formu “Metin öğrencinin yaşına ve seviyesine uygun mu? Metnin kelime sayısı yeterli mi? Metnin kendi içinde öğrenciyi düşündürmeye yönelik içeriği var mı? Metin içerik açısından pedagojik olarak uygun mu? Siz olsaydınız bu metni okuduğunu anlamayı gözlemlemek için kullanır mıydınız? Neden?” gibi beş soru içermektedir. Ekler bölümünde (Ek -T) Uzman Görüşü Formu verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulama öncesinde ilgili resmî kurumlardan ve çalışmaya katılacak öğrencilerin velilerinden yasal izinler alınmıştır. Bu bağlamda Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Millî Eğitim Bakanlığında resmi yazılar kanalıyla, araştırmaya katılan öğrencilerden ve öğrenci velilerinden Bilgilendirilmiş

Onam Formları ile Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan 09/06/2020 tarih ve 35853172-300 sayılı onay alınmıştır.

Uygulamaların hangi gün ve hangi saatlerde yapılacağı ile ilgili planlamalar yapılmış ve uygulama öncesinde çalışma grubundaki öğrencilere ve velilerine gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilere uygulama öncesinde örnek bir metin üzerinde yapılacak çalışmaya dair ön bilgiler verilmiştir. Sesli düşünme stratejisinin nasıl kullanıldığını göstermek için hem pilot grup hemde araştırmaya katılan öğrenciler ile ısındırma uygulaması yapılmıştır. Isındırma oturumlarında bir bilgilendirici ve bir hikâye edici metin olmak üzere toplamda iki metin kullanılmıştır.

Someren, Barnard ve Sandberg'in (1994) ısındırma turu dediği bu uygulamanın amacı öğrencilerin rahatlaması, hazırlık yapılması ve sesli düşünme stratejisinin kullanımı ile ilgili ön bilgiler oluşturmaktır. Bu aşamada uygulayıcı tarafından öğrencilere sesli düşünme stratejisi ile ilgili bir örnek çalışma uygulanmış ve sesli düşünme stratejisinin her aşaması modellenerek gösterilmiştir. Uygulamayı öğrenen ve hazır olduğu görülen öğrenciler özel yetenekliler, tanılanmamış iyi okuyucular ve tanılanmamış zayıf okucular şeklinde gruplar halinde görüşmelere alınmıştır. Oturumlarda daha önce belirlenen hikâye edici metin ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Öncelikle pilot uygulama için Ekwall ve Shanker'in Yanlış Analizi Envanteri (1988) kullanılarak, uzman tarafından uygun görülen 3 öğrenci ile çalışılmıştır.

Çalışmada sesin yankı yaptığının fark edilmesi sonucu ses yalıtımının çok iyi olduğu ve çalışma için son derece uygun olan "Destek Eğitim Sınıfı"na geçilmiştir. Uygulama esnasında hem ses kayıt cihazı hem de video ile çalışma kayıt altına alınmıştır. Çalışma başlamadan bütün gruplar için öncelikle öğrenciler düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için cesaretlendirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığı için çalışmaya araştırmacı dışında doktora öğrencisi bir gözlemci katılmıştır. Araştırmacının tuttuğu notlar ile öğrencilerin okuma sürecinde tuttuğu notlar, resimler ve benzeri dokümanlar arşivlenmiştir.

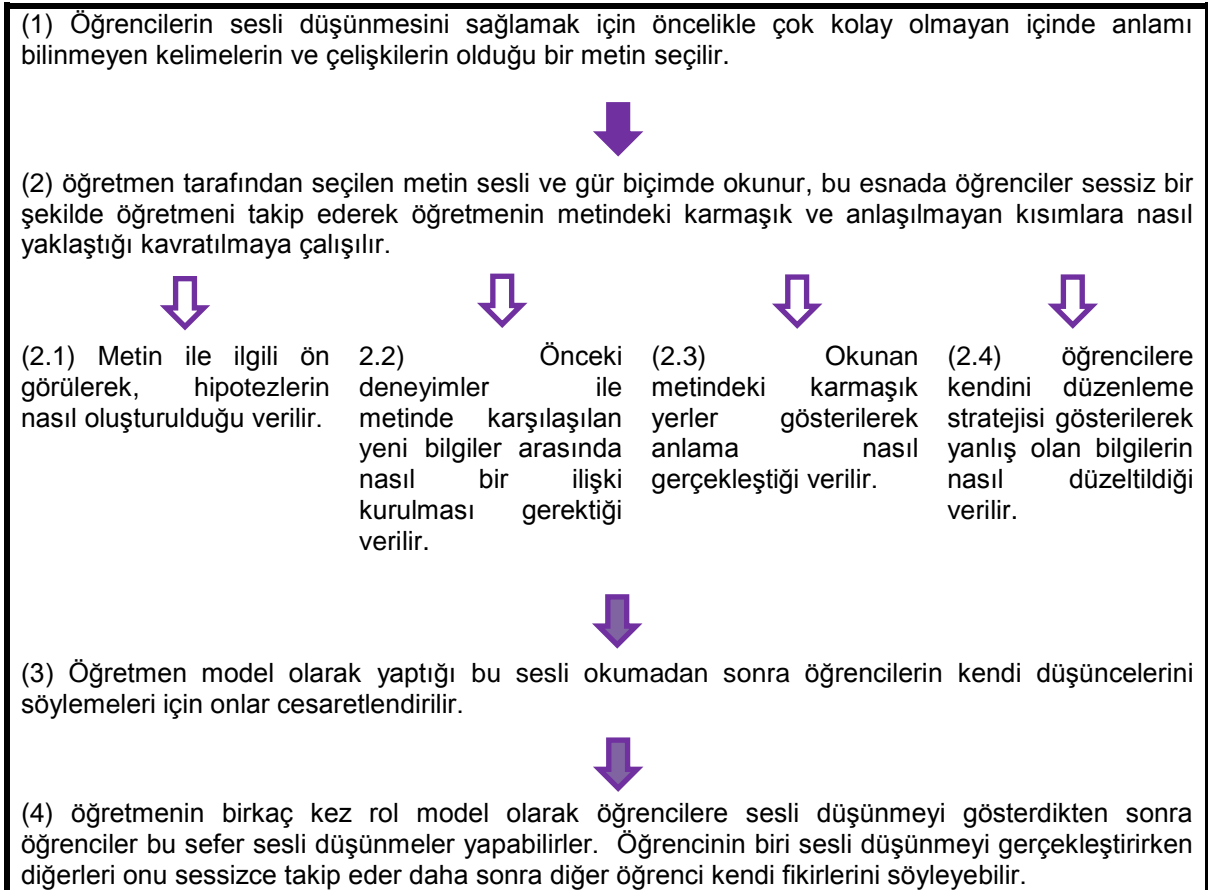
Verilerin Analizi

Çalışmada, iki kaynaktan toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yapılmıştır. Öncelikle görüşmelerden ve etkinlik kayıtlarından elde edilen

veriler elektronik ortamda kayıt altına alınarak düzenlenmiş ve çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir. Daha sonra sesli düşünme etkinliklerinden elde edilen veriler ve görüşme sorularının cevapları herhangi bir program kullanılmaksızın betimsel analize tabii tutulmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2016) elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığını açıklamaktadır. Bu doğrultuda elde edilen veriler Türkçe öğretimi alan yazınında temel olan metin türleri ve anlama düzeyi ve anlama stajileri açısından kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Bu araştırmada kategorik düzeyde betimsel analiz gerçekleştirilmiş olup tanılanmış özel yetenekli, tanılanmamış iyi okuyucu ve tanılanmamış zayıf okuyucu grupları arasındaki farklar betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın ilk verisi sesli düşünme stratejisine dayalı etkinliklerden elde edilmiştir. Davey (1983) tarafından geliştirilen stratejiye dayalı olarak yürütülen etkinliklerde Şekil 5'teki aşamalar izlenmiştir. Araştırmanın son alt problemi ise görüşme verilerinden yine betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.





(5) En son aşamada ise öğrencilerin sesizce düşünceleri için teşvik edilir. Bağımsız olarak stratejinin kullanıldığı bu aşama son aşamadır.

Şekil 5. *Sesli düşünme stratejisi uygulama aşamaları.*

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın inandırıcılığı ve aktarılabilirliği için iç ve dış gerçeklik önemlidir. Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel bir çalışmanın önemli ölçütlerinden biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda geçerlik ve güvenirlik bilimsel araştırmalarda en çok kullanılan iki ölçüttür. Nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırmacının araştırılan olguyu, olduğu gibi ve mümkün olduğu kadarıyla tarafsız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller,1986).

Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre; nitel araştırmanın önemli özelliklerinden çevreye karşı duyarlılık ve algı önemi, güvenirlik ile ilgili bir takım sorunlar oluşturmaktadır. Nitel araştırmada temel ilkelerden biri, olayların kişi ve çevreye göre değişkenlik göstereceği ve benzer gruplar ile yapılan araştırmaların tekrarında bile benzer sonuçlara ulaşılmayacağına bilinmesinin kabul edilmesidir. Aslında, yöntem ne olursa olsun, insan davranışı ile ilgili yapılan bire bir aynı araştırmayı tekrarlamak mümkün değildir. Güvenirlik ile ilgili bazı kriterler bazı nitel araştırma kriterleri ile çelişmekle birlikte nitel araştırmada hem dış güvenirlik hem de iç güvenirlik için alınması gereken bazı önlemler vardır.

İlgili literatür incelenerek bu çalışmanın geçerlilik ve güvenirliğini sağlamak için aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2016):

İnanadıcılık sağlamak amacıyla kullanılan yöntemler. Öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları karalama kâğıtları, yaptıkları çizimler, tutukları notlar ile araştırmacının araştırma esnasında tutmuş olduğu notlar, çalışma kâğıtları inandırıcılığı artırmak için derinlik odaklı toplanmıştır. Veri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Ön okumalarından sonra kod listeleri oluşturulmuştur. Taslak kod listeleri uzman görüşlerine sunulmuş ve son haline getirilmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar aynı kod listelerini kullanarak örnek bir kodlama yapmışlardır. Örnek kodlama konusunda fikir birliğine varıldıktan sonra asıl kodlama süreci başlatılmıştır. Araştırmacı, uzmanların yaptığı kodlamaları kendi yaptığı

kodlamalarla karşılaştırarak ortak bir kodlama kullanmıştır. Veriler raporlaştırılmadan önce katılımcılara elde edilen bulguların doğruluğu teyit ettirilmiştir.

Aktarılabilirliği sağlamak amacıyla kullanılan yöntemler. Araştırmada maksimum çeşitleme örnekleme kullanılarak farklı okuyucu düzeylerinden öğrencilerle katılımcı grubu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda veriler çoklu durum çalışmasının doğası ve örneklem alma usulünün bir sonucu olarak karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Verilerin toplanma süreci, pilot uygulamanın veri analizine olan yansımaları ve elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Tutarlılığı sağlamaya yönelik kullanılan yöntemler. Araştırma verilerinin araştırma sorularına cevap olup olmadığı ve elde edilen sonuçların bulgularla tutarlılığı kontrol edilmiştir. Ayrıca farklı uzmanların kodlamaları ile araştırmacının kodlamaları üzerinde karşılaştırmalı olarak tutarlılık incelemesi yapılmıştır.

Teyit edilebilirliği sağlamaya yönelik kullanılan yöntemler. Araştırmada video kaydı ve ses kaydı yoluyla elde edilen dokümanlar, bu dokümanların yazıya geçirilmiş hali, katılımcıların ve araştırmacının veri toplama süreci boyunca kullandığı tüm notlar, resimleri, karalama kâğıtları ve fotoğraflar arşivlenmiştir. Bu arşivler gerektiğinde başka araştırmacıların teyit incelemesine tabii tutulabilir; ancak nitel araştırmanın bir özelliği olarak araştırmanın tekrar edilebileceği anlamına gelmez.

Pilot Uygulama

Bu çalışmada 3 öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler Yanlış Analizi Envanteri sonuçlarına göre Ortam Ölçeği Sonucu+Seslendirme Ölçeği Sonucu + Soru Ölçeği Sonuçlarının toplamında 140 ile 200 puan arasında bir okuma puanı bulunan, herhangi bir zihisel problemi olmayan ve iki uzmandan bu öğrencilerin ses kayıtlarından kendini ifade edebilecek ve çalışmada pilot olarak kullanılacak görüşü alınarak seçilmiştir. Pilot uygulamada öğrencilerle sesli düşünme stratejisi kullanılarak üç hikâyeye edici (“İpek Ormanda”, “Eve Yolculuk” ve “Kalemler”), üç de bilgilendirici (“Çevremizdeki Canlılar”, “Koalar” ve “Kolay Kullanılabilir Enerji”) 6 metin işlenmiştir.

Pilot uygulamalarda yürütülen etkinlikler, araştırmacıya asıl uygulama öncesi önemli deneyimler kazandırmıştır. Pilot uygulamalarda ısındırma etkinlikleri; okuma öncesi soruları, metin okumalarını, tekrar etkinliklerini, okuma kartlarına yönelik tahmin soruları, üst düzey düşünmeyi gerçekleştirmeye yönelik soruları içermiştir. Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini canlı tutmak amacıyla araştırmacı çeşitli önlemler almıştır.

Etkinlikler öncesi pilot gruptaki üç öğrenciye, uygulama sürecinde hangi materyallerin kullanılacağı, süreçte neler yapılacağı, işlenecek metinlerin okuma kartlarına nasıl paylaştırıldığı, öğrencilere hangi soruların yöneltilebileceği, etkinlikler sonunda öğrencilerin hangi kazanımlara sahip olabileceklerine ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır.

Pilot uygulamada işlenen metinler ile öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4

Pilot Uygulamada Kullanılan Metinlerle Öğrencilerin Kullandığı Stratejiler

Metin	Okuma Öncesi	Okuma Sırasında	Okuma Sonrası
İpek Ormanda Hikâye edici metin	Tahminde bulunma	Anlamayı kontrol etme Çıkarımda bulunma Deneyimlerle ilişkilendirme Not alma Tahminde bulunma	Özetlemeler yapma Çözümleme ve değerlendirme yapma
Eve Yolculuk Hikâye edici metin	Kişiselleştirme Tahminde bulunma	Anlamayı kontrol etme Çıkarımda bulunma Deneyimlerle ilişkilendirme Özetlemeler yapma Tahminde bulunma	Çözümleme ve değerlendirme yapma Özetlemeler yapma
Kalemler Hikâye edici metin	Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma	Anlamayı kontrol etme Çıkarımda bulunma Farklı sözcüklerle ifade etme Tahminde bulunma Tepki gösterme Yansıtıcı düşünme Zihinde görselleştirme	Çıkarımda bulunma Özetlemeler yapma Yansıtıcı düşünme
Çevremizdeki Varlıklar Bilgilendirici metin	Tahminde bulunma Ön bilgilerle ilişkilendirme	Anlamayı kontrol etme Çıkarımda bulunma Farklı sözcüklerle ifade etme Ön bilgilerle ilişkilendirme Tekrar etme Yansıtıcı düşünme	Özetlemeler yapma
Koalalar Bilgilendirici metin	Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma	Çıkarımda bulunma Farklı sözcüklerle ifade etme Not alma Tahminde bulunma Tekrar etme	Farklı sözcüklerle ifade etme

Kolay Kullanılabilir Enerji Bilgilendirici metin	Tahminde bulunma	Çıkarımda bulunma Deneyimlerle ilişkilendirme Not alma Ön bilgileriyle ilişkilendirme Soru sorma Tahminde bulunma	Özetlemeler yapma Farklı sözcüklerle ifade etme Ön bilgilerle ilişkilendirme
--	------------------	--	--

Tablo 4 incelendiğinde, pilot uygulamada öğrencilerin hem hikâye edici metinlerde hem de bilgilendirici metinlerde benzer davranışlar gösterdikleri, okuma öncesinde en az sayıda okuduğunu anlama stratejisi kullanırken, okuma sonrasında ise okuma öncesine göre daha fazla strateji kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin sesli düşünme stratejisi yoluyla işlenen metinleri anlamlandırmak için en fazla stratejiyi okuma sırasında kullandıkları görülmüştür.

Öğrenciler hikâye edici metinlerde okuma öncesinde “tahminde bulunma, kişiselleştirme ve ön bilgilerle ilişkilendirme” stratejilerini kullanırken, bilgilendirici metinlerde de benzer şekilde “tahminde bulunma ve ön bilgilerle ilişkilendirme” stratejilerini kullanmışlardır.

Pilot uygulamaya katılan öğrenciler okuma sırasında hikâye edici metinlerde “anlamayı kontrol etme, çıkarımda bulunma, deneyimlerle ilişkilendirme, farklı sözcüklerle ifade etme, not alma, özetlemeler yapma, tahminde bulunma, tepki gösterme, yansıtıcı düşünme ve zihinde görselleştirme” stratejilerinden yararlanmışlardır. Öğrencilerin bilgilendirici metinlerde okuma sırasındaki kullandıkları stratejiler de şunlardır, “anlamayı kontrol etme, çıkarımda bulunma, deneyimlerle ilişkilendirme, farklı sözcüklerle ifade etme, not alma, ön bilgilerle ilişkilendirme, soru sorma, tahminde bulunma, tekrar etme ve yansıtıcı düşünme”. Bu bulgular pilot uygulamaya katılan öğrencilerin hikâye edici metinlerde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin bilgilendirici metinlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ilgili alanyazınla uyum göstermektedir (Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010; Crowe, 2007; Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou, 2005).

Pilot uygulamada öğrenciler hikâye edici metinlerde okuma sonrası “çıkarımda bulunma, çözümlenme ve değerlendirme yapma, özetlemeler yapma ve yansıtıcı düşünme” stratejilerini kullanırken, bilgilendirici metinlerde de “farklı sözcüklerle ifade etme, ön bilgilerle ilişkilendirme ve özetlemeler yapma” stratejilerini kullanmışlardır.

Pilot uygulama süreci Covid 19 Pandemi süreci sebebiyle katılımcıların performansı en iyi şekilde sağlamak yönünde tedbirler almayı gerektirmiştir. Bu nedenle veri toplama sürecinde gerek sosyal mesafeye, ortamın havalandırılmasına gerek de katılımcıların maske kullanımına özen gösterilmiştir. Pilot uygulamanın yapıldığı sınıfın değiştirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca katılımcıların yaş düzeyinin küçük olması nedeniyle beslenme saatleri ve lavaboya gitme ihtiyaçları da dikkate alınmıştır. Katılımcıların erken yaşta okuma bilincini ortaya koyduğu bu gönüllü çalışmada kendilerine birer kitap hediye edilmiştir.

Pilot uygulamanın verilerinin analizi sonucunda farklı okuyucu düzeylerine sahip olan her üç katılımcının anlama stratejilerini çeşitlilik arz edecek şekilde kullandığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle araştırmacı, danışman ve tik üyeleri birlikte görüş alışverişi yaparak betimsel analiz kodlamalarını derin anlamaya yönelik ve yüzeysel anlayamaya yönelik strateji türleri açısından ayırtırmaya karar vermişlerdir. Bu doğrultuda pilot uygulama sonucunda elde edilen dönütlerle ana uygulamanın verileri daha detaylı analiz edilerek gruplar arası karşılaştırmaları ortaya çıkaracak biçimde incelenmiştir. Pilot uygulamalar sonucunda ortaya çıkan diğer dönüt de grupların farklı türlerdeki metinlerde kullandıkları stratejilerin karşılaştırmalı olarak ele alınmasıdır. Bu nedenle nitel araştırmanın doğasında bulunan özelliği de dikkate alınarak üçüncü alt problem güncellenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin kategorik olarak betimsel analizin yapılması neticesinde elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda bulgular ve yorumlar araştırmanın problem cümlesi “Özel yetenekli ve tanılanmamış ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejiler ve bu stratejileri kullanma nedenleri nelerdir?” sorusuna ilişkin alt problemlerden yola çıkılarak dört başlıkta ele alınmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemi “Özel yetenekli ve tanılanmamış ilkokul 4. sınıf öğrencileri hikâye edici metinlerde okuma öncesi, esnası ve sonrasında hangi tür okuduğunu anlama stratejisini kullanmaktadırlar?” **sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular:**

Çalışmada, dokuz katılımcı öğrenciyle sesli düşün stratejisi kullanılarak hikâye edici metinler üzerinde etkinlikler yapılmıştır. Uygulama işlemlerine ilişkin video kayıtlarının dökümleri alınmıştır. Dökümlerin incelenmesi sonucunda 3 tanılanmış özel yetenekli, 3 tanılanmamış iyi okuyucu ve 3 tanılanmamış zayıf okuyucu öğrencinin sesli düşün etkinliklerinde okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası hangi tür anlama stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Hikâye edici metinlerde **okuma öncesi** kullanılan stratejilere ilişkin Tablo 5 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5

Hikâye Edici Metinlerde Okuma Öncesi Kullanılan Stratejiler

Hikâye Edici Metinlerin İsimleri	Strateji Türü	Okuyucu Kategorileri		
		Tanılanmış 3 Özel Yetenekli	Tanılanmamış 3 İyi Okuyucu	Tanılanmamış 3 Zayıf Okuyucu
		Kullanılan strateji türüne ilişkin kodlar		
İpek Ormanda	Yüzeysel anlama	Tahminde bulunma	Tahminde bulunma	Hayal kurma Tahminde bulunma
	Derin anlama	-	-	-
Eve Yolculuk	Yüzeysel anlama	Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma	Hayal kurma Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma	Tahminde bulunma Kişiselleştirme
	Derin anlama	Beyin fırtınası Karşılaştırma	-	-
Kalemler	Yüzeysel anlama	Hayal kurma Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma	Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma	Ön bilgilerle ilişkilendirme
	Derin anlama	-	-	-

Tablo 5'te verilen bulgular incelendiğinde okuma öncesinde öğrencilerin metni anlamaya yönelik olarak “*tahminde bulunma ve ön bilgilerle ilişkilendirme*” stratejilerini her üç okuyucu kategorisinde de kullandıkları görülmektedir. İlköğretim Türkçe Programının Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda Türkçe dersinde bu iki stratejiyi hazırlık çalışmalarında esas alması, öğrencilerin okuyucu kategorisi fark etmeksizin okul yaşamlarıyla bağlantılı olarak bu stratejileri kullandıklarını düşündürmektedir. Ancak “*Eve Yolculuk*” metninde yalnızca tanılanmamış 3 özel yetenekli öğrenci okuma öncesinde derinlemesine anlamaya yönelik stratejiler kullanmışlardır. Bu stratejiler “*Beyin fırtınası ve karşılaştırma*”dır. Özellikle bu kategorideki okuyucuların analiz yapabilme boyunda karşılaştırma yapması okuma öncesinde tanılanmamış iyi okuyucu ve tanılanmamış zayıf okuyuculara göre farklılık teşkil etmektedir.

Elde edilen bu özel bulgu ham verilerle desteklenecek olursa, tanılanmış 3 özel yetenekli öğrencinin “Beyin fırtınası ve karşılaştırma “stratejileri kullanımına ilişkin “Eve Yolculuk” hikayesindeki sesli düşün kartlarındaki sorulara yönelik cevaplarına aşağıdaki örnekler verilebilir:

-Bu metinde neler öğrenebileceğini düşünüyorsun?

“Bu hayvanların başından veya insanın başından bir yerlerden eve gideceği yolculuktan söz edeceğini düşünüyorum.” (Ayça)

-Pandalar ve kutup ayıları nerde yaşar?

“Pandalar Çin’de yaşar soğuk yerlerde. Kutup ayıları da soğuk buzul yerlerde yaşar.” (Metem)

-Kutup ayılarını diğer ayılardan ayıran özellikleri nelerdir?

“Kutup ayıları soğukta donmuyor ama diğer ayılar donuyorlardır.” (Özer)

Katılımcıların, okuma esnasında kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla, “Okuduğunuz kart ile ilgili kafanızda nasıl bir görüntü oluştu?”, “Bu karttan ne anladınız?”, “Bu metni tam olarak anladınız mı?”, “Metinde açıklanmayan bir detay var mı?”, “Metni daha iyi anlamak için ne yapabiliriz?” ve “Bu metinde önemli gördüğünüz olaylar nelerdir?” gibi sorular kendilerine yöneltilmiştir. Hikâye edici metinlerde **okuma esnasında** kullanılan stratejilere ilişkin Tablo 6 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6

Hikâye Edici Metinlerde Okuma Esnasında Kullanılan Stratejiler

Hikaye Edici Metinlerin İsimleri	Strateji Türü	Okuyucu Kategorileri		
		Tanılanmış 3 Özel Yetenekli	Tanılanmamış 3 İyi Okuyucu	Tanılanmamış 3 Zayıf Okuyucu
İpek Ormanda	Yüzeysel anlama	Hayal kurma Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma Not alma Zihninde görselleştirme	Ön bilgileriyle ilişkilendirme Tahminde bulunma Yeni bilgileri not etme Zihinde görselleştirme	Deneyimlerle ilişkilendirme Not alma Tahminde bulunma
	Derin anlama	İrdeleme Farklı sözcüklerle ifade etme	Metni yeniden düzenleme Analiz yapma Çıkarımda bulunma Empati yapma Farklı kelimelerle ifade etme İrdeleme Kronolojik sıraya koyma	Çıkarımda bulunma
Eve Yolculuk	Yüzeysel anlama	Deneyimlerle ilişkilendirme Görsel düzenleyiciler kullanma Hayal kurma Not alma Tahminde bulunma Zihinde görselleştirme	Başkasına anlatma Deneyimlerle ilişkilendirme Görsel düzenleyiciler kullanma Hayal kurma	Deneyimlerle ilişkilendirme Tahminde bulunma Zihinde görselleştirme Yeni bilgileri not etme
	Derin anlama	Özetleme Çıkarımda bulunma Farklı sözcüklerle ifade etme İrdeleme	Özetleme Çıkarımda bulunma Neden sonuç ilişkisi kurma Farklı sözcüklerle ifade etme	Özetleme Çıkarımda bulunma Farklı çözüm yolları arama
Kalemler	Yüzeysel anlama	Deneyimlerle ilişkilendirme Görsel düzenleyiciler kullanma Zihinde görselleştirme Tahminde bulunma	Deneyimlerle ilişkilendirme Tahminde bulunma	Hayal kurma Tahminde bulunma Tepki gösterme Zihinde görselleştirme
	Derin anlama	Çıkarımda bulunma Neden sonuç ilişkisi kurma	Çıkarımda bulunma İrdeleme Farklı kelimelerle ifade etme	Çıkarımda bulunma Yansıtıcı düşünme

Tablo 6 incelediğinde katılımcıların okuyucu kategorilerine göre okuma esnasında kullandıkları stratejiler yer almaktadır. Her üç kategorideki okuyucuların kullandıkları yüzeysel anlamaya yönelik stratejiler benzerlik göstermekle birlikte derin anlamaya yönelik stratejiler de “Özetleme, çıkarımda bulunma ve farklı sözcüklerle ifade etme” olarak benzerlik göstermektedir. Bu bulgular sesli düşün yöntemi ile verilerin toplanması neticesinde her üç okuyucu kategorisindeki öğrencilerin okuma esnası sorulara aktif olarak katılımının sağlanması ve sesli düşün yönteminin okuma esnasında okuyucuları anlama stratejilerini kullanmaya daha fazla teşvik edebileceği yönünde yorumlanabilir. Hikâye edici metinlerde okuma esnasında kullanılan derinlemesine anlamaya yönelik stratejiler ise yine

okuma esnası çalışmaların doğasından kaynaklanmakta olup katılımcıların özellikle “Çıkarım yapma” stratejisini ortak olarak kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen stratejiler öğrencilerin metni anlama konusunda okuma esnasında aktif olduklarını göstermekle birlikte tabloda yola çıkarak tanılanmamış 3 iyi okuyucunun anlamaya yönelik daha fazla derinlemesine anlama stratejisi kullandığını göstermektedir. Okuma esnasında kullanılan “Neden sonuç ilişkileri kurma stratejisi” hem tanılanmış özel yetenekliler hem de tanılanmamış iyi okuyucuların strateji kullanımına ilişkin kodlarda yer almaktadır. Neden sonuç ilişkileri kurmanın oldukça üst düzey anlamayı gerektirdiği düşünülürse tanılanmış özel yetenekli okuyucular ve tanılanmamış iyi okuyucular metindeki yapıyı çözme ve bağlantıları ilişkilendirme açısından zayıf okuyuculara nazaran daha iyi düzeyde anlama gerçekleştirmektedirler. Tablodan elde edilen bulgulara yönelik yorumlara ilişkin ham verilerden örnekler şu şekildedir:

Araştırmacının “Bu metinde önemli gördüğünüz olaylar nelerdir?” sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar:

“İpek’in yavru tilki görmesi. Bekçi ile konuşması. Sonra anne babasına fotoğrafı götürüp göstermesi. Kuş çekmek için gittiğinde farklı hayvan görmesi.” (Kaan)

“İpek’in anne babasından izin almadan çıkması, ormana gidip hayvan fotoğrafı çekmesi, orda bir tilki görmesi, bekçinin gelmesi bekçi ile konuşması, bekçinin ona söyledikleri önemli olay.” (Tuna)

“İpek’in ormana gidip kamp yapması, anne babasından izin almadan çıkması, fotoğraf çekmesi, yavru tilkiyi görmesi, korkması.” (Umay)

Araştırmacının neden sonuç ilişkisi kurmaya sesli düşün kartından sorduğu

-Dodo Kuşu, Kutup Ayısının “Peki bu dediklerin ne zaman olacak?” sorusuna nasıl bir cevap vermiş olabilir? Sorusuna ilişkin katılımcı yanıtları:

“İnsanlar bunları düzeltereği zaman.” (Umay)

“Bu biraz uzun sürebilir diyor. İnsanlar ne zaman çekilirse, denizler ne zaman donarsa, avlanma ne zaman biterse.” (Tuna)

“Bunlar uzun sürebilir kendinizi sıkmayın.” (Kaan)

Bu hayvanların yaşam alanlarının tehdit eden faktörler nelerdir?

“İnsanların doğayı korumaması.” (Umay)

“Yani, küresel ısınma çünkü buzlar eriyor, bence insanlarla alakası yok.”
(Tuna)

Katılımcıların, hikâye edici metinlerde **okuma sonrasında** kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla “Siz metindeki kahramanın yerinde olsaydınız neler yapardınız?”, “Okuduğumuz metni anlayabilmek için neler yapabiliriz?”, “Okuduğunuz metinde önemli olan noktalar nelerdi?” ve “Bu metni daha iyi anlamak için ne yapabilirsiniz?” benzeri sorular yönlendirilmiştir. “İpek Ormanda”, “Eve Yolculuk” ve “Kalemler” metinlerine yönelik yürütülen sesli düşün etkinliklerin son aşamasında tanılanmış 3 özel yetenekli, tanılanmamış 3 iyi okuyucu ve tanılanmamış 3 zayıf okuyucu olan öğrencinin kullandığı anlama stratejileri Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7

Hikâye Edici Metinlerde Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler

Hikâye Edici Metinlerin İsimleri	Strateji Türü	Okuyucu Kategorileri		
		Tanılanmış 3 Özel Yetenekli	Tanılanmamış 3 İyi Okuyucu	Tanılanmamış 3 Zayıf Okuyucu
Kullanılan Strateji Türüne İlişkin Kodlar				
İpek Ormanda	Yüzeysel Anlama	Öneriler getirme	Öneriler getirme	Öneriler getirme
	Derin Anlama		Analiz yapma	Çözümleme
Eve Yolculuk	Yüzeysel Anlama	Öneriler getirme	Görsel düzenleyiciler kullanma	Öneriler getirme
	Derin Anlama	Analiz yapma Sentez yapma	Analiz yapma Sentez yapma Neden sonuç ilişkisi kurma Farklı sözcüklerle ifade etme Değerlendirme yapma	Sentez yapma Çözümleme Özetleme
Kalemler	Yüzeysel Anlama	Öneriler getirme	Ön bilgilerle ilişkilendirme Öneriler getirme	Öneriler getirme
	Derin Anlama	Neden sonuç ilişkisi kurma Analiz yapma Özetleme	Çıkarımda bulunma Analiz yapma Neden sonuç ilişkisi kurma Özetleme	Çıkarımda bulunma Özetleme

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların her üç grup için derin anlamaya yönelik stratejileri kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular katılımcıların metni okumayı tamamlamış olmasıyla yorumlanabilir. Tablo 7’de yer alan stratejilerin okuma sonrası süreci açısından gruplar arasında benzerlik göstermesinin yanı sıra en fazla strateji kullanan grubun tanılanmamış 3 iyi okuyucu olduğunu ortaya koymaktadır. Böylelikle strateji kullanım durumlarına göre her üç gruptaki

okuyucunun metni anladığı ancak bu anlama sürecinde tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucunun ve tanılanmamış 3 iyi okuyucunun benzer stratejiler olan “Analiz, sentez yapma, neden sonuç ilişkileri kurma” stratejilerini kullanırken tanılanmamış 3 zayıf okuyucunun “Çözümleme ve özetleme yapma stratejilerini” kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular sesli düşün etkinlikleri ile yürütülen sürecin her üç grup için okuduğunu anlamada verimli cevaplar almayı sağladığı, kullanılan stratejiler açısından anlama düzeylerinde tanılanmış 3 özel yetenekli ve tanılanmamış 3 iyi okuyucunun metni daha detaylı olarak yorumlayabildiğini düşündürmektedir.

Tanılanmamış 3 iyi okuyucu, derin anlama stratejilerinden değerlendirmeyi kullanmıştır. Katılımcılara yöneltilen soru ve soruların yanıtları şöyledir:

-Okuduğunuz metinde önemli olan noktalar nelerdi?

“Kutup ayısının yolculuk yapması, yolculuk yapmasının sebebi de buzların erimesi, sonra pandayı bulması, sonra arkadaşlarını bulması. Küresel ısınmanın sebebinin insanlar olması.” (Kaan)

“Bence buzların erimesi. Kutup ayısının yolda pandaya rastlaması. Dodo kuşlarının da nesli tükeniyormuş. Öğretmenim insanlar da sadece kendilerini düşünüyor, dalları yakıyorlar. Ama hayvanlar da kendilerini düşünüyor.” (Umay)

“Aşırı avlanma ve yaşam alanlarının yok olmasıyla Dodo kuşu artık yok. Kutup ayısı güneşten, hava çok soğuk olursa yaşayamayız o da sıcaktan ölür. İnsanlar filin dişini avlıyor. Örneğin filin dişine ne yapacaksın?” (Tuna)

Araştırmanın İkinci Alt Problemi “Özel yetenekli ve tanılanmamış ilkökul 4. sınıf öğrencileri bilgilendirici metinlerde okuma öncesi, esnası ve sonrasında **hangi tür okuduğunu anlama stratejisi kullanmaktadırlar?” sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular:**

Çalışmada, sesli düşün stratejisi ile bilgi verici metinler kullanılarak etkinlikler yapılmış ve uygulama işlemlerine ilişkin kayıtların dökümleri arşivlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda tanılanmış 3 özel yetenekli, tanılanmamış 3 iyi okuyucu ve tanılanmamış 3 zayıf okuyucunun kullandığı okuduğunu anlama stratejileri incelenmiştir.

Bilgi verici metinlerde kullanılan okuma öncesi stratejileri belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından “*Canlı ve cansız varlıklar arasındaki farklar neler olabilir*”, “*Bu metinde neler öğreneceğimizi düşünüyorsun?*”, “*Metnin görseline ve başlığına baktığınızda konuyla ilgili ne öğrenebileceğimizi düşünüyorsunuz?*”

biçiminde sorular sorulmuştur. Katılımcıların bilgilendirici metinlerde okuma öncesi kullandıkları anlama stratejilerine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8

Bilgilendirici Metinlerde Okuma Öncesi Kullanılan Stratejiler

Bilgilendirici Metinlerin İsimleri	Strateji Türü	Okuyucu Kategorileri		
		Tanılanmış 3 Özel Yetenekli	Tanılanmamış 3 İyi Okuyucu	Tanılanmamış 3 Zayıf Okuyucu
Kullanılan Strateji Türüne İlişkin Kodlar				
Çevremizdeki Varlıklar	Yüzeysel anlama	Ön bilgilerle ilişkilendirme	Tahminde bulunma	Tahminde bulunma Ön bilgilerle ilişkilendirme
	Derin anlama	Beyin fırtınası Karşılaştırma		
Koalalar	Yüzeysel anlama	Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma	Tahminde bulunma	Hayal kurma Tahminde bulunma
	Derin anlama			
Kolay Kullanılabilir Enerji	Yüzeysel anlama	Ön bilgilerle ilişkilendirme	Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma	Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma
	Derin anlama	Analoji yapma Beyin fırtınası Karşılaştırma		

Tablo 8 bilgilendirici metinlerde tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucunun diğer gruptaki katılımcılardan farklı olarak okuma öncesinde “*Beyin fırtınası, karşılaştırma ve analogi stratejilerini*” kullandıklarını betimlemektedir.

Bu bulgu ayırt edici bir bulgu olarak ele alınıp karşılaştırma stratejisine ilişkin ham verilere şu şekilde örnek verilebilir:

“Öğretmenim canlılar konuşur, mesela hayvanlar da kendi aralarında konuşur. Canlılar boşaltım yapıyorlar, tepki veriyorlar, büyüyorlar, gelişiıyorlar ama cansızlarda öyle bir şey yok. Biz onlara kuvvet uygulamadıkça yerlerinden kımlıdayamazlar.” (Mete)

“Mesela çiçekler canlıdır ama konuşamaz. Cansız varlıklar büyüyemez.” (Özer)

Analoji stratejisinin kullanımına ilişkin ham verilerden örnek verilecek olursa, *“Ben enerjiğim. Kardeşim bana dokundu enerjim gitti. Mesela süpürge makinası nasıl her şeyi çekiyorsa kardeşimin dokunmasıyla bütün enerjim gitti.” (Ayça)*

Bilgilendirici metinlerde okuma esnasında öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla “Okuduğunuz kartı anladınız mı?”, “Öğrendiğiniz yeni bir bilgi var mı?”, “Buradaki bilgiler ile önceki bilgiler uyumlu mu?”, “Metinde verilen bilgileri anlamak için neler yapılabilir?” ve “Bu metinde okuduklarınız bilgilerinizle örtüşüyor mu?” gibi sorular sorulmuştur. “Çevremizdeki Canlılar”, “Koalalar” ve “Kolay Kullanılabilir Enerji” metinlerinde sesli düşün ile toplanan verilere ilişkin bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Bilgilendirici Metinlerde Okuma Esnasında Kullanılan Stratejiler

Bilgilendirici Metinlerin İsimleri	Strateji Türü	Okuyucu Kategorileri		
		Tanılanmış 3 Özel Yetenekli	Tanılanmamış 3 İyi Okuyucu	Tanılanmamış 3 Zayıf Okuyucu
Kullanılan Strateji Türüne İlişkin Kodlar				
Çevremizdeki Canlılar	Yüzeysel anlama	Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma Yeni bilgileri not etme Zihinde görselleştirme Görsel düzenleyiciler kullanma Hayal kurma	Yeni bilgileri not etme Zihinde görselleştirme Ön bilgilerle ilişkilendirme Tekrar etme Başkasına anlatma	Bilinmeyeni bulma Ön bilgilerle ilişkilendirme Tekrar etme
	Derin anlama	Anlamayı kontrol etme Çıkarımda bulunma İrdeleme Kronolojik sıra oluşturma	İrdeleme Çıkarımda bulunma Anlamayı kontrol etme	Anlamayı kontrol etme Çıkarımda bulunma Farklı çözüm yolları arama Farklı sözcüklerle ifade etme
Koalar	Yüzeysel anlama	Not alma Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma Zihinde görselleştirme	Hayal kurma Ön bilgilerle ilişkilendirme Soru sorma Tahminde bulunma Yeni bilgileri not etme Zihinde görselleştirme	Görselleştirme Not alma Tahminde bulunma Tekrar etme
	Derin anlama	Kronolojik sıraya koyma Analoji yapma Çıkarımda bulunma Farklı kelimelerle ifade etme İrdeleme	Analiz etme İrdeleme Bilgiyi sınıflandırma Çıkarımda bulunma Farklı kelimelerle ifade etme	Analoji yapma Çıkarımda bulunma Farklı sözcüklerle ifade etme
Kolay Kullanılabilir Enerji	Yüzeysel anlama	Deneyimlerle ilişkilendirme Ön bilgilerle ilişkilendirme Tahminde bulunma Yeni bilgileri not etme	Not alma Zihinde görselleştirme Ön bilgilerle ilişkilendirme	Hayal kurma Not alma Ön bilgilerle ilişkilendirme Soru sorma Tahminde bulunma Deneyimlerle ilişkilendirme
	Derin anlama	Çıkarımda bulunma Neden sonuç ilişkisi kurma	Çıkarımda bulunma İrdeleme Sentez yapma	Çıkarımda bulunma Farklı çözüm yolları arama

Tablo 9'a göre, bilgilendirici metinlerde, her üç okuyucu kategorisinde yüzeysel anlamaya yönelik strateji kullanımının yanı sıra derin anlamaya yönelik stratejiler de kullanılmıştır. Stratejilerin her grup için benzer çeşitlilikte olması nedeniyle bilgi verici metinlerin yapısından kaynaklandığı düşünülmüştür. Örneğin "Kronolojik sıralama" stratejisini metnin içeriğinin kronolojik sıralamaya yönelik olmasından dolayı kullanıldığı düşünülmektedir. Bir diğer önemli strateji analogi, tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucunun kullandığı anlama stratejileri arasındadır. Ham verilerden alınan bir örnek aşağıda sunulmuştur:

"Mesela bir kanguru gibi kesesi var. Mesela bizim montlarımızın ya da gömleklerimizin, erkeklerin gömleklerinde cepler olur. Onların da karın kısmında var." (Ayça)

Tablo 9'da görüldüğü üzere her üç gruptaki okuyucunun yüzeysel anlama stratejilerden görsel düzenleyiciler ve hayal gücünü kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu durum özel yetenek tanısı olsun veya olmasın farklı okuma düzeyindeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleriyle ilgili olduğunu düşündürmektedir.

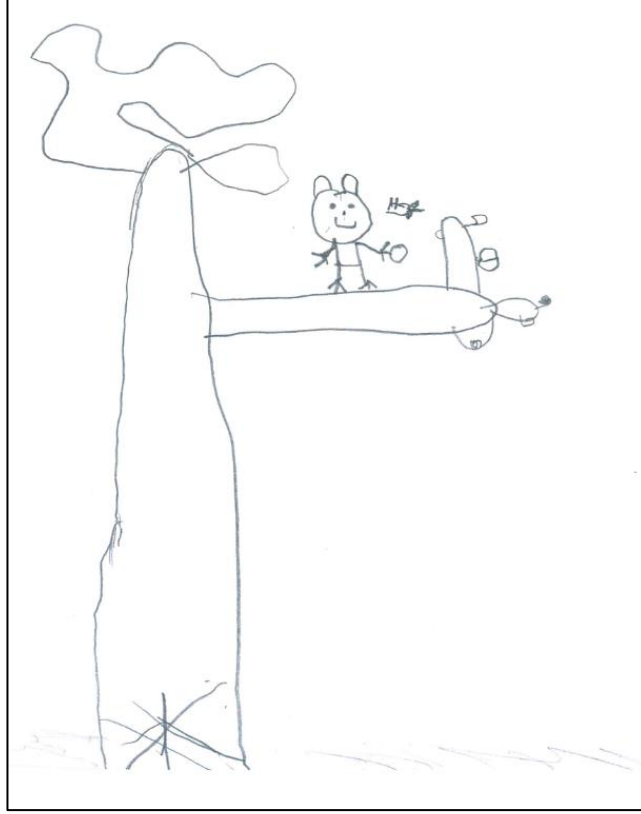
Tanılanmamış 3 zayıf okuyucunun bilgi verici metinlerde sesli düşün etkinliklerinde görsel düzenleyiciler ve hayal gücünü kullanma stratejilerinden yararlandıklarına ilişkin ham verilerden örnekler:

Kafanızda nasıl bir görüntü oluştu çizebilir misiniz?

"Koala ağaca çıkmış. Yaprak yiyor." (Aslan)

"Öğretmenim bu ağaç ve koala ağaca çıkmış, yaprak yiyor." (Gökçe)

"Öğretmenim ben de ağaç çizdim, bulut çizdim, güneş çizdim, burada koala ağacın içindeki suyu içiyor." (Seda)



Şekil 6. “Koalalar” metni ile ilgili sesli düşün etkinliklerinde yapılan çizimden ham veri örneği (Aslan Kod İsimli Okuyucu).

Tanılanmamış zayıf okuyucu Aslan kod isimli öğrencinin resmi, koalanın yaşamı ve beslenmesine ilişkin bilgi verici metinde anlatılanların okuyucuda nasıl bir zihinsel imaj oluşturduğuna dair somut detaylar içermektedir. Bu örnek göstermektedir ki tanılanmamış zayıf okuyucu olan Aslan kod isimli öğrenci metni anlamıştır ve Türkiye’de yaşamayan ve yaşadığı çevrede hiç görmediği bir canlıya ilişkin öğrendiği bilgiyi resim yoluyla ifade etmiştir.

Bilgilendirici metinlerde katılımcıların okuma sonrasında kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla, “Siz metindeki karakterin yerinde olsaydınız neler yapardınız?”, “Okuduğunuz metni anlayabilmek için neler yapabiliriz?”, “Okuduğunuz metinde önemli olan noktalar nelerdi?” ve “Bu metni daha iyi anlamak için ne yapabilirsiniz?” gibi sorular katılımcılara yönlendirilmiştir. “Çevremizdeki Canlılar”, “Koalar” ve “Kolay Kullanılabilir Enerji” metinlerine yönelik yürütülen sesli düşün etkinliklerin son aşamasında katılımcıların kullandıkları anlama stratejileri Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10

Bilgilendirici Metinlerde Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler

Bilgilendirici Metinlerin İsimleri	Strateji Türleri	Okuyucu Kategorileri		
		Tanılanmış 3 Özel Yetenekli	Tanılanmamış 3 İyi Okuyucu	Tanılanmamış 3 Zayıf Okuyucu
Kullanılan Stratejilere İlişkin Kodlar				
Çevremizdeki Varlıklar	Yüzeysel anlama	-	-	-
	Derin anlama	Analiz yapma	Analiz yapma Çözümleme ve değerlendirme yapma	Analiz yapma Sentez yapma
Koalalar	Yüzeysel anlama	-	Ön bilgilerle ilişkilendirme	-
	Derin anlama	Analiz yapma Neden sonuç ilişkisi kurma Sentez yapma Özetleme	Analiz yapma Neden sonuç ilişkisi kurma Özetleme	Analiz yapma Sentez yapma Farklı sözcüklerle ifade etme
Kolay Kullanılabilir Enerji	Yüzeysel anlama	Soru sorma	-	Ön bilgilerle ilişkilendirme
	Derin anlama	Analiz yapma Sentez yapma	Analiz yapma Deneyimlerle ilişkilendirme Sentez yapma Çıkarımda bulunma Çözümleme ve değerlendirme yapma Özetleme	Analiz yapma Farklı sözcüklerle ifade etme Özetleme

Tablo 10'a göre bilgi verici metinlerde, okuma sonrası her üç gruptaki okuyucunun derin anlamaya yönelik stratejiler kullandığı görülmektedir. Bunun temel sebebi olarak metnin okumasının tamamlanmış olması ve okuyucuların metnin tamamından yola çıkarak sesli düşün kartlarındaki soruları cevaplandırıyor olmasıdır. Ayrıca her üç gruptaki okuyucunun da metinle ilgili anlama sorularında "Analiz yapma strateji" sini kullandığı ortak bir kod olarak görülmektedir. Tanılanmış 3 özel yetenekli ve tanılanmamış 3 iyi okuyucu ile tanılanmamış 3 zayıf okuyucuyu kullandıkları derin anlamaya yönelik stratejiler açısından ele aldığımızda analiz yapma becerisinde hepsi metni parçalayarak anlama ulaşmış; fakat zayıf okuyucular diğerlerine nazaran metinden kendi sentezlerine ulaşacak stratejiler kullanmamışlardır ve metinden anladıklarını farklı sözcüklerle ifade etme stratejisini kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu durum sesli düşün etkinliklerinde kullanılan soru cevap işlemlerinin tüm gruplar açısından anlamayı olumlu bir biçimde yapılandığı ancak okuma becerisinde tanılanmamış 3 zayıf okuyucunun

genel yetersizlikleri nedeniyle tanılanmış 3 özel yetenekli ve tanılanmamış 3 iyi okuyucudan gelen cevaplardaki harmonik senteze ulaşmadıklarını düşündürmektedir. Çalışmada gerçekleştirilen sesli düşün etkinliklerinde araştırmacı tarafından sorulan aşağıdaki örnek tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucunun metinden yola çıkarak metin dışı soru kapsamında ulaştıkları sentezi ortaya koymaktadır.

-Koalalar Türkiye de yaşar mı ve neden?

“Bence (ııııı düşünceli bir şekilde) Öğretmenim yaşayamaz, bazen soğuk oluyor bazen sıcak. Mesela Adana’da yaşayabilirler. Ama okalıptüs ağacı yok, yaşayamazlar diye cevap verir. “(Özer)

“Türkiye’de yaşayamaz öğretmenim. Hem çok soğuk ve yeterli ağacın olmadığını düşünüyorum.” (Metem)

“... yaşayamaz. Mesela bir Koala karşımızdaki bir ağaç ve kar yağdı. Koalaların yiyeceği hiçbir şey yok. Diyor ki her koalanın 100 ağaca ihtiyacı var. Bin tane koala olsa Türkiye’de ağaç yetmez.” (Ayça)

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi “Özel yetenekli ve tanılanmamış ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde ve bilgilendirici metinlerde okuma öncesi, esnası ve sonrasında kullandıkları stratejiler karşılaştırmalı olarak nelerdir?” **sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular:**

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde her üç gruptaki okuyucuların kullandığı stratejiler Tablo 11’de karşılaştırmalı olarak yer almaktadır.

Tablo 11

Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlerde Kullanılan Stratejiler

HİKAYE EDİCİ METİNLER [İpek Ormanda, Eve Yolculuk, Kalemler]					BİLGİLENDİRİCİ METİNLER [Çevremizdeki Varlıklar, Koalalar, Kolay Kullanılabilir Enerji]				
SÜREÇ	Strateji Türleri	Okuyucu Kategorileri			SÜREÇ	Strateji Türleri	Okuyucu Kategorileri		
		Tanılanmış 3 Özel Yetenekli	Tanılanmamış 3 İyi Okuyucu	Tanılanmamış 3 Zayıf Okuyucu			Tanılanmış 3 Özel Yetenekli	Tanılanmamış 3 İyi Okuyucu	Tanılanmamış 3 Zayıf Okuyucu
Kullanılan Stratejilere İlişkin Kodlar					Kullanılan Stratejilere İlişkin Kodlar				
Okuma Öncesi	Yüzeysel anlama	Tahminde bulunma Ön bilgilerle ilişkilendirme	Tahminde bulunma Ön bilgilerle ilişkilendirme	Tahminde bulunma Ön bilgilerle ilişkilendirme	Okuma Öncesi	Yüzeysel anlama	Tahminde bulunma Ön bilgilerle ilişkilendirme	Tahminde bulunma Ön bilgilerle ilişkilendirme	Tahminde bulunma Ön bilgilerle ilişkilendirme
	Derin anlama	Beyin fırtınası Karşılaştırma	-	-		Derin anlama	Beyin fırtınası Karşılaştırma Analoji	-	-
Okuma Esnası	Yüzeysel anlama	Deneyimlerle ilişkilendirme Not alma	Deneyimlerle ilişkilendirme Not alma	Deneyimlerle ilişkilendirme Not alma	Okuma Esnası	Yüzeysel anlama	Zihinde görselleştirme Deneyimleriyle ilişkilendirme Hayal kurma Not alma	Zihinde görselleştirme Deneyimleriyle ilişkilendirme Hayal kurma Not alma	Zihinde görselleştirme Deneyimleriyle ilişkilendirme Hayal kurma Not alma
	Derin anlama	Çıkarım yapma Neden sonuç ilişkileri	Çıkarım yapma Neden sonuç ilişkileri	Özetleme		Derin anlama	Anlamayı kontrol etme Kronolojik sıralama Çıkarımda bulunma Neden sonuç	Anlamayı kontrol etme Kronolojik sıralama Çıkarımda bulunma Neden sonuç	Çıkarımda bulunma Farklı sözcüklerle ifade etme Anlamayı kontrol etme
Okuma Sonrası	Yüzeysel anlama	Öneriler yapma	Öneriler yapma	Öneriler yapma	Okuma Sonrası	Yüzeysel anlama	Soru sorma	Ön bilgilerle ilişkilendirme	Ön bilgilerle ilişkilendirme
	Derin anlama	Analiz Sentez Neden Sonuç Özetleme	Analiz Sentez Neden Sonuç Özetleme	Farklı kelimelerle yeniden ifade etme Özetleme		Derin anlama	Analiz Sentez	Analiz Sentez Deneyimlerle ilişkilendirme Çıkarım yapma	Özetleme Farklı sözcüklerle ifade etme

Tablo 11'deki bulgular incelendiğinde hikâye edici ve bilgilendirici metinlere tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucu okuma öncesinde derin anlamaya yönelik stratejiler kullanırken diğer gruplar derin anlamaya yönelik stratejiler kullanmamışlardır. Her iki metin türünde okuma esnasında kullanılan stratejiler incelendiğinde tanılanmış 3 özel yetenekli ve tanılanmamış 3 iyi okuyucunun metni analiz etmeye yönelik ve metnin devamına yönelik çıkarım yaptıkları tespit edilmiştir. Tanılanmamış 3 zayıf okuyucunun okuma esnasında kullandıkları stratejilerin çeşidi diğer gruptaki katılımcılardan farklılık göstermekte ve anlamayı kontrol etmeyi hedeflemektedir. Ayrıca dikkat çeken bir bulgu da tanılanmış 3 özel yeteneklinin, tanılanmamış 3 iyi okuyucudan daha az strateji kullanarak metni çözümlenmeye çalışmasıdır. Okuma sonrası her üç grubun kullandığı stratejilere bakıldığında hikâye edici metinlerde yüzeysel anlamaya yönelik “öneriler getirme stratejisi” aynı kullanımı temsil etmektedir. Ancak bilgilendirici metinlerde tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucu okuma sonrası yüzeysel anlamaya dönük stratejilerden soru sormayı kullanmıştır, bu bulgu katılımcıların farklı düşünme becerilerini kullandıkları ve bilgilendirici metinlerde konuyu detaylandırma isteklerinin olduğu yönünde yorumlanabilir. Ayrıca bilgilendirici metinlerde de tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucu daha az strateji kullanarak metni sentezlerken tanılanmamış 3 iyi okuyucu metni daha fazla strateji kullanarak sentezlemişlerdir. Bu strateji kullanımı tanılanmamış zayıf okuyucularda okuma sonrasında bilgilendirici metinlerde farklı sözcüklerle ifade etme olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda bilgilendirici metinlerde okuma öncesi ve okuma sonrası tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucunun kullandıkları derin anlamaya yönelik stratejilerin onların okuma becerisi açısından tanılanmamış 3 iyi okuyucudan ayrıldığını ve bu stratejiler yoluyla metnin ötesine gitmeye çalıştıklarını düşündürmektedir. Ham verilerden örnek verilecek olursa “Eve Yolculuk” hikâye edici metninden tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucunun metnin ötesine taşıdıkları şu cevaplar incelenebilir:

-Metinde tam olarak ifade edilmeyen detay var mı?

“Mesela neden başka hayvan değil de bunlar. Yani kuş değil, köpek, kedi değil. Mesela ağaca tırmanan maymun da var neden o değil?” (Ayça)

“Filin dişini neden çalmak istiyorlar?” (Mete)

“Bende onu diyecektim...” (Özer)

Tanılanmış özel yetenekli okuyucularda bilgilendirici metinlerde aynı düşünme mantığıyla metni irdelemek ve metnin ötesinde düşünmeyi

sağlayan detaylarla ilgili cevaplar alınmıştır. “Kolay Kullanılabilir Enerji”metnindeki aynı soruya gelen cevap dikkat çekicidir.

-Metinde tam olarak ifade edilmeyen detay var mı?

“En büyük enerji kaynağı elektrik ama burada kömürden falan bahsediliyor neden elektrikten bahsedilmemiş?” (Ayça)

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi “Özel yetenekli ve tanılanmamış ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejileri kullanma nedenleri nelerdir?” **sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular:**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde katılımcıların anlama stratejilerini kullanma nedenleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunun için bu alt problemde farklı bir veri toplama yöntemi uygulanmış olup görüşme yoluyla katılımcılara bazı sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtların analizi sonucunda Tablo 12’deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 12

Katılımcıların Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Nedenleri

Okuyucu Kategorileri		
Tanılanmış 3 Özel Yetenekli	Tanılanmamış 3 İyi Okuyucu	Tanılanmamış 3 Zayıf Okuyucu
Nedenlere İlişkin Kodlar		
1-Daha fazla bilgi edinmek için 2-Metni daha iyi anlamak için 3-Okumayı anlamlı hale getirmek için 4-Yaşama hazırlık olması için	1-Bilgiyi artırmak için 2-Daha iyi anlamak için 3-Konuyla ilgili sorulara yanıt verebilmek için	1-Daha iyi anlamak için 2-Öğrenmeyi desteklemek için 3-Okuma becerisini geliştirmek için

Tablo 12’de karşılaştırmalı olarak her üç grupta yer alan okuyucuların anlama stratejilerini kullanma nedenlerinin okumanın doğasıyla bağlantılı olarak anlamı inşa etmeyi ve bu amaç doğrultusunda daha iyi anlama düzeyine ulaşmayı hedeflemekte olduklarını göstermektedir. Ancak tanılanmamış 3 zayıf okuyucunun diğer katılımcılardan farklı olarak okuma becerisini geliştirmek için strateji kullandıklarını belirtmeleri onların kendi okuma gelişimleri ile ilgili farkındalıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca dikkati çeken diğer bir bulgu ise tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucunun okuma stratejilerini kullanma nedeni olarak yaşama hazırlık düşüncesi olması ise bu katılımcıların genel zihinsel yetenekleriyle bağlantılı olarak sahip oldukları bu beceriyi hayata transfer etme konusundaki farkındalıklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan tanılanmamış 3 iyi okuyucunun

strateji kullanma nedenleri arasında sorulara cevap verme amacının olması ise bu okuyucuların okuma amacıyla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Kısacası, her üç grupta bulunan okuyucu özelliği aslında katılımcıların stratejileri kullanma nedenlerini de ortaya koymaktadır. Zayıf okuyucular okumayı geliştirme, iyi okuyucular soruları cevaplama ve özel yetenekli okuyucular yaşama hazırlanmak için okuma stratejileri kullanmaları kodlarıyla birbirinden ayrılmaktadır. Bu durum aslında özel yetenekli okuyucuların okuduğunu anlama başarısından ziyade genel entelektüel nedenlerle okuma stratejileri kullandığı yönünde yorumlanabilir. Katılımcıların stratejileri neden kullandıklarına ilişkin görüşme sorularından elde edilen ham veri her okuyucu kategorisinde örnekle aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmenim ilk soruya cevap verdiğim gibi bazıları öyle okuyayım diye okur, bazıları da bilgi edinmek için okurlar. İyi anlamak bilgi edinmek için okurlar. Mesela iyi anlamak bilgi edinmek için hayatımızda ilerde kullanmak için okuma stratejilerini kullanırız.” [Tanılanmış özel yetenekli kod: Ayça]

“O metni anlatmak için, daha iyi anlama daha iyi sorulara cevap vermek için, başka daha iyi okumak için başka şeyleri de...” [Tanılanmamış iyi okuyucu kod: Kaan]

“Bizim öğrenmemiz için. (Düşünüyor.....) Çünkü anlamamız için.” [Tanılanmamış zayıf okuyucu kod: Gökçe]

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulguların yorumlanması neticesinde elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve tartışma gerçekleştirip öneriler sunulmuştur. Bu doğrultuda bu araştırmanın problem cümlesi “Özel yetenekli ve tanılanmamış ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejiler ve bu stratejileri kullanma nedenleri nelerdir?” sorusuna ilişkin alt problemlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Burada tekrar belirtmek gerekir ki bu araştırma nitel desende tasarlanmış birçoklu durum çalışmasıdır, bu nedenle elde edilen sonuçlarla ilgili olarak genelleme yapmak söz konusu değildir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine cevap aramak amacıyla tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucu, tanılanmamış 3 iyi okuyucu ve tanılanmamış 3 zayıf okuyucunun hikâye edici metinleri anlamak için sesli düşün etkinliklerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri incelenmiştir. Bu doğrultuda tanılanmış özel yetenekli üç öğrencinin okuma öncesinde derin anlamaya yönelik stratejiler kullanması diğer gruplardan farklılık teşkil ederken, okuma esnası ve okuma sonrasında her üç grubun kullandığı derin anlama stratejilerinin çeşitlilik bakımından ele alınması sonucu özel yetenekli öğrencilerin daha detaylı olarak metni irdelediklerini ve yorumladıklarını göstermektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde Karatay (2007), Laing ve Kamhi (2002), Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva (2008) çalışmalarında iyi okuyucu öğrencilerin zayıf okuyucu olan öğrencilere göre metinleri anlamada üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya daha fazla eğilimli oldukları, etkinlik sürecinde hem çeşit hem de sayı olarak daha fazla okuduğunu anlama stratejilerinden yararlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca hikâye edici metinlerde her üç grup öğrencinin derin anlamaya yönelik stratejiler kullanmasında sesli düşün etkinliklerinin payı göz ardı edilememelidir. Bu nedenle her üç grubun strateji kullanımındaki çeşitlilik sesli düşün etkinlikleri yoluyla veri toplanmasıyla ilgili olarak yorumlanabilir. Bu sonucu destekleyen bazı araştırmalar vardır ki, bunlar Laing ve Kamhi (2002), Karatay (2007), Janssen, Braaksma ve Rijlaarsdam (2006), Özek ve Civelek (2006) tarafından yürütülen çalışmalarda sesli düşünme stratejisinden yararlanılmış ve bu etkinlikler yoluyla

öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap aramak amacıyla tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucu, tanılanmamış 3 iyi okuyucu ve tanılanmamış 3 zayıf okuyucunun bilgilendirici metinleri anlamak için sesli düşün etkinliklerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri incelenmiştir. Bilgilendirici metinlerde tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucunun diğer gruplardan farklı olarak okuma öncesi derin anlamaya yönelik stratejiler kullanması ve okuma esnası ile okuma sonrası tanılanmış özel yetenekli öğrenciler ve tanılanmamış iyi okuyucuların metni detaylarını incelemeye ve metindeki bağlantıları çözümlenmeye yönelik kullandıkları stratejiler zayıf okuyucuların metni kendi kelimeleriyle ifade etmesine dayalı stratejilerden farklılaşmaktadır. Okuma becerisinde maharet gösteren okuyucuların daha üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları biçiminde yorumlanabilecek bu sonuca ilişkin alan yazında destekleyici çalışmalar bulunmaktadır (Akyol, 2018; Guthrie, Wigfield, Kathleen, 2004; Rasinski, 2003; Sidekli, 2010; Yıldırım, 2010; Yıldız, 2010).

Her iki metin türünde de tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucu, tanılanmamış 3 iyi okuyucu ve tanılanmamış 3 zayıf okuyucu arasında betimlenen farklılıklar, Bulut ve Ertem (2021), Williams (2002), Güldenoğlu, Kargı ve Miller (2012) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçları bu çalışmayı destekler nitelikte iyi okuyucuların okuduğu metinleri anlamlandırmak için zayıf okuyuculara göre daha fazla zihinsel süreç izledikleri, zayıf okuyucuların yüzeysel anlamlandırmada yeterlilik gösterirken, derinlemesine anlamlandırma konusunda istenen düzeyde başarı gösteremedikleri, karmaşık düşünme ve analiz etme eğilimi sergilemede iyi okuyucuların gerisinde kaldıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmanın dikkati çeken özelliklerinden birisi veri toplama yöntemi olarak sesli düşün yönteminin kullanılmasının katılımcı grubundaki her üç okuyucu tipi açısından oldukça farklı çeşitliliklerde strateji kullanımını doğurmuş olabileceği ayrıca tüm katılımcıların derin anlama stratejilerini kullanmaları dikkate değerdir. Zayıf okuyucuların basit zihinsel süreç kullanma eğiliminde oldukları konusunda Swanson (1988) tarafından yürütülen çalışmada ulaşılan sonuçlarla bu çalışmada elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir. Bu farklılık ise veri toplama etkinliklerinde sesli düşün yönteminin kullanılmasına bağlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine cevap aramak amacıyla tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucu, tanılanmamış 3 iyi okuyucu ve tanılanmamış 3 zayıf okuyucunun hikâye edici ve bilgilendirici metinleri anlamak için sesli düşün etkinliklerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri karşılaştırılmıştır. Tanılanmış özel yetenekli üç okuyucunun her iki metin türünde okuma öncesi ve okuma sonrasında kullandıkları stratejilerin diğer grupların kullandığı stratejilerden üst düzey düşünmeye daha fazla hizmet ettiği tespit edilmiştir. Ökcü'nün (2019) araştırmasında da özel yetenekli çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların okuduğunu anlama becerisi incelenmiş, okuduğunu anlama düzeyi bakımından özel yetenekliler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca alan yazında önemli bir yeri olan Fehrenbach'ın (1991) sesli düşün stratejisini kullandığı araştırması ve Abilock'un (1999) araştırması da farklı metin türlerinde özel yetenekli öğrencilerin mantık ve akıl yürütme becerilerini kullanmaları ve metaforik dili anlamalarının farklılığını ortaya koyar biçimde bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine cevap aramak amacıyla tanılanmış 3 özel yetenekli okuyucu, tanılanmamış 3 iyi okuyucu ve tanılanmamış 3 zayıf okuyucunun anlama stratejilerini kullanma nedenleri üzerinde durulmuştur. Bu hususta elde edilen sonuçlar göstermektedir ki üç farklı grupta yer alan okuyucular okuyucu niteliklerine göre strateji kullanmayı tercih etmektedir. Şöyle ki tanılanmamış üç zayıf okuyucu okuma becerisini geliştirmek, tanılanmamış üç iyi okuyucu metinle ilgili sorulara cevap vermek ve tanılanmış üç özel yetenekli okuyucu yaşama hazırlanmak gibi farklılaşan nedenler ortaya koymuşlardır. Bu sonuçtan hareketle strateji kullanma nedenlerinin okuyucuların bireysel farklılıklarıyla ilişkili olabileceği söylenebilir. Bu sonuçla ilişki olarak ele alınabilecek bir araştırma ise Ay'ın (2003) farklı zekâ alanları baskın olan okuyucuların kullandıkları stratejilerin okuyucular arasında farklılık yarattığını ancak düzey olarak başarılı okuyucuların kullandıkları stratejilerin birbirleriyle benzerlik gösterdiğine ilişkin tespittir. Ancak Reis ve diğerleri (2004) tarafından 283 öğrenci ile yapılan geniş ölçekli çalışma ise bu araştırmanın verilerini desteklememektedir. Araştırmaya göre özel yetenekli çocuklar okuma becerisinde tanılanmamış iyi okuyuculara göre boylamsal çalışma sürecinin sonunda beklenen başarı düzeyinde bir sıçrama kaydememiştir. Bu nedenle bu araştırmada katılımcılar tanılanmış ve tanılanmamış olarak nitelendirilerek sunulmuştur. Ayrıca

tanılanmamış katılımcı grubu içinde okuma düzeyi fark etmeksizin özel yetenekli olma ihtimali göz önüne alınmıştır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Daha büyük ölçekli çalışmalarla sesli düşün stratejisi ve özel yetenekli öğrencilerin okuma gelişimi izlenebilir.
- Özel yetenekli ve tanılanmamış öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerini betimlemek için farklı okuma stratejileri ile nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.
- Çeşitli okuduğunu anlama stratejilerinin farklı düzeylerdeki okuyucuların okuma gelişimini desteklemesi açısından deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Özel yetenekli öğrenciler için okuma programı geliştirme üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Zayıf okuyucu öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini daha etkili kullanmalarına yönelik uygulamalı araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Abilock, D. (1999). Librarians and gifted readers: Myths and facts. *Knowledge Quest*, 30-35.
- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers a main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25, 31–46.
- Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* içinde (ss.163-179), Erlbaum.
- Akdeniz, C. (2016). Instructional Strategies. C. Akdeniz (Eds.), *Instructional Processes and Concepts in Theory and Practice: Improving the Teaching Process*. Springer Nature.
- Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 312-324.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde(ss. 15-48). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, F. Ç. , & Rasinski, T., (2014). *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol* .: Pegemakademi.
- Allington, R. L. (1983). The reading instruction provided readers of differing reading abilities. *Elementary School Journal*, 83(5), 548–559.
- Amanvermez-İncirkuş, F. (2018), *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Anderson, K. (2000). *Gifted and talented students: Meeting their needs in new zealand schools*. Wellington.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460-472.
- Anderson, R. ve Pearson, D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, ve P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* içinde (ss. 255-291), Longman.
- Arıcı, A. F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1017-1035.
- Ay, S. (2003). *Okuma stratejileri ile çoklu zekâ kuramının ilişkilendirilmesi* (Doktora Tezi) . Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde kullandığı okuduğunu anlama stratejileri ile yaratıcılık düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Baker, L. ve Brown, A. L. (1984), “*Cognitive monitoring in reading*”,*handbook of research in reading*. Longman.
- Baker, T. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children’s motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2-29.
- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass.
- Baş, Ö. (2013). Üstün zekâlı olduğu varsayılan beş yaşında bir çocuğun okuma becerisi üzerine durum çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 47-52.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 1-14.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.

- Baumann, J. F., Seifert-Kessell, N. ve Jones, L. A. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students' comprehension monitoring abilities. *Journal of Reading Behavior*, 24(2), 143-172.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63272>
- Block, C. C. ve Israel, S. E. (2004). The ABCs of performing highly effective think-alouds. *The Reading Teacher*, 58(2), 154-167.
- Block, C. C., Gambrell, L., ve Pressley, M. (Eds.). (2002). *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice*. Jossey-Bass.
- Bransford, J., Brown, A. ve Cocking, R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Bråten, I., Amundsen, A. ve Samuelstuen, S. M. (2010). Poor readers- good learners: a study of dyslexic readers learning with and without text. *Reading ve Writing*, 26, 166-187.
- Bromley, K., Devitis, L. I. ve Modlo, M. (1999). *50 graphic organizers for reading, writing & more*. Scholastic Professional Books.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive kontrol, selfregulation, and other even more mysterious mechanisms. F.E., Weinert ve R.H. Kluwe, (eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bullard, L. (2017). *Gezegen koruyucu kolay kullanılabilir enerji*. (Çev. Nimet Bihter Özcan). Parıltı Yayıncılık.
- Bulut, B., & Ertem, İ. S. (2021). İyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama süreçlerinin sesli düşünme yöntemiyle karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 53-72.
- Bulut, P. (2013). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Özetleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14(5), 553-569.
- Caravolas, M., Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.
- Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), 1-20.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin*. (A. Kocaman, Çev.). Ayraç Yayınevi.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (4th ed). NY: Macmillan.
- Cook, D. M. (1989). *Meta-cognitive behaviours of good and poor readers. Strategic learning in the content areas*. Wisconsin Department of Public Instruction.
- Coté, N. Goldman, S. R. ve Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25(1), 1-53.
- Cox, C. ve Many, J. E. (1992). Stance towards a literary work: Applying the transactional theory to children's responses. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 13(1), 37-72.
- Crain-Thorenson, C. ve Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language and emergent literacy. *Developmental Psychology* (28), 421-429.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Crowe, D. A. (2007). *Reading comprehension instruction in the middle grades for students with learning and behavior problems* (Doktora Tezi). Auburn University, Alabama.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakır, Ö. (1995), *Büyük ölçekli kuralların öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Üç Yol Kültür Merkezi Yayınları.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davey, B. (1983). Think aloud-modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), 44-47.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., ve Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29, 471-492.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., ve Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80.
- Doğan, B. (2002), Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1).
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R. ve Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Duke, N. K. ve Pearson, P. D. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. C. C. Block ve M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based practices* içinde (ss. 247-258). Guilford.
- Duke, N. ve Carlisle, J. F. (2011). Comprehension development. *Handbook of reading research*, 4, 199-228.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Allyn & Bacon.
- Edmonds, S. M., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K. ve Schnakenberg, W. J. (2009). A Synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.

- Ehri, L. C. (1998). Word reading by sight and by analogy in beginning readers. C. Hulme ve R. M. Joshi, (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders* içinde(ss. 87-111). Routledge Press.
- Ekwall, E. E. ve Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3. bs.). Allyn and Bacon Inc.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 207-223.
- Esbaum, J. (2015). *National geographic kids: koalalar*. (Çev. Derya Dinç). Beta Basım yayın Dağıtım.
- Fehrenbach, C. (1991). Gifted/average readers: Do they use the same reading strategies? *Gifted Child Quarterly*, 125-127.
- Fletcher, C. (1986). Strategies of the allocation of short term memory during comprehension. *Journal of Memory and Language*, 25, 43-58.
- Ford, M. P. ve Opitz, M. F. (2011). Looking back to move forward with guided reading. *Reading Horizons*, 50(4), 225-240.
- Fordham, N. W. (2006). Strategic questioning. *Principal Leadership*, 7, 33-37.
- Forrest, P. D. L. ve Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*. Springer-Verlag.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading comprehension: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–256.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing.
- Gelen, İ. (2003), *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The development of creative capacity*. Harper and Brothers.
- Gunter, M. A., Estes, T. H. ve Schwap, J. (2003). *Instruction: A models approach* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-29.
- Guthrie, J. T. ve Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension J. T. Guthrie, A. Wigfield, ve K. C. Perencevich (Eds.),

- Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* içinde (s. 87-112). Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. ve Kathleen, C.P. (2004). *Motivating reading comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Miller, P. (2013). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82.
- Güldenoğlu, İ. B., Kargın, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2807-2828.
- Güleryüz, H. (2004). *Yaratıcı beyin gücü ve okuma yetişiği*. Tek Ağaç Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012). *Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme*. (ss.128-130) TÜBAR-XXXII-/2012-Güz
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 101-108.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: a guide to developmental and remedial methods* (9th ed.). Longman.
- Harris, T. L. ve Hodges, R. E. (1995). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. International Reading Association.
- Hervey, S. (2006). Who asks the questions? *Teaching Prek*, 8(37), 68-69.
- Holden, J. (2004). *Creative reading*. Demos.
- Hoover, W. A. ve Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Horiba, Y. (2000). Reader kontrol in reading: effects of language competence, text type, and task. *Discourse Processes*, 29 (3), 223-267.

- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. The Johns Hopkins University Press.
- İnce Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Janssen, T., Braaksma, M. ve Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 35-52.
- Joyce, B., Weil, M., ve Calhoun, E. (2004). *Models of teaching* (7th ed.). Allyn and Bacon.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kamhi, A. ve Catts, H. (2008). The language basis of reading: implications of classification and treatment of children with reading disabilities. K. G. Bulter ve E. R. Silliman, (Eds.), *Speaking, reading, and writing in children with language and learning disabilities: New paradigms in research and practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kemal, Y. (2016). *Kalemler*. (Kitap Editörü Filiz Özdem). Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayi A.Ş.
- Kennedy, L. D. ve Halinski, R. S. (1975). Measuring attitudes: An extra dimension. *Journal of Reading*, 18, 518-522.
- Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kılıç, M. (2020). *Özgün içerikli etkinliklerin özel yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kirođlu, K. (2002). Anlamalı öğrenme stratejilerinin ingilizce okuduğunu anlamaya etkisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 3(7).
- Kim, J. S., Samson, J. F., Fitzgerald, R. ve Hartry, A. (2010). A randomized experiment of a mixed-methods literacy intervention for struggling readers in grades 4–6: Effects on word reading efficiency, reading comprehension and vocabulary, and oral reading fluency. *Reading and Writing*, 23(9), 1109-1129.
- Kintsch, W. ve Rawson, K.A. (2005) The acquisition of reading comprehension skill. M. J. Snowling ve C. Hulme (Eds.), *The science of reading:A handbook* içinde (s. 209-226). Blackwell Publishing.
- Kirk, J. ve Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. SAGE Publications.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Köksal, M.S. ve Akkaya, G. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin sözel kısa süreli hafızalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*,18(2) 104-116
- Körükçü, Ö., Acun Kapkıran, N. ve Aral, N. (2016). Schwartz'ın modeline göre 3-6 yaş resimli çocuk kitaplarında değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 38, 133-151.
- Laing, S. P., ve Kamhi, A. G. (2002). The use of think-aloud protocols to compare inferencing abilities in average and below- average readers. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 437-448.
- Leow, R. P. ve Morgan-Short, K. (2004). To think aloud or not to think aloud: the issue of reactivity in sla research methodology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (1), 35-57.
- Lewis, R. B. ve Doorlag, D. H. (1983). *Teaching special studies in mainstream*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Ley, T. C. ve Trentham, L. L. (1987). The reading attitudes of gifted learners in grades seven and eight. *Journal for the Education of Gifted*, 10, 87-98.
- Lovecky, D. V. (1999). Gifted children with AD/HD. Paper presented at the 11 th Annual CHADD International Conference, *Washington DC.*, (October, 8-10).

- Mahdavi, J. N. ve Tensfeldt, L. (2013). Untangling reading comprehension strategy instruction: Assisting struggling readers in the primary grades. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 77-92.
- Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: A dialogic perspective on reading comprehension strategies. *Literacy*, 47(3), 150-156.
- May, F. B. (1986). *Reading As Communication*. Columbus Ohio: Merrill Publishing Company.
- McKenna, M., Kear, D. ve Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- McNergney, R. F. ve McNergney, J. M. (2009). *Education: The practice and profession of teaching*. Pearson/Merrill.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Miller, M., ve Veatch, N. (2010). Teaching literacy in context: Choosing and using instructional strategies. *The Reading Teacher*, 64(3), 154–165.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1810.pdf>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2019-2020 Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/15173608_TanYlama_KYlavuzu_YeYitek_Ekli_2.pdf
- Moates, L. C. (2000). *Speech top rint: Language essentials for teachers*. Brookes.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact*. Chicago: ALA Editions.
- Naep. (2008). *Reading framework for the 2009*. National Assessment of Educational Progress.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N. ve Moon. S. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press. <https://www.amazon.com/Social-Emotional-Development-GiftedChildren/dp/1882664779>.
- Newell, A. ve Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Prentice- Hall.

- Ökcü, M. (2019). *Beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Biruni üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eorussian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Özbay, M. (2013). *Anlama teknikleri: 1 okuma eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. İnkılap Kitapevi.
- Özek, Y. ve Civelek, M. (2006). A study on the use of cognitive reading strategies by ELT students. *The Asian EFL Journal*, 14, 1- 26.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Palincsar, A. S. ve Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pearson P.D. ve Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal ve P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* içinde (ss. 815–860). Longman.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* içinde (ss. 545–562). Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self regulated comprehension. A. F. Farstrup ve S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* içinde (ss. 205- 207). International Reading Ass.
- Pressley, M. ve Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Erlbaum.
- Pressley, M. ve Block, C. C. (2002). *Comprehension instruction: research based best Practices*. Guilford Press.
- Preston – Gannon, F. (2018). *Eve yolculuk*. (Çev. Eda Serdaroğlu Daş.) Potikare Yayıncılık.
- Punch, F. Keith. (2014). *Sosyal Araştırmalara Giriş* (3. Baskı). Siyasal Kitabevi.

- Rand Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Prepared for the OERI.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. Scholastic Inc.
- Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C. J., Schreiber, F. J., Richards, S., Jacobs, J. K., & Renzulli, J. S. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338.
- Reis, S. M., McCoach, D., Coyne, M., Schreiber, F. J., Eckert, R. ve Gubbins, E. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence-based study. *The Elementary School Journal*, 3-23.
- Renzulli, J. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. R.J. Sternberg ve J.E. Davidson (Eds). *Conception of Giftedness* içinde(ss. 53-92). Cambridge University Press.
- Roeper, A. (1982) How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5, 21-24.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literacy work*. Southern Illinois University Press
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1999). *Literature as exploration* (5th ed.). The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. M. (2004). *The transactional theory of reading and writing*. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1363-1399). Newark, DE: International Reading Association.
- Ross, A. O. (1976). *Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders*. MacGraw-Hill Book Company.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar, özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Salinger, T. (2003). Helping older, struggling readers. preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 47(2), 79–85.

- Samuels, S. J. (1988). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher*, 41, 756- 760.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Özel yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal duygusal sorunlar. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 139-63.
- Schunk, H. ve Zimmerman, B. J. (1994). *Self regulation of learning and performance*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smutny, J. F. (Ed.) (1998). *The young gifted child: Potential and promise, an anthology*. Hampton Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy.
- Someren, M. W., Barnard, Y. F. ve Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method: a practical guide to modelling cognitive processes*. Academic Press.
- Somuncuoğlu Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 31-39.
- Stanovich, K (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-470.
- Stothard, S. E. ve Hulme, C. (1996). A comparison of reading comprehension and decoding difficulties in children.C. Cornoldi ve J. Oakhill (Eds.), *Children with reading comprehension difficulties: Processes and interventions* içinde(ss. 93-112). Lawrence Erlbaum Associates.
- Swanson, B. B. (1988). Strategic preferences of good and poor beginning readers. *Reading Horizons*, 28(4), 255-262.

- Şen, H. Ş. (2003), *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tagliante, C. H. (1994). *La classe de la langue*. Paris: Clé International.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: reinforcing the threads of reading*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. ve Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398.
- Temple, C., Martinez, M. ve Yokota, J. (2006). *Children's books in children's hands: An introduction to their literature* (3rd ed.). Pearson.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J. ve Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c4441f11df873.33170724.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497.
- Uzuner Yurt, S. ve Şimşek, T. (2016). Sevim Ak'ın öykülerinin eğitsel değerleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 474-488.
- Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Vacca, R.T., Vacca, J. A. L. ve Mraz, M. (2011). *Content area reading: literacy and learning across the curriculum*. (10. Basım). Pearson Education
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. ve Hickman-Davis, P. (2003). Response to treatment as a means for identifying students with reading/ learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-410.
- Wang, J. H. ve Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on

- text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wauters, L. N, VanBon, W. H. J. ve Tellings, A. J. M. (2006). Reading comprehension of dutch deaf children. *Reading and Writing*, 19, 49-76.
- Weinstein C. E., E. T. Goetz ve P. A. Alexander (1988). *Learning and study strategies. issues in assesment, instruction, and evaluation*. Academic Press.
- Weinstein, C. E. ve R. E. Mayer (1986). *The teaching of learning strategies in handbook of research on teaching*. Macmillan Company.
- Weir, C. (1998), Using embedded questions to jumpstart metacognition in middle school remedial readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(6), 458-467.
- Wilhelm, J. D. (2001). *Improving Comprehension with Think-aloud Strategies*. Scholastic Professional Books.
- Williams, J. P. (2002). Reading comprehension strategies and teacher preparation. A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* içinde(ss. 243-260). International Reading Association.
- Wixson, K. K. (1983). Questions about a text: What you ask about is what children learn. *The Reading Teacher*, 37, 287-293.
- Worrell, F. C., Roth, D. A. ve Gabelko, N. H. (2007). Elementary reading attitude survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*, 29, 119-124.
- Yaylı, D. (2010). A think-aloud study: Cognitive and metacognitive reading strategies of ELT department students. *Eğitim Arastırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 234-251.
- Yazıcı, K. (2006). *Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim-Öğrendiklerim) stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöneme ilişkin öğrenci-veli görüşleri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., ve Rasinski, T. V. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2018) *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yoshida, M. (2008). Think-Aloud Protocols and Type of Reading Task: The Issue of Reactivity in L2 Reading. M. Bowles, R. Foote, S. Perpiñán ve R. Bhatt (Eds.), *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum* içinde(ss. 199-209). Cascadilla Proceedings Project.

EK-A: Isındırma Turunda Kullanılan Hikâye Edici Metin Örneği

İPEK ORMANDA

İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte ormanda kampa gitmişti. Kampta çadırda kalıyorlardı. Çadırda uyumak ve sabah erkenden uyanmak İpek'i çok mutlu ediyordu.

O sabah anne ve babası uyurken İpek yine erkenden uyandı. Çadırdan dışarı çıktı. Derin derin nefes alarak temiz havayı içine çekti. Etrafına baktı, her yer yemyeşildi ve güneş dağların arkasından yükseliyordu. İpek ağaçlardan gelen kuş seslerini dinledi. Acaba onların fotoğrafını çekebilir miydi?

İpek fotoğraf makinesini alarak gezmeye başladı. Büyük bir ağacın yanına gelince başını kaldırdı ve ağacın dalları arasındaki kuşları görmeye çalıştı. Tam o sırada arkasından gelen bir ses duydu. Korkarak arkasına döndü. Yavru bir tilki ona bakıyordu. İpek ne yapacağını bilemedi. Bağırarak babasını çağırmaı düşündü, ama babası buradan onun sesini duyamazdı. O sırada yanına orman bekçisi geldi:

- Merhaba küçük kız. Burada tek başına ne yapıyorsun? diye sordu. İpek biraz rahatlamıştı:
- Biz kamp yapıyoruz, annem ve babam çadırda uyuyorlar. Ben kuşların fotoğrafını çekmek istedim, ama bu tilki beni çok korkuttu, diye cevap verdi. Orman bekçisi gülümsedi:
- Korkmana gerek yok, ben buradaki hayvanları iyi tanırım. Bu yavru tilki herhalde seni çok merak etmiş, o yüzden yanına gelip bakmak istemiş. Sana zarar vermez, ama ona dokunma, dedi. İpek orman bekçisine:
- Onun fotoğrafını çekebilir miyim? diye sordu. Orman bekçisi:
- Tabii çekebilirsin, ama bundan sonra çadıra dönmelisin. Daha fazla uzaklaşırsan ormanda kaybolabilirsin, dedi.

Yavru tilki gözlerini açmış, merakla İpek'in ne yapacağına bakıyordu. İpek onun fotoğrafını çekti ve çadıra doğru koşmaya başladı. Bu fotoğrafı anne ve babasına göstermek için sabırsızlanıyordu.

EK-B: Isındırma Turunda Kullanılan Hikâye Edici Metin ile İlgili Hazırlanmış Kartlar

Sınıf Düzeyi: 4

Metin Türü: Hikâye edici

İPEK ORMANDA

KART 1

İpek tatilde anne ve babasıyla birlikte ormanda kampa gitmişti. Kampta çadırda kalıyorlardı. Çadırda uyumak ve sabah erkenden uyanmak İpek'i çok mutlu ediyordu.

O sabah anne ve babası uyurken İpek yine erkenden uyandı. Çadırdan dışarı çıktı. Derin derin nefes alarak temiz havayı içine çekti. Etrafına baktı, her yer yemyeşildi ve güneş dağların arkasından yükseliyordu. İpek ağaçlardan gelen kuş seslerini dinledi. Acaba onların fotoğrafını çekebilir miydi?

İpek fotoğraf makinesini alarak gezmeye başladı. Büyük bir ağacın yanına gelince başını kaldırdı ve ağacın dalları arasındaki kuşları görmeye çalıştı. Tam o sırada arkasından

KART-1

Öğretmen:(Öğretmen sesli-düşün stratejisinin zihinsel süreçleri olan aşağıdaki adımlara yönelik örnek sorular sorar.)

- a- Soru sorma:** Bu metinde ormanın hangi özelliklerinden bahsedilmiştir?
- b- Tahminde bulunma:** Sizce İpek'in sesini duyduğu varlık zararlı olabilir mi?
- c- Zihinde görselleştirme:** Kafanızda nasıl bir görüntü oluştu?
- d- Ön bilgileriyle örtüşüp örtüşmediğini kontrol etme:** Ormanda gezerken neler ile karşılaşabiliriz?

- e- **Çıkarımda bulunma:** İpek göreceği varlığa nasıl bir tepki verebilir?
f- **Kendi deneyimleriyle ilişkilendirme:** Tek başınayken sizi korkutan sese nasıl bir tepki gösterdiniz?

KART 2

Yavru bir tilki ona bakıyordu. İpek ne yapacağını bilemedi. Bağırarak babasını çağırmayı düşündü, ama babası buradan onun sesini duyamazdı. O sırada yanına orman bekçisi geldi:

- Merhaba küçük kız. Burada tek başına ne yapıyorsun? diye sordu. İpek biraz rahatlamıştı:
- Biz kamp yapıyoruz, annem ve babam çadırda uyuyorlar. Ben kuşların fotoğrafını çekmek istedim, ama bu tilki beni çok korkuttu, diye cevap verdi. Orman bekçisi gülümsedi:
- Korkmana gerek yok, ben buradaki hayvanları iyi tanırım. Bu yavru tilki herhalde seni çok merak etmiş, o yüzden yanına gelip bakmak istemiş. Sana zarar vermez, ama ona dokunma, dedi.

KART-2

Öğretmen ve öğrenciler aşağıdaki soruları kendilerine sorarlar:

- Okuduğunuz metni anlayabildiniz mi?
- Metinde tam olarak ifade edilmeyen bir detay var mı? Örneğin neden orman bekçisi İpek'e:” Sana zarar vermez, ama ona dokunma” demiş olabilir?
- Metni daha iyi anlayabilmek için neler yapılabilir?
- Kart 2’de yeni öğrendiğim bilgi nedir?

KART 3

- İpek orman bekçisine:

Onun fotoğrafını çekebilir miyim? diye sordu.

Orman bekçisi:

- Tabii çekebilirsin, ama bundan sonra çadıra dönmelisin. Daha fazla uzaklaşırsan ormanda kaybolabilirsin, dedi.

Yavru tilki gözlerini açmış, merakla İpek'in ne yapacağına bakıyordu. İpek onun fotoğrafını çekti ve çadıra doğru koşmaya başladı. Bu fotoğrafı anne ve babasına göstermek için sabırsızlanıyordu.

KART-3

Öğretmen ve öğrenciler aşağıdaki soruları kendilerine sorarlar:

- Bu metinde okuduklarınız ön bilgilerinizle örtüşüyor mu? Nasıl?
- Sizce İpek çektiği fotoğrafı annesine ve babasına gösterdiğinde onların tepkisi nasıl olabilir?
- Bildikleriniz ile öğrendikleriniz uyuştu mu? Nasıl?
- Metni anlamak için daha fazla neler yapabilirsiniz?
- Okuduğunuz metinde önemli gördüğünüz olaylar nelerdir?
- İpek'in yaşadıklarıyla ilgili kafanızda net bir görüntü oluştu mu?

EK-C: Isındırma Turunda Kullanılan Bilgilendirici Metin Örneği

ÇEVREMİZDEKİ VARLIKLAR

Çevremizde insanlar, hayvanlar, bitkiler ve eşyalar bulunur. Bunların hepsine varlık denir.

Varlıklar canlı ve cansız olarak ikiye ayrılır. İnsanlar, hayvanlar, bitkiler canlı; eşyalar cansız varlıklardır. Canlı ve cansız varlıkların özellikleri birbirinden farklıdır. Dünyada birçok canlı varlık vardır. Ağaçlar, otlar, köpekler ve böcekler canlıdır.

Canlı varlıklar beslenir, büyür, hareket eder ve nefes alır. Canlıların beslenmesi ve büyümesi farklı olabilir. Örneğin, bitkiler besinlerini topraktan alır, böylece çiçek açar ve dalları uzar. İnsanlar ile hayvanlar ise yemek yer ve su içerler. Canlılar farklı şekillerde hareket edebilir. Kuşlar hareket etmek için uçar, balıklar yüzer, yılanlar sürünür, kediler koşar. Canlıların yaşamak için nefes alması gerekir. İnsanlar ile bazı hayvanlar burunları ve ağızları ile nefes alırlar. Balık suda yaşar ve solungaçları ile solunum yapar, bu yüzden sudan çıkınca yaşamaz.

EK-Ç: Isındırma Turunda Kullanılan Bilgilendirici Metin ile İlgili Hazırlanmış Kartlar

Örnek 1. 1

Sınıf Düzeyi: 4

Metin Türü: Bilgilendirici

ÇEVREMİZDEKİ VARLIKLAR

KART 1

Çevremizde insanlar, hayvanlar, bitkiler ve eşyalar bulunur. Bunların hepsine varlık denir.

Varlıklar canlı ve cansız olarak ikiye ayrılır. İnsanlar, hayvanlar, bitkiler canlı; eşyalar cansız varlıklardır. Canlı ve cansız varlıkların özellikleri birbirinden farklıdır.

KART-1

Öğretmen: (Öğretmen sesli-düşün stratejisinin zihinsel süreçleri olan aşağıdaki adımlara yönelik örnek sorular sorar.)

- a- Soru sorma:** Varlıklar ile ilgili ne öğreneceğimi düşünüyorum?
- b- Tahminde bulunma:** Canlı ve cansız varlıklar arasındaki farklar neler olabilir?
- c- Zihinde görselleştirme:** Kafanızda nasıl bir görüntü oluştu?
- d- Ön bilgileriyle örtüşüp örtüşmediğini kontrol etme:** Varlıklar hakkında neler biliyorum?
- e- Çıkarımda bulunma:** Canlı ve cansız varlıklara örnek verebilir misiniz?
- f- Kendi deneyimleriyle ilişkilendirme:** Canlılık özelliklerini kendi üzerinde anlatır mısınız?

KART 2

Dünyada birçok canlı varlık vardır. Ağaçlar, otlar, köpekler ve böcekler canlıdır.

Canlı varlıklar beslenir, büyür, hareket eder ve nefes alır. Canlıların beslenmesi ve büyümesi farklı olabilir. Örneğin, bitkiler besinlerini topraktan alır, böylece çiçek açar ve dalları uzar. İnsanlar ile hayvanlar ise yemek yer ve su içerler. Canlılar farklı şekillerde hareket edebilir.

KART-2

Öğretmen ve öğrenciler aşağıdaki soruları kendilerine sorarlar:

- Okuduğunuz metni anlayabildiniz mi?
- Metinde tam olarak ifade edilmeyen bir detay var mı? Örneğin bitkiler hareket edebilir mi?
- Metni daha iyi anlayabilmek için neler yapılabilir?
- Kart 2'de yeni öğrendiğim bilgi nedir?

KART 3

Kuşlar hareket etmek için uçar, balıklar yüzer, yılanlar sürünür, kediler koşar. Canlıların yaşamak için nefes alması gerekir. İnsanlar ile bazı hayvanlar burunları ve ağızları ile nefes alırlar. Balık suda yaşar ve solungaçları ile solunum yapar, bu yüzden sudan çıkınca yaşamaz.

KART-3

Öğretmen ve öğrenciler aşağıdaki soruları kendilerine sorarlar:

- Bu metinde okuduklarınız ön bilgilerinizle örtüşüyor mu? Nasıl?
- Bildikleriniz ile öğrendikleriniz uydu mu? Nasıl?
- Metni anlamak için daha fazla neler yapabilirsiniz?
- Okuduğunuz metinde önemli gördüğünüz bilgiler nelerdir?
- Varlıklar ile ilgili kafanızda net bir görüntü oluştu mu?

EK-D: Kullanılan Hikâye Edici Metin ile İlgili Hazırlanmış Kartlar

Kelime sayısı: 407
Sınıf Seviyesi: 4
Metin türü: Hikâye edici

EVE YOLCULUK

KART-1

Buz denizi eriyordu. Kutup Ayısı "Bütün buzlar nereye gitti?" diye merak etti. "Ve yemeğim nerede?" Etrafına bakındı. "Artık burada kalamam," dedi kendi kendine ve yüzmeye başladı. Yüzerken küçük bir kayığa rastladı. Kayığa binerken, "Böyle gitmek yüzmekten daha kolay olacak," diye düşündü.

Çok geçmeden, makinaların homurdandığı ve yüksek binaların gökyüzünü sakladığı bir şehre geldi. Rıhtımda oturan Panda "Ne yapıyorsun?" diye sordu. "Kayıklarla yolculuk yapıyorum," diye cevapladı Kutup Ayısı. "Böyle yol almak yüzmekten daha kolay." "Ben şehirde yaşayamam," dedi Panda kayığa binerken. "Ben de seninle geleceğim." Böylece iki arkadaş, martıların şarkılarını dinleyerek ve balıklarla selamlaşarak birlikte yol almaya başladılar.

KART-2

Bir süre sonra, eskiden etrafı orman olan bir nehre geldiler. "Tırmanabileceğim hiç ağaç kalmadı," diye seslendi Orangutan kayıktakilere. "Orman yok oluyor." Panda ve Kutup Ayısı etraflarına baktılar ve onun haklı olduğunu gördüler. "İstersen bize katılabilirsin," dedi Panda. "Belki yolda, senin için ağaç bulabiliriz." Böylece, Orangutan da onlara katıldı ve yola devam ettiler. Yol boyunca, gökyüzünde bulutların oluşturduğu güzel şekilleri seyrettiler.

"Kayanın arkasında ne var?" diye sordu Orangutan aniden. "Şşşşt...." dedi bir Fil. "Saklanmaya çalışıyorum. Birileri dişlerimi çalmak istiyor." "Neden bizimle gelmiyorsun?" diye fısıldadı Panda. "Buradan çok uzaklara gidebiliriz." Böylece, Fil de kayığa bindi. Küçük kayıkları onları uzaklara, çok uzaklara taşıdıkça, dört hayvan neşeyle oynadılar ve eğlendiler. Ama deniz kabarmaya ve gökyüzünde kara bulutlar toplanmaya başlamıştı. Fırtına geçtiğinde, dev dalgaların onları çok uzaklara sürüklemiş olduğunu fark ettiler. Evlerini ne kadar özlediklerini düşündüler. Yola devam ettikçe, her biri kendisini koca mavi denizde yapayalnız hissetti.

KART-3

Bir Dodo kuşu, adasında oturmuş yaklaşan kayığı ve yolcuları seyrediyordu. Kıyıya iyice yaklaştıklarında "Merhaba!" diye seslendi. Kutup Ayısı "Kaybolduk!" diye bağırdı Dodo'ya. "Kayığımızla çok uzağa sürüklendik ve şimdi evlerimize dönmek istiyoruz." "Tabii ki evinize dönebilirsiniz," diye cevapladı onları Dodo. "Gerçekten mi?" diye sordu kayıktakiler hep bir ağızdan. "Ne zaman?" "Ağaçlar tekrar yetiştiğinde, deniz tekrar donduğunda, şehirler büyümez olduğunda ve avlanma sona erdiğinde evinize dönebilirsiniz." "Oooo!" dedi Orangutan düşünceli düşünceli. "Peki bu dediklerin ne zaman olacak?" diye sordu Kutup Ayısı.

KART-4

"Bilmiyorum," dedi Dodo. "Bakalım yarın neler getirecek?" Pandalar sadece bambuyla beslenir. Bambu ormanlarının yok olması sebebiyle yiyecek bulmaları git gide zorlaşıyor. Filler, fildişi avcılarını tarafından öldürülüyor. Ayrıca, yaşam alanlarının yok olması geleceklerini tehdit ediyor. Kutup Ayısı'nın yaşam alanı tehdit altında. Küresel ısınma sebebiyle kutuplar ısınıyor ve besinini sağladığı buz denizi eriyor. Orangutanın evi olan ormanlar yok oluyor. Aşırı ağaç kesimi sebebiyle ormanlar her geçen gün azalıyor. Dodo kuşunun nesli tükenmiştir. Aşırı avlanma ve yaşam alanının yok olmasıyla artık hiç Dodo kusu yok.

Kaynak: Preston – Gannon, F. (2018). *Eve yolculuk.*(Çev. Eda Serdaroğlu Daş.) Potikare Yayıncılık.

METİN: EVE YOLCULUK			
SESİLİ DÜŞÜN AŞAMASI	KART NO	SORU	AŞAMASI
<i>Öğretmen öğrencilere metnin başlığı ve metin ile ilgili görselleri paylaşır</i>	METİN OKUNMADAN ÖNCE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bu metinde neler öğreneceğimi düşünüyorum? ▪ Pandaların yaşam alanları neresidir? ▪ Kutup ayılarını diğer ayılardan farklı kılan özellikler ne olabilir? 	OKUMA ÖNCESİ SORULAR
<i>Öğretmen ilk kartı bu şekilde modelleyerek yüksek sesle okur ve sorduğu soruların cevaplarını verir.</i>	KART 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bu metinde geçen hayvanlar hangi problemlerden yakınmaktadırlar? ▪ Panda ve Kutup ayısı kayıkla nereye doğru gitmiş olabilirler? ▪ Okuduğunuz kartla ilgili Kafanızda nasıl bir görüntü oluştu? Bunu çizebilir misiniz? ▪ Panda ve Kutup Ayısı yaşayabilecekleri daha uygun bir yer bulabilecekler mi? ▪ Yakın çevrenizde yaşadığı yeri terk etmek zoruna kalan insan ya da hayvanlara rastladınız mı? 	OKUMA ESNASI SORULAR
<i>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine sorarlar.</i>	KART 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Okuduğunuz kartı anlayabildiniz mi? ▪ Metinde tam olarak ifade edilmeyen bir detay var mı? Örneğin kimler ve neden fillerin dişlerini çalmak isterler? ▪ Okuduğum kartaki metni daha iyi anlayabilmek için neler yapılabilir? ▪ Kart 2’de yeni öğrendiğim bilgi nedir? 	

<p>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine sorarlar.</p>	<p>KART 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dodo Kuşu ve Orangutanın ne tür hayvanlar olabileceğini düşünüyorsunuz? ▪ Dodo Kuşunun cevabına Orangutan neden ““Oooo!” şeklinde düşünceli düşünceli bir cevap vermiştir? ▪ Dodo Kuşu, Kutup ayısının “Peki bu dediklerin ne zaman olacak?” sorusuna nasıl bir cevap vermiş olabilir? ▪ Sence bu hayvanların yaşam alanlarını tehdit eden faktörlerin kaynağı nelerdir? 	
<p>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine sorarlar.</p>	<p>KART 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bu metinde okuduklarınız ön bilgilerinizle örtüşüyor mu? Nasıl? • Küresel ısınmanın canlılar üzerinde etkisi nelerdir? • Sizce başka hangi hayvanlar tehdit altında mıdır ve neden? • Metni anlamak için daha fazla neler yapabilirim? • Okuduğum metinde önemli noktalar neydi? • Bu konuyla ilgili kafamda net bir görüntü oluştu mu? • Okuduğunuz metni anlayabildiniz mi? 	<p>OKUMA SONRASI SORULAR</p>

EK-E: Kullanılan Bilgilendirici Metin ile İlgili Hazırlanmış Kartlar

Kelime sayısı: 376

Sınıf Seviyesi: 4

Metin türü: Bilgilendirici metin

DÜNYAMIZI KEŞFEDİN: KOALALAR

KART-1

Bir Koala! Bu şirin hayvanlar ağaçta yaşamak için yaratılmışlardır. Güçlü kollar ve bacaklar? Tamam. Sivri pençeler? O da tamam. İyi bir denge? Kesinlikle! Kalın, yumuşak kürkü kolay soğuk günlerde sıcak, sıcak günlerde ise serin tutar. Üstelik bu kürk, yağmurlu günler için de idealdir. Çünkü su geçirmezdir. Koalanın poposundaki kürk daha kalındır. Böylece en sert zeminlerde rahatça oturabilir.

Okaliptüs ağaçları kolalar için çok önemlidir. Günlerini, yemek yiyerek ve hatta uyuyarak bu ağaçların üzerinde geçirirler. Dinlenmiş ve uyanık bir koala ya yemek yemektedir, ya temizlenmektedir ya da yerde farklı bir ağaca doğru yürümektedir. Koalalar uyanık oldukları zaman çoğunluğu okaliptüs ağacının derimsi yapraklarını koparıp çiğneyerek geçirirler.

KART-2

Su ihtiyaçlarının büyük bir kısmını da bu yapraklardan karşırlar. Koalalar çiğnemekten yorulurlarsa yaprakları daha sonra yemek için yanaklarında sakrlar. Kolaların yaşadığı bölgelerde pek çok farklı okalıptüs ağacı yetişir. Koalalar için hepsinin tadı farklıdır. Koalalar okalıptüs ağaçlarının yapraklarını, ağaç kabuğunu, çiçeklerini ve köklerini de yerler. Yeni doğan bir yavru kolala, bal arısı ile aynı büyüklüktedir. Annesinin sıcak kesesinde büyür ve değişir. Yavru kolalların tek işi, büyümek için bol bol süt içmektir. Anne koala yavrusu ile sürekli konuşur. İletişim için klikler ve yumuşak ulumaya benzer sesler kullanırlar.

KART-3

Kolalar keseli hayvanlardır, yani yavrularını keselerinde taşırlar. Yavrular burada büyür ve güçlenirler. Keseler, yavrular tek başlarına yaşayabilecek kadar büyüne kadar onları güvende tutar. Kangurular ve Tazmanya şeytanı da keseli hayvanlardır. Yavru koala altı aylık olduğunda keseden çıkıp kendi başına dolaşmaya başlar. Dikkatli bir şekilde ve yavaşça hareket eder. Bu, doğduktan sonra ilk dışarı çıkışıdır! Yavru bir süre sonra yaprakların tadına bakmak ister. Henüz pençelerini kullanmayı öğrenmediği için yapraklara ağızıyla ulaşmaya çalışır. Yavru, yorulduğunda uyumak için annesinin kesesine geri döner. Sonunda yavru, keseye sığmayacak kadar büyür. Sonraki bir ya da iki yıl boyunca annesinin yanında kalarak vetiskin olarak vasa mavı öğrenir.

KART-4

Yeterince büyüdüğünde ise kendi ağaçlarını bulmak için ayrılır. Koalalar yalnız yaşarlar ve her birinin kendisine ait 100 ağaca ihtiyacı vardır. Her koalanın kendi yaşam bölgesi vardır. Erkek koalalar göğüslerini ağaçlara sürterler. Geride bıraktıkları koku, diğer koalalara bu bölgenin onlara ait olduğunu gösterir. Koalalar komşuları ile sohbet etmek için gürültülü hırlamalara benzer sesler çıkarırlar. Yoğun bir sabahtan sonra güneşli bir öğleni uyuyarak geçirmek kadar güzel bir şey olamaz. Koallar her gün 18 ila 20 saat uyurlar! Koalalar Avustralya'da ve

Kaynak: Esbaum, J. (2015). *National Geographic Kids: Koalalar*.(Çev. Derya Dinç). Beta Basım yayın Dağıtım.

METİN: DÜNYAMIZI KEŞFEDİN: KOALALAR			
SESLİ DÜŞÜN AŞAMASI	KART NO	SORU	AŞAMASI
<i>Öğretmen öğrencilere metnin başlığı ve metin ile ilgili görselleri paylaşır</i>	METİN OKUNMADAN ÖNCE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bu konuyla ilgili ne öğreneceğimi düşünüyorum? ▪ Koalalar nasıl hayvanlardır? Ve yaşam alanları neresi olabilir? 	OKUMA ÖNCESİ SORULAR
<i>Öğretmen ilk kartı bu şekilde modelleyerek yüksek sesle okur ve sorduğu soruların cevaplarını verir.</i>	KART 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Koalalar ağaçta yaşadıklarına göre su ihtiyaçlarını nasıl gideriyorlar? ▪ Kafanızda nasıl bir görüntü oluştu? Bunu açıklayabilir veya çizebilir misiniz? ▪ Koalalar fiziksel özellikleri ile ilgili daha önce duymuş olduğunuz ya da tahmin etmiş olduğunuz bilgiler ile metinde geçen bilgiler örtüşüyor mu? ▪ Koalalar çiğnemekten yoruldukları zaman yaprakları daha sonra yemek için nerede saklarlar? 	OKUMA ESNASI SORULAR
<i>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine sorarlar.</i>	KART 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metinde tam olarak ifade edilmeyen bir detay var mı? Örneğin koalalar uyurken ağaçtan düşerler mi? ▪ Okuduğunuz kartaki metni anlayabildiniz mi? ▪ Metni daha iyi anlayabilmek için neler yapılabilir? ▪ Kart 2’de yeni öğrendiğim bilgi nedir? 	
<i>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine</i>	KART 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keseli hayvan ne demektir? ▪ Koalalar ağaçta birlikte mi yaşarlar yoksa kendi 	

sorarlar.		<p>başlarına mı yaşarlar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erkek Koalalar göğüslerini ağaca sürterek orada bir koku bırakıyorlar ve bu yolla diğer koalalara bir mesaj bırakıyorlar sizce bu mesaj ne olabilir? 	
<p>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine sorarlar.</p>	<p>KART 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bu metinde okuduğunuz ön bilgilerinizle örtüşüyor mu? Nasıl? • Koalalar Avustralya'da ve yakınlarındaki adalarda yaşamalarının temel sebebi ne olabilir? • Sizce Koalalar Türkiye'de yaşayabilirler mi ve neden? • Bildiklerimle öğrendiklerim nasıl uyuşt? • Metni anlamak için daha fazla neler yapabilirim? • Okuduğum metinde önemli noktalar neydi? • Bu konuyla ilgili kafamda net bir görüntü oluştu mu? • Okuduğunuz metni anlayabildiniz mi? 	<p>OKUMA SONRASI SORULAR</p>

EK-F: Kullanılan Bilgilendirici Metinile İlgili Hazırlanmış Kartlar

Kelimesayısı: 395

Sınıf Seviyesi: 4

Metin türü: Bilgilendirici metin

KOLAY KULLANILABİLİR ENERJİ

KART-1

Bölüm 1: Enerji Kullanımı

Ben Tayfun. Annem bana "Uyurgezer Tayfun" der. Her sabah köpeğim Pete ile daha fazla kıvrılıp yatmak isterim. Ama okul otobüsünü yakalamak için acele ediyorum. Çünkü otobüsüm olduğu için annem beni okula götürmek zorunda değil. Annem de arabasını kullanmak için "enerji" alır. Okulda, enerji öğreniyoruz. İnsanlar binaları ve odalarını ısıtmak için enerji kullanıyor. Hatta öğle yemeğimizin hazırlanması için bile, enerji kullanılıyor.

KART-2

Bölüm 2: Enerji Problemleri

Tüm bu enerjiyi kullanmak, problemlere neden olur. Arabalar, benzinden gelen enerji ile çalışır. Benzin kullanan arabalar da havayı kirletir...

Daha az benzin kullanılsın istiyorum !!!

Bu,Dünyayı kurtarmamıza yardım edecek !!!

Elektrik, başka bir enerji çeşididir. Babam, elektriklerin santralden geldiğini söyledi. Şehirde genelde büyük binalar var. Enerji santrali, kömür denen bir kaya yakıyor.

Kömür yakmak, hava kirliliğine neden olur!

Kömür; Uzun zaman önce ölen bitkiler ve hayvanlar, yeraltına gömüldü. Üstte yığılmış kir ve kayalar birikti. Bitkilerin ve hayvanların kalıntıları bastırılmıştı. Milyonlarca yıl sonra değişti. Bazıları kömür ya da petrole dönüştü.

KART-3

Okulda bir film seyrettik. Su, güneş ışığı ve rüzgârdan, temiz enerji elde etmenin yollarını gösteriyordu. Fakat bu enerjiler, çok pahalıya mal olabilir. Ve onları her yerde bulmamız mümkün değil.

Enerjimiz nereden gelirse gelsin, biz daha azını kullanmaya çalışmalıyız!

Rüzgâr türbinleri, rüzgâr enerjisini toplar. Rüzgâr çiftlikleri bu makinelerin çoğuna sahiptir. Rüzgâr enerjisi, çok temiz bir enerjidir. Havayı kirletmez. Ancak bazı insanlar, türbinlerin çirkin olduğunu düşünüyor. Bazıları da kuşlara zarar verdiklerinden endişe ediyorlar. Ve bir not; her yer çok rüzgâr almaz.

Aniden hatırladım. Bugün sınıfın "Güç Devriyesi" bendim. Fakat derslik ışıklarımızı kapatmayı unuttum. Bu yüzden ben de, evde "Güç Devriyesi " olmaya karar verdim.

Enerji tasarrufu için televizyonu kapatıyorum!

KART-4

Güç kablosu olan şeyleri, görüyor musunuz? Çok fazla elektrik kullanıyorlar!

Bir şeyi kapatmak, her zaman enerjiyi kullanmayı durdurmaz. Güç kablosunun fişinin çekilmesinin de önemi vardır. Ama önce bir yetişkin ile kontrol etmemiz gerekir. Bazı şeyler ise, fişten çekilmemelidir. Ayrıca fişlere dikkat etmeniz gerekir. Fişini çekmeden önce daima bir şeyi kapattığınızdan emin olun. Bir yetişkinden size fişlerle ilgili diğer güvenlik ipuçlarını göstermesini isteyin.

Gidilecek yere yürümek Dünya'nın temiz kalmasına yardımcı olur. Yürüyüşte insan gücü kullanılır. Ya da köpek gücü! İkisi de temiz enerjilerdir.

Ama yürümek, beni acıktırıyor. İnsanların, enerjilerini yiyeceklerden aldığını biliyor muydunuz? Akşam yemeği için, en sevdiğim enerjiyi aldığımıza sevindim! PİZZA!!!

Belki bu gece, daha az enerji kullanmak için daha fazla yol bulacağım...

Enerji tasarrufu yapabileceğinizi, düşünüyor musunuz? O zaman, gezegenimizin yarınlarını kurtarmanın başka bir yolunu bulabilirim...

METİN: KOLAY KULLANILABİLİR ENERJİ			
SESLİ DÜŞÜN AŞAMASI	KART NO	SORU	AŞAMASI
<i>Öğretmen öğrencilere metnin başlığı ve metin ile ilgili görselleri paylaşır</i>	METİN OKUNMADAN ÖNCE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bu konuyla ilgili ne öğreneceğimi düşünüyorum? ▪ Isınma ve aydınlatma için hangi enerji kaynaklarını kullanırsınız? ▪ Enerji olarak çok bitkin olduğunuz bir anınız oldu mu ve bu durumda ne yaptınız? 	OKUMA ÖNCESİ SORULAR
<i>Öğretmen ilk kartı bu şekilde modelleyerek yüksek sesle okur ve sorduğu soruların cevaplarını verir.</i>	KART 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tayfun : “Annem de arabasını kullanmak için “enerji” alır.” demektedir. Sizce annesi bu enerjiyi nasıl alıyor? ▪ Enerji bütün canlılar için gerekli mi? Neden? 	OKUMA ESNASI SORULAR
<i>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine sorarlar.</i>	KART 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metinde tam olarak ifade edilmeyen bir detay var mı? Örneğin elektrik enerjisi de kömür enerjisi gibi doğaya zarar veriyor mu? ▪ Metni daha iyi anlayabilmek için neler yapılabilir? ▪ Kart 2’de yeni öğrendiğim bilgi nedir? 	
<i>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine sorarlar.</i>	KART 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Güç devriyesi ne demektir? ▪ Rüzgâr enerjisi ile neler yapılabilir? ▪ Evde enerji tasarrufu için neler yapılabilir? ▪ Temiz enerji ve kirli enerjiye örnekler verebilir misiniz? • Metinde geçen “Bir şeyi kapatmak, her zaman enerjiyi kullanmayı durdurmaz” cümlesini bir örnek ile açıklayınız 	

		lütfen?	
<i>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine sorarlar.</i>	KART 4	<ul style="list-style-type: none">• Bu metinde okuduklarınız ön bilgilerinizle örtüşüyor mu? Nasıl?• Sizce Türkiye’de en çok kullanılan enerji kaynakları hangileridir?• Metni anlamak için daha fazla neler yapabilirim?• Okuduğum metinde önemli noktalar neydi?• Bu konuyla ilgili kafamda net bir görüntü oluştu mu?	OKUMA SONRASI SORULAR

EK-G: Kullanılan Hikâye Metin ile İlgili Hazırlanmış Kartlar

Kelime sayısı: 768

Sınıf Seviyesi: 4

Metin türü: Hikâye edici

KALEMLER

KART-1

Şehirlerin en önemli yerlerinden birisi de çöplükleridir. Bir çöplük, bence bir şehir demektir.

İlk ilgim çöplüklere martılardan dolaydır. Çöplüklere ikinci ilgim de bizim komşu Rüstem Çavuştan dolaydır. Rüstem Çavuş şakacı, yaşam dolu, sevgi dolu, bir kişidir. On yıldır da İstanbul'da çöpçüdür. Çöpçü çavuşu olduktan sonradır ki, bizim evin yanındaki arsayı aldı, arsanın dört bir yanını çitle çevirdi, baharda bir baktık ki, tüm çit boyunca hanımelleri açmış, mahalleyi bir hanımeli kokusu sardı. Karısı sabahdan akşama kadar evin camlarını siliyor, bahçenin toprağını belliyor... Bir an boş durmuyordu. Tüm mahallede en temiz ev Rüstem Çavuş'un eviydi.

İki de çocukları vardı. Birisi kız, ötekisi oğlan. Tüm aile sonsuz bir mutluluk içindeydiler.

Rüstem Çavuş beni severdi. Çalışma yerini görmek istedim. Kırmadı, üstelik de sevindi. İşte bir çöplüğün bir şehrin bütünüyle karakterini taşıdığını bu çöplüklerde gördüm.

Çöplükten çıkanları, değerli olsun değersiz olsun, çöpçüler analarında kardeşçesine pay ederlerdi. Yalnız bir şeyi paylaşmazlardı, o da kalemleri...

KART-2

"Rüstem Çavuş... Bir kalem daha... Amma da güzeldir ha... Hiç açılmamış. Rengi de kırmızıdır ha... "

Rüstem Çavuş kalemleri de paylaşalım diye çok ısrar etmiş, ama çöpçü arkadaşlarına kabul ettirememişti. Onun çocukları vardı ve çocukları okuyorlardı. Bey, hanım olacaklardı. Binlerce kalem çıksa da kalemlerin hepsi Rüstem Çavuş'un çocuklarının olacaktır.

Kız bu yıl ilkokulun beşinci sınıfındaydı... Kalemleriyle için için öylesine övünüyordu ki... Ama kimse bilmiyordu ki, onun o kadar çok kalemi olduğunu... Bu içinde büyük birdertti. Okula kalemlerini alıp getiremiyordu ki... Ne diyecekti, ne diyebilirdi. O kadar çocuğun arasında Çöpçü başı babam çöplerin arasından topladı bu kadar kalemi diyemezdi ki... Ölse de, kesseler de diyemezdi ki...

Günlerce kafasını yordu, bir türlü yolunu bulamadı. Komşuları Erol'u gördü. Erol Abi kırtasiyecide çalışıyordu. Onun çalıştığı yerde o kadar çok kalem vardı ki... Aaaaah bu Erol bir akrabası, örnekse dayısının oğlu olsaydı aah ne güzel olurdu. Derdi ki, "davımın oğlu Erol armağan etti bunları bana... " O

KART-3

Sabah okula gittiğinde okul çantası, cepleri ağzına kadar renk renk kalemlerle doluydu... Önce kalemleri sıra arkadaşı Sabahat'ın önüne serdi.

"Aaaa!.. Bu kadar kalemi nereden buldun kız?"

Neriman hiç umursamaz:

"Erol Abi getirir bana," dedi. "Her akşam getirir..."

Sabahat öteki çocuklara koştı hemen:

"Neriman'ın, birçok kalemleri var, bin tane... Yalansam iki gözüm kör olsun."

Çocuklar Neriman'ın başına üşüştüler...

Zil çaldı, Neriman, herkesin hayranlığı üstünde, kalemleri çantaya doldurdu. Derse girdiler... Artık herkesten üstündü. Sevinçten dolup dolup taşıyordu.

Bundan sonra her gün çantası dolu dolu kalemlerle geldi. Herkese kalem dağıtıyordu. O herkesin ablasıydı artık.

Neriman'ın mutluluğu bu pis olay patlayıncaya kadar böylece sürdü gitti.

O bakkalın oğlu Zühtü var ya, o bozdu her şeyi. Öğretmenin karşısına geçmiş:

KART-4

"Vallahi billahi, Allah canımı alsın ki... Neriman kalemimi çalmış. Kalemlerinin arasında gördüm. Bel koymuştum kaleme... Yeşil bir kalem... Üstüne de iki çentik yapmıştım..."

Öğretmen Neriman'ı çağırdı, çantasını açtırdı...

Öğretmen çok sert:

"Bu kadar kalemi nereden buldun?" diye sordu.

Neriman:

"Bu kalemleri bana Erol Abi verir," dedi. "Evde daha o kadar çok ki... "

Öğretmen, kızın yüzüne baktı:

"Git, evdeki bütün öteki kalemleri de getir."

Neriman eve çarçabuk geldi, büyücek bir bez torbaya tüm kalemleri doldurdu, okula koştu.

Öğretmen, okulun Başöğretmenine gitti, işi uzun uzun anlattı. Okulun Başöğretmeni de okulu sınıf sınıf dolaşarak:

"Kalem kaybedenler, kalem çaldıranlar okul tatilinde benim odanın kapısına gelsinler," diye tembihledi.

Birkaç saat sonra Başöğretmenin kapısının önü kaynaşıyordu. "Söyle bakalım, senin çaldırdığın kalemin nasıldı?"

Çocuk kalemini anlatıyor, Başöğretmen kalemler içinden kalemi bulup çıkarıyor, çocuğa veriyordu. Böylece bir sürü çocuğa kalemlerini verdi. Çocuklar yalan söylemiyorlardı ve kalemler çocuklarındı...

"Söyle, nasıl çaldın bu kadar kalemi?"

"Çalmadım."

KART-5

"Çalmadım."

"Erol Abi verdi... Dükkânı kalem dolu... "

Kızı uzun uzun sıkıştıran Başöğretmen, onun ağzından doğru söz alamayınca:

"Git hemen ananı, babanı çağır," dedi.

Neriman eve geldi, kendini yatağın üstüne attı, hüngürdemeye başladı. Anası telaşla soruyor, kız ağlamaktan konuşamıyordu. Biraz açılınca işi olduğu gibi anasına anlattı. Akşam babası eve gene elinde bir kucak kalemle geldi. Neriman'a verdi. Neriman var gücüyle kalemleri sokağa fırlattı. Anaysa ağlayarak işi babaya anlattı.

Neriman diyordu ki, anasına babasına ölüncesine yalvarıyordu ki:

"Kurban olayım size, Erol Abi verdi, deyin. Eğer kalemlerin çöplerden toplandığını söylerseniz ben kendimi öldürürüm... "

Rüstem Çavuş çocuklarını iyi bilirdi. Kız kendini öldürürdü.

Sabahleyin okula kızıyla birlikte giden Rüstem Çavuş, öğretmenine, Başöğretmene Erol'dan söz açtı, uzun uzun saydı döktü. Başöğretmen, Erol'un Beyazıt'taki dükkânının adresini istedi. Baba kız apışıp kaldılar. Rüstem Çavuş sonunda bir adres uydurup Başöğretmene yazdırdı. Baba kız okuldan böylece ayrıldılar.

Araştırma bitmiş, Neriman'ın kalem hırsızlığı anlaşılmiş, Neriman okuldan kovulmuştu. Ben bu olayı epey geç duydum. Rüstem Çavuş'un evine hemen koştum, evde kimse yoktu. Bir hafta gittim geldim, ev kapı duvardı... Bomboş, ölü, yaslı bir evdi... Güzelim bahçeyi mahalle çocukları çiğnemişler, penceredeki kırmızı, mavi, pembe

METİN: KALEMLER			
SESLİ DÜŞÜN AŞAMASI	KART NO	SORU	AŞAMASI
<i>Öğretmen öğrencilere metnin başlığı ve metin ile ilgili görselleri paylaşır</i>	METİN OKUNMADAN ÖNCE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bu metinde ne öğreneceğimi düşünüyorum? ▪ Sizin evinizden çıkan çöplerin nereye gittiğini ve bu çöplere ne olduğuyla ilgili ne tür bilgileriniz var? 	OKUMA ÖNCESİ SORULAR
<i>Öğretmen ilk kartı bu şekilde modelleyerek yüksek sesle okur ve sorduğu soruların cevaplarını verir.</i>	KART 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Çöpcüler, çöplükten çıkan kalemleri neden paylaşmıyorlarmış ve çöplükten çıkan kalemleri ne yapıyor olabilirler? ▪ Kafanızda şehirlerin çöplükleri ile ilgili nasıl bir görüntü oluştu? Bu oluşan görüntüyü kısaca tarif edebilir veya bunu çizebilir misiniz? ▪ Siz olsaydınız bulduğunuz kalemleri ne yapardınız? ▪ Çöpten kıymetli veya ilginç gördüğünüz bir eşya buldunuz mu ya da sizin için önemli bir eşyanız çöpe atıldı mı? Cevabınız evet ise o anda bununla ilgili deneyiminizi ve o anda neler hissettinizi birkaç cümle ile açıklayınız lütfen. 	OKUMA ESNASI SORULAR

<p>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine sorarlar:</p>	<p>KART 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Okuduğunuz kartı anlayabildiniz mi? ▪ Metinde tam olarak ifade edilmeyen bir detay var mı? Örneğin diğer çöpcüler neden kendi çocukları için kalem almıyorlar da hepsini Rüstem Çavuş'a veriyorlar? ▪ Neriman, Erol ile ilgili gece yarısına kadar neden düşünmüş ve sizce Erol'u sürecin içine katacak mı? Nasıl? ▪ Siz olsaydınız o kalemleri okula götürdüğünüzde arkadaşlarına kalemleri nerden aldığınız ile ilgili nasıl bir cevap verirdiniz? Neden? ▪ Kart 2'de yeni öğrendiğim bilgi nedir? 	
<p>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine sorarlar:</p>	<p>KART 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neriman'ın arkadaşlarına kalemlerini bu kadar çok göstermek istemesinin nedenleri ne olabilir sizce? ▪ Neriman'ın arkadaşlarına bu kalemleri "Erol abi bana getirir" demesini nasıl karşılıyorsunuz? ▪ Zühtü, öğretmene ne söyleyecek acaba? 	
<p>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine sorarlar:</p>	<p>KART 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zühtü'nün öğretmene "Neriman kalemimi çalmış " şeklindeki şikâyetini nasıl değerlendiriyorsunuz? Siz Zühtü'nün yerinde olsaydınız ne yapardınız? 	<p>OKUMA ENNASI SORULAR</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Sizce bu metinde bahsedilen Başöğretmen kavramı günümüzde okullardaki hangi görevli olabilir? • Metni anlamak için daha fazla neler yapabilirim? • Okuduğum metinde önemli noktalar neydi? • Sizce Neriman gerçeği söyleyecek mi? 	
<p>Öğretmen ve öğrenciler yandaki soruları kendilerine sorarlar.</p>	<p>KART 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bu metinde okuduklarınız okumadan önceki tahminleriniz ile örtüşüyor mu? Nasıl? • Hırsızlık ile suçlanmak nasıl bir duygu olabilir? • Siz Nerimanın babası olsaydınız okuldaki öğretmenlere ne söyledirdiniz? Nerimanın zor durumda kalmaması için olması gerekenler nelerdi? • Okuduğum metinde önemli noktalar neydi? • Bu metin ile ilgili kafamda net bir görüntü oluştu mu? • Metni anlamak için daha fazla neler yapabilirim? 	<p>OKUMA SONRASI SORULAR</p>

EK-H:Eve Yolculuk

Buz denizi eriyordu. Kutup Ayısı “Bütün buzlar nereye gitti?” diye merak etti. “Ve yemeğim nerede?” Etrafına bakındı. “Artık burada kalamam,” dedi kendi kendine ve yüzmeye başladı. Yüzerken küçük bir kayığa rastladı. Kayığa binerken, “Böyle gitmek yüzmekten daha kolay olacak,” diye düşündü.

Çok geçmeden, makinaların homurdandığı ve yüksek binaların gökyüzünü sakladığı bir şehre geldi. Rıhtımda oturan Panda “Ne yapıyorsun?” diye sordu. “Kayıklarla yolculuk yapıyorum,” diye cevapladı Kutup Ayısı. “Böyle yol almak yüzmekten daha kolay.” “Ben şehirde yaşayamam,” dedi Panda kayığa inerken. “Ben de seninle geleceğim.” Böylece iki arkadaş, martıların şarkılarını dinleyerek ve balıklarla selamlaşarak birlikte yol almaya başladılar.

Bir süre sonra, eskiden etrafı orman olan bir nehre geldiler. “Tırmanabileceğim hiç ağaç kalmadı,” diye seslendi Orangutan kayıktakilere. “Orman yok oluyor.” Panda ve Kutup Ayısı etraflarına baktılar ve onun haklı olduğunu gördüler. “İstersen bize katılabilirsin,” dedi Panda. “Belki yolda, senin için ağaç bulabiliriz.” Böylece, Orangutan da onlara katıldı ve yola devam ettiler. Yol boyunca, gökyüzünde bulutların oluşturduğu güzel şekilleri seyrettiler.

“Kayanın arkasında ne var?” diye sordu Orangutan aniden. “Şşşşt....” dedi bir Fil. “Saklanmaya çalışıyorum. Birileri dişlerimi çalmak istiyor.” “Neden bizimle gelmiyorsun?” diye fısıldadı Panda. “Buradan çok uzaklara gidebiliriz.” Böylece, Fil de kayığa bindi. Küçük kayıkları onları uzaklara, çok uzaklara taşıdıkça, dört hayvan neşeyle oynadılar ve eğlendiler. Ama deniz kabarmaya ve gökyüzünde kara bulutlar toplanmaya başlamıştı. Fırtına geçtiğinde, dev dalgaların onları çok uzaklara sürüklemiş olduğunu fark ettiler. Evlerini ne kadar özlediklerini düşündüler. Yola devam ettikçe, her biri kendisini koca mavi denizde yapayalnız hissetti.

Bir Dodo kuşu, adasında oturmuş yaklaşan kayığı ve yolcuları seyrediyordu. Kıyıya iyice yaklaştıklarında “Merhaba!” diye seslendi. Kutup Ayısı “Kaybolduk!” diye bağırdı Dodo’ya. “Kayığımızla çok uzağa sürüklendik ve şimdi evlerimize dönmek istiyoruz.” “Tabii ki evinize dönebilirsiniz,” diye cevapladı onları Dodo. “Gerçekten mi?” diye sordu kayıktakiler hep bir ağızdan. “Ne zaman?” “Ağaçlar

tekrar yetiştiğinde, deniz tekrar donduğunda, şehirler büyümez olduğunda ve avlanma sona erdiğinde evinize dönebilirsiniz.” “Oooo!” dedi Orangutan düşünceli düşünceli. “Peki bu dediklerin ne zaman olacak?” diye sordu Kutup Ayısı. “Bilmiyorum,” dedi Dodo. “Bakalım yarın neler getirecek?”

Pandalar sadece bambuyla beslenir. Bambu ormanlarının yok olması sebebiyle yiyecek bulmaları git gide zorlaşıyor. Filler, fildişi avcıları tarafından öldürülüyor. Ayrıca, yaşam alanlarının yok olması geleceklerini tehdit ediyor. Kutup Ayısı'nın yaşam alanı tehdit altında. Küresel ısınma sebebiyle kutuplar ısınıyor ve besinini sağladığı buz denizi eriyor. Orangutanın evi olan ormanlar yok oluyor. Aşırı ağaç kesimi sebebiyle ormanlar her geçen gün azalıyor. Dodo kuşunun nesli tükenmiştir. Aşırı avlanma ve yaşam alanının yok olmasıyla artık hiç Dodo kuşu yok.

Kaynak: Preston – Gannon, F. (2018). *Eve yolculuk.*(Çev. Eda Serdaroğlu Daş.) Potikare Yayıncılık.

EK-İ:Dünyamızı Keşfedin: Koalalar

Bir Koala! Bu şirin hayvanlar ağaçta yaşamak için yaratılmışlardır. Güçlü kollar ve bacaklar? Tamam. Sivri pençeler? O da tamam. İyi bir denge? Kesinlikle! Kalın, yumuşak kürkü kolay soğuk günlerde sıcak, sıcak günlerde ise serin tutar. Üstelik bu kürk, yağmurlu günler için de idealdir. Çünkü su geçirmezdir. Koalanın poposundaki kürk daha kalındır. Böylece en sert zeminlerde rahatça oturabilir.

Okaliptüs ağaçları koalalar için çok önemlidir. Günlerini, yemek yiyerek ve hatta uyuyarak bu ağaçların üzerinde geçirirler. Dinlenmiş ve uyanık bir koala ya yemek yemektedir ya temizlenmektedir ya da yerde farklı bir ağaca doğru yürümektedir. Koalalar uyanık oldukları zaman çoğunluğu okaliptüs ağacının derimsi yapraklarını koparıp çiğneyerek geçirirler. Su ihtiyaçlarının büyük bir kısmını da bu yapraklardan karşılarlar. Koalalar çiğnemekten yorulurlarsa yaprakları daha sonra yemek için yanaklarında saklarlar.

Koalaların yaşadığı bölgelerde pek çok farklı okaliptüs ağacı yetişir. Koalalar için hepsinin tadı farklıdır. Koalalar okaliptüs ağaçlarının yapraklarını, ağaç kabuğunu, çiçeklerini ve köklerini de yerler. Yeni doğan bir yavru koalalar, bal arısı ile aynı büyüklüktedir. Annesinin sıcak kesesinde büyür ve değişir. Yavru kolalların tek işi, büyümek için bol bol süt içmektir. Anne koala yavrusu ile sürekli konuşur. İletişim için klikler ve yumuşak ulumaya benzer sesler kullanırlar.

Koalalar keseli hayvanlardır, yani yavrularını keselerinde taşırlar. Yavrular burada büyür ve güçlenirler. Keseler, yavrular tek başlarına yaşayabilecek kadar büyüme kadar onları güvende tutar. Kangurular ve Tazmanya şeytanı da keseli hayvanlardır. Yavru koala altı aylık olduğunda keseden çıkıp kendi başına dolaşmaya başlar. Dikkatli bir şekilde ve yavaşça hareket eder. Bu, doğduktan sonra ilk dışarı çıkışıdır! Yavru bir süre sonra yaprakların tadına bakmak ister. Henüz pençelerini kullanmayı öğrenmediği için yapraklara ağızıyla ulaşmaya çalışır. Yavru, yorulduğunda uyumak için annesinin kesesine geri döner. Sonunda yavru, keseye sığmayacak kadar büyür. Sonraki bir ya da iki yıl boyunca annesinin yanında kalarak yetişkin olarak yaşamayı öğrenir.

Yeterince büyüdüğünde ise kendi ağaçlarını bulmak için ayrılır. Koalalar yalnız yaşarlar ve her birinin kendisine ait 100 ağaca ihtiyacı vardır. Her koalanın

kendi yaşam bölgesi vardır. Erkek koalalar göğüslerini ağaçlara sürterler. Geride bıraktıkları koku, diğer koalalara bu bölgenin onlara ait olduğunu gösterir. Koalalar komşuları ile sohbet etmek için gürültülü hırlamalara benzer sesler çıkarırlar. Yoğun bir sabahtan sonra güneşli bir öğleni uyuyarak geçirmek kadar güzel bir şey olamaz. Koallar her gün 18 ila 20 saat uyurlar! Koalalar Avustralya'da ve yakınlarındaki adalarda yaşarlar.

Jill Esbaum

Kaynak: Esbaum, J. (2015). *National Geographic Kids: Koalalar*.(Çev. Derya Dinç). Beta Basım yayın Dağıtım.

EK-I:Kolay Kullanılabilir Enerji

Bölüm 1: Enerji Kullanımı

Ben Tayfun. Annem bana “Uyurgezer Tayfun” der. Her sabah köpeğim Pete ile daha fazla kıvrılıp yatmak isterim. Ama okul otobüsünü yakalamak için acele ediyorum. Çünkü otobüsüm olduğu için annem beni okula götürmek zorunda değil. Annem de arabasını kullanmak için “enerji” alır. Okulda, enerji öğreniyoruz. İnsanlar binaları ve odalarını ısıtmak için enerji kullanıyor. Hatta öğle yemeğimizin hazırlanması için bile, enerji kullanılıyor.

Bölüm 2: Enerji Problemleri

Tüm bu enerjiyi kullanmak, problemlere neden olur. Arabalar, benzinden gelen enerji ile çalışır. Benzin kullanan arabalar da havayı kirletir...

Daha az benzin kullanılsın istiyorum!!!

Bu, Dünyayı kurtarmamıza yardım edecek!!!

Elektrik, başka bir enerji çeşididir. Babam, elektriklerin santralden geldiğini söyledi. Şehirde genelde büyük binalar var. Enerji santrali, kömür denen bir kaya yakıyor.

Kömür yakmak, hava kirliliğine neden olur!

Kömür; Uzun zaman önce ölen bitkiler ve hayvanlar, yeraltına gömüldü. Üstte yığılmış kir ve kayalar birikti. Bitkilerin ve hayvanların kalıntıları bastırılmıştı. Milyonlarca yıl sonra değişti. Bazıları kömür ya da petrole dönüştü.

Okulda bir film seyrettik. Su, güneş ışığı ve rüzgârdan, temiz enerji elde etmenin yollarını gösteriyordu. Fakat bu enerjiler, çok pahalıya mal olabilir. Ve onları her yerde bulmamız mümkün değil.

Enerjimiz nereden gelirse gelsin, biz daha azını kullanmaya çalışmalıyız!

Rüzgâr türbinleri, rüzgâr enerjisini toplar. Rüzgâr çiftlikleri bu makinelerin çoğuna sahiptir. Rüzgâr enerjisi, çok temiz bir enerjidir. Havayı kirletmez. Ancak

bazı insanlar, türbinlerin çirkin olduğunu düşünüyor. Bazıları da kuşlara zarar verdiklerinden endişe ediyorlar. Ve bir not; her yer çok rüzgâr almaz.

Aniden hatırladım. Bugün sınıfın “Güç Devriyesi” bendim. Fakat derslik ışıklarımızı kapatmayı unuttum. Bu yüzden ben de, evde “Güç Devriyesi “olmaya karar verdim.

Enerji tasarrufu için televizyonu kapatıyorum!

Güç kablosu olan şeyleri, görüyor musunuz? Çok fazla elektrik kullanıyorlar!

Bir şeyi kapatmak, her zaman enerjiyi kullanmayı durdurmaz. Güç kablosunun fişinin çekilmesinin de önemi vardır. Ama önce bir yetişkin ile kontrol etmemiz gerekir. Bazı şeyler ise, fişten çekilmemelidir. Ayrıca fişlere dikkat etmeniz gerekir. Fişini çekmeden önce daima bir şeyi kapattığınızdan emin olun. Bir yetişkinden size fişlerle ilgili diğer güvenlik ipuçlarını göstermesini isteyin.

Gidilecek yere yürümek Dünya'nın temiz kalmasına yardımcı olur. Yürüyüşte insan gücü kullanılır. Ya da köpek gücü! İkisi de temiz enerjilerdir.

Ama yürümek, beni acıktırıyor. İnsanların, enerjilerini yiyeceklerden aldığını biliyor muydunuz? Akşam yemeği için, en sevdiğim enerjiyi aldığımıza sevindim! PİZZA!!!

Belki bu gece, daha az enerji kullanmak için daha fazla yol bulacağım...

Enerji tasarrufu yapabileceğinizi, düşünüyor musunuz? O zaman, gezegenimizin yarınlarını kurtarmanın başka bir yolunu bulabilirim...

KAYNAK: Bullard, L. (2017). *Gezegen koruyucu kolay kullanılabilir enerji.*(Çev. Nimet Bihter Özcan). Parıltı Yayıncılık.

EK-J:Kalemler

Şehirlerin en önemli yerlerinden birisi de çöplükleridir. Bir çöplük, bence bir şehir demektir.

İlk ilgim çöplüklere martılardan dolaydır. Çöplüklere ikinci ilgim de bizim komşu Rüstem Çavuştan dolaydır. Rüstem Çavuş şakacı, yaşam dolu, sevgi dolu, bir kişidir. On yıldır da İstanbul'da çöpçüdür. Çöpçü çavuşu olduktan sonradır ki, bizim evin yanındaki arsayı aldı, arsanın dört bir yanını çitle çevirdi, baharda bir baktık ki, tüm çit boyunca hanımelleri açmış, mahalleyi bir hanımeli kokusu sardı. Karısı sabahtan akşama kadar evin camlarını siliyor, bahçenin toprağını belliyor...bir an boş durmuyordu. Tüm mahallede en temiz ev Rüstem Çavuş'un eviydi.

İki de çocukları vardı. Birisi kız, ötekisi oğlan. Tüm aile sonsuz bir mutluluk içindeydiler.

Rüstem Çavuş beni severdi. Çalışma yerini görmek istedim. Kırmadı, üstelik de sevindi. İşte bir çöplüğün bir şehrin bütünüyle karakterini taşıdığını bu çöplüklerde gördüm.

Çöplükler bu şehirdir ve çöplerin içinden bir şehrin tüm eşyası çıkabilir. Çöplükten çıkanları, değerli olsun değersiz olsun, çöpçüler aralarında kardeşçesine pay ederlerdi. Yalnız bir şeyi paylaşmazlardı, o da kalemleri... Çöplerin arasından çıkan kalemleri bulanlar, sevinçle, bağırırlardı:

"Rüstem Çavuş... Bir kalem daha... Amma da güzeldir ha... Hiç açılmamış. Rengi de kırmızıdır ha... "

Rüstem Çavuş kalemleri de paylaşalım diye çok ısrar etmiş, ama çöpçü arkadaşlarına kabul ettirememişti. Onun çocukları vardı ve çocukları okuyorlardı. Bey, hanım olacaklardı. Binlerce kalem çıksa da kalemlerin hepsi Rüstem Çavuş'un çocuklarının olacaktır.

Kız bu yıl ilkokulun beşinci sınıfındaydı... Kalemleriyle için için öylesine övünüyordu ki... Ama kimse bilmiyordu ki, onun o kadar çok kalemi olduğunu... Bu içinde büyük bir dertti. Okula kalemlerini alıp getiremiyordu ki... Ne diyecekti, ne

diyebilirdi. O kadar çocuğun arasında Çöpçü başı babam çöplerin arasından topladı bu kadar kalemi diyemezdi ki... Ölse de, kesseler de diyemezdi ki...

Günlerce kafasını yordu, bir türlü yolunu bulamadı. Komşuları Erol'u gördü. Erol Abi kırtasiyecide çalışıyordu. Onun çalıştığı yerde o kadar çok kalem vardı ki... Aaaaah bu Erol bir akrabası, örnekse dayısının oğlu olsaydı aah ne güzel olurdu. Derdi ki, "dayımın oğlu Erol armağan etti bunları bana... " O gece, gece yarısına kadar bu Erol üstünde düşündü.

Sabah okula gittiğinde okul çantası, cepleri ağzına kadar renk renk kalemlerle doluydu... Önce kalemleri sıra arkadaşı Sabahat'ın önüne serdi.

"Aaaaa!.. Bu kadar kalemi nereden buldun kız?"

Neriman hiç umursamaz:

"Erol Abi getirir bana," dedi. "Her akşam getirir..."

Sabahat öteki çocuklara koştu hemen:

"Neriman'ın, birçok kalemleri var, bin tane... Yalansam iki gözüm kör olsun."

Çocuklar Neriman'ın başına üşüştüler...

Zil çaldı, Neriman, herkesin hayranlığı üstünde, kalemleri çantaya doldurdu. Derse girdiler... Artık herkesten üstündü. Sevinçten dolup dolup taşıyordu.

Bundan sonra her gün çantası dolu dolu kalemlerle geldi. Herkese kalem dağıtıyordu. O herkesin ablasıydı artık.

Neriman'ın mutluluğu bu pis olay patlayıncaya kadar böylece sürdü gitti.

O bakkalın oğlu Zühtü var ya, o bozdu her şeyi. Öğretmenin karşısına geçmiş:

"Vallahi billahi, Allah canımı alsın ki... Neriman kalemimi çalmış. Kalemlerinin arasında gördüm. Bel koymuştum kaleme... Yeşil bir kalem... Üstüne de iki çentik yapmıştım..."

Öğretmen Neriman'ı çağırdı, çantasını açtırdı...

Öğretmen çok sert:

"Bu kadar kalemi nereden buldun?" diye sordu.

Neriman:

"Bu kalemleri bana Erol Abi verir," dedi. "Evde daha o kadar çok ki... "

Öğretmen, kızın yüzüne baktı:

"Git, evdeki bütün öteki kalemleri de getir."

Neriman eve çarçabuk geldi, büyücek bir bez torbaya tüm kalemleri doldurdu, okula koştu.

Öğretmen, okulun Başöğretmenine gitti, işi uzun uzun anlattı. Okulun Başöğretmeni de okulu sınıf sınıf dolaşarak:

"Kalem kaybedenler, kalem çaldıranlar okul tatilinde benim odanın kapısına gelsinler," diye tembihledi.

Birkaç saat sonra Başöğretmenin kapısının önü kaynaşıyordu. "Söyle bakalım, senin çaldırdığın kalemin nasıldı?"

Çocuk kalemini anlatıyor, Başöğretmen kalemler içinden kalemi bulup çıkarıyor, çocuğa veriyordu.

Böylece bir sürü çocuğa kalemlerini verdi. Çocuklar yalan söylemiyorlardı ve kalemler çocuklarındı...

"Söyle, nasıl çaldın bu kadar kalemi?"

"Çalmadım."

"Doğruyu söylersen seni affederim kızım."

"Çalmadım."

"Erol Abi verdi... Dükkânı kalem dolu... "

Kızı uzun uzun sıkıştıran Başöğretmen, onun ağzından doğru söz alamayınca:

"Git hemen ananı, babanı çağır," dedi.

Neriman eve geldi, kendini yatağın üstüne attı, hüngürdemeye başladı. Anası telaşla soruyor, kız ağlamaktan konuşamıyordu. Biraz açılınca işi olduğu gibi anasına anlattı. Akşam babası eve gene elinde bir kucak kalemle geldi. Neriman'a verdi. Neriman var gücüyle kalemleri sokağa fırlattı. Anaysa ağlayarak işi babaya anlattı.

Neriman diyordu ki, anasına babasına ölüncesine yalvarıyordu ki:

"Kurban olayım size, Erol Abi verdi, deyin. Eğer kalemlerin çöplerden toplandığını söylerseniz ben kendimi öldürürüm... "

Rüstem Çavuş çocuklarını iyi bilirdi. Kız kendini öldürürdü.

Sabahleyin okula kızıyla birlikte giden Rüstem Çavuş, öğretmenine, Başöğretmene Erol'dan söz açtı, uzun uzun saydı döktü. Başöğretmen, Erol'un Beyazıt'taki dükkânının adresini istedi. Baba kız apışıp kaldılar. Rüstem Çavuş sonunda bir adres uydurup Başöğretmene yazdırdı. Baba kız okuldan böylece ayrıldılar.

Araştırma bitmiş, Neriman'ın kalem hırsızlığı anlaşılmış, Neriman okuldan kovulmuştu.

Ben bu olayı epey geç duydum. Rüstem Çavuş'un evine hemen koştum, evde kimse yoktu. Bir hafta gittim geldim, ev kapı duvardı... Bomboş, ölü, yaşlı bir evdi... Güzelim bahçeyi mahalle çocukları çiğnemişler, penceredeki kırmızı, mavi, pembe sardunyalari yolmuşlardı...

(Kısaltılmış)

KAYNAK: Kemal, Y. (2016). *Kalemler*. (Kitap Editörü Filiz Özdem). Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayi A.Ş.

EK-K: Görüşme Formu

Görüşmelerde katılımcı öğrenci ve öğretmenlere altışar soru yöneltilmiştir. Sorular aşağıdaki gibidir:

1-Okuduğunu anlama stratejileri deyince ne anlıyorsunuz?

2-Bildiğiniz okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?

3-Sizin kullanmış olduğunuz okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?

4-Bir metni okurken, neden okuduğunu anlama stratejilerini kullanırsınız?

5-Metni okurken okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullandığınıza örnek verebilir misiniz?

6-Sesli düşünme stratejisini hiç duydunuz mu ya da biliyor musunuz? Biliyorsanız bu stratejinin nasıl kullandığını açıklayabilir misiniz?

EK-L:Yanlış Analizi Envanteri Öğretmen ve Öğrenci Formları

Aşağıdaki metin öğrenci tarafından yüksek sesle okunmuştur. Yapılan okuma hataları metin üzerine işaretlenerek incelenmiştir.

Metin düzeyi: 4. Sınıf

Metin Türü: Bilgilendirici

Metin uzunluğu: 250 kelime

Öğrenci Formu

Canlıların sağlıklı bir şekilde büyümesi ve gelişmesi için gerekli besinleri alması gerekir. İnsanların sağlıklı olması, yeteri kalori almalarına bağlıdır. İnsan vücudu protein, yağ, karbonhidrat, su ve vitamin gibi besin değeri olan gıdalara ihtiyaç duyar. Bir insanın sağlıklı ve dengeli beslenmesi; tahıl, süt, et, sebze, meyve, yağ ve şeker gibi besinler sayesinde mümkündür.

Vücudumuzun temel enerji kaynağı olan karbonhidratlar, günlük enerji ihtiyacının büyük bölümünü sağlamaktadır. şeker ve nişasta gibi yiyeceklerde bulunan karbonhidratlar, vücudun enerjisini sağlayan besinlerin depolanmasıyla, zamanla enerjiye dönüşür.

Vücudun yapı taşı olan proteinler, özellikle kemik, kas, deri ve sinirleri oluştururlar. Protein açısından zengin olan yumurta, et, balık, peynir ve süt gibi hayvansal yiyeceklerle ekmek, patates, fındık ve ceviz gibi kabuklu yemişler, bezelye, fasulye ve mercimek gibi bitkisel yiyecekler, temel besinlerimizdir. Vücudumuzun ihtiyaç duyduğu proteini almak, bu tabii yiyecekleri dengeli tüketmekle mümkündür.

Enerji ihtiyacımızı karşıladığımız bir diğer besin de yağlardır. Yağlar hem hayvansal hem de bitkisel olabilirler. Tereyağı, et, kaymak, peynir ve yumurta gibi yiyeceklerde hayvansal yağlar bulunur. Mısır, ayçiçeği, fındık ve ceviz gibi yağlı tohumlardan elde edilen yağlar ise bitkisel yağlardır. Ancak sağlıklı bir yaşam için fazla yağ tüketmemek gerekir.

Bunların dışında vitaminler ve mineraller de beden sağlığı açısından önemlidir. Bunun için A,B,C gibi vitaminlerin yeterli derecede alınması gerekir. Daha çok süt, yumurta sarısı, kuru yemiş gibi besinlerde bulunan mineraller; kemik, diş, kas ve sinir dokusunun oluşmasını ve güçlenmesini sağlar.

Dengeli beslenme, sağlam bir bedene sahip olmamız için çok gereklidir. Atatürk'ün; "Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur." sözünde de belirtildiği gibi, beden sağlığı, ruh ve zihin sağlığını da beraberinde getirir.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, F. Ç. , & Rasinski, T., (2014). *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol* .: Pegemakademi.

Öğretmen Değerlendirme Formu

Öğrencinin İsmi :

Değerlendirme Tarihi:

Canlıların sağlıklı bir şekilde büyümesi ve gelişmesi için gerekli besinleri alması gerekir. İnsanların sağlıklı olması, yeteri kalori almalarına bağlıdır. İnsan vücudu protein, yağ, karbonhidrat, su ve vitamin gibi besin değeri olan gıdalara ihtiyaç duyar. Bir insanın sağlıklı ve dengeli beslenmesi ; tahıl, süt, et, sebze, meyve, yağ ve şeker gibi besinler sayesinde mümkündür.

Vücudumuzun temel enerji kaynağı olan karbonhidratlar, günlük enerji ihtiyacının büyük bölümünü sağlamaktadır. Şeker ve nişasta gibi yiyeceklerde bulunan karbonhidratlar, vücudun enerjisini sağlayan besinlerin depolanmasıyla, zamanla enerjiye dönüşür.

Vücudun yapı taşı olan proteinler, özellikle kemik, kas, deri ve sinirleri oluştururlar. Protein açısından zengin olan yumurta, et, balık, peynir ve süt gibi hayvansal yiyeceklerle ekmek, patates, fındık ve ceviz gibi kabuklu yemişler, bezelye, fasulye ve mercimek gibi bitkisel yiyecekler, temel besinlerimizdir. Vücudumuzun ihtiyaç duyduğu proteini almak, bu tabii yiyecekleri dengeli tüketmekle mümkündür.

Enerji ihtiyacımızı karşıladığımız bir diğer besin de yağlardır. Yağlar, hem hayvansal hem de bitkisel olabilirler. Tereyağı, et, kaymak, peynir ve yumurta gibi yiyeceklerde hayvansal yağlar bulunur. Mısır, ayçiçeği, fındık ve ceviz gibi yağlı tohumlardan elde edilen yağlar ise bitkisel yağlardır. Ancak sağlıklı bir yaşam için fazla yağ tüketmemek gerekir.

Bunların dışında vitaminler ve mineraller de beden sağlığı açısından önemlidir. Bunun için A, B, C gibi vitaminlerin yeterli derecede alınması gerekir. Daha çok süt, yumurta sarısı, kuru yemiş gibi besinlerde bulunan mineraller; kemik, diş, kas ve sinir dokusunun oluşmasını ve güçlenmesini sağlar.

Dengeli beslenme, sağlam bir bedene sahip olmamız için çok gereklidir. Atatürk'ün; "Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur." sözünde de belirtildiği gibi, beden sağlığı, ruh ve zihin sağlığını da beraberinde getirir.

Tablo 1: Anlama Ölçeği Puanları

Sorular ve Cevapları		Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S	1-Metne göre vücudumuzun temel enerji kaynağı nedir?	<i>Soru basit anlama sorusudur.</i>		Basit Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular 1 = Yarı Cevaplanan Sorular 2 = Tam Cevaplanan Sorular
C				
S	2-Metne göre protein açısından zengin olan dört besin söyleyiniz?	<i>Soru basit anlama sorusudur.</i>		
C				
S	3-Metne göre bitkisel ve hayvansal yağlara ikişer örnek veriniz?	<i>Soru basit anlama sorusudur.</i>		
C	<i>Bitkisel yağlar: Hayvansal Yağlar:</i>			
S	4-Metne göre minerallerin vücuttaki görevleri nelerdir?	<i>Soru basit anlama sorusudur.</i>		
C				
S	5-Metne göre sağlıklı bir bedene sahip olmak için nasıl beslenmeliyiz?	<i>Soru basit anlama sorusudur.</i>		
C				
S	6- Metinde asıl vurgulanmak istenen nedir?	<i>Soru derinlemesine anlama sorusudur.</i>		Derinlemesine Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular 1 = Çok Eksik Cevap Verilen Sorular 2 = Beklenene Yakın Ancak Eksik Olan Cevaplar 3 = Tam ve Etkili Cevaplar
C				
S	7- “Dengeli ve düzenli beslenme” sözünden ne anlıyorsunuz?	<i>Soru derinlemesine anlama sorusudur.</i>		
C				
S	8- Beslenme tek başına sağlıklı olmak için yeterli midir? Açıklayınız.	<i>Soru derinlemesine anlama sorusudur.</i>		
C				
S	9-Atatürk’ün “Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur” sözü ile ne anlatılmak isteniyor?	<i>Soru derinlemesine anlama sorusudur.</i>		
C				
S	10- Metne bir başlık eklemek isteseydiniz bu başlık ne olurdu?	<i>Soru derinlemesine anlama sorusudur.</i>		
C				
Toplam				
Yüzde				

EK-M:Yanlış Analizi Envanteri Uygulama Örneği

Öğretmen Değerlendirme Formu

Öğrencinin İsmi:

Değerlendirme Tarihi:

Canlıların sağlıklı bir şekilde ^{besinler değerli} büyümesi ve gelişmesi için gerekli besinleri alması gerekir. İnsanların sağlıklı olması, ^{insanların} yeteri kalori almalarına bağlıdır. İnsan vücudu protein, yağ, karbonhidrat, su ve vitamin gibi besin değeri olan gıdalara ihtiyaç duyar. Bir insanın sağlıklı ve dengeli beslenmesi; tahıl, süt, et, sebze, meyve, yağ ve şeker gibi besinler sayesinde mümkündür.

Vücudumuzun ^{belemünde} temel enerji kaynağı olan karbonhidratlar, günlük enerji ihtiyacının büyük bölümünü sağlamaktadır. Şeker ve nişasta gibi yiyeceklerde bulunan karbonhidratlar, vücudun enerjisini sağlayan besinlerin depolanmasıyla, ^{zaman} zamanla enerjiye dönüşür. ^{enerjisine}

Vücudun yapı taşı olan proteinler, özellikle kemik, kas, deri ve sinirleri oluştururlar. Protein açısından zengin olan yumurta, et, balık, peynir ve süt gibi hayvansal yiyeceklerle ekmek, patates, fındık ve ceviz gibi kabuklu yemişler, bezelye, fasulye ve mercimek gibi bitkisel yiyecekler, temel besinlerimizdir. Vücudumuzun ihtiyaç duyduğu proteini almak, bu tabii yiyecekleri dengeli tüketmek ^{+ tüketmekte} mümkündür.

Enerji ihtiyacımızı karşıladığımız bir diğer besin de yağlardır. ^{yiyecekler} Yağlar, hem hayvansal hem de bitkisel olabilirler. Tereyağı, et, kaymak, peynir ve yumurta gibi yiyeceklerde hayvansal yağlar bulunur. Mısır, ayçiçeği, fındık ve ceviz gibi yağlı tohumlardan elde edilen yağlar ise bitkisel yağlardır. Ancak sağlıklı bir yaşam için fazla yağ tüketmemek gerekir.

^{Bunun} Bunların dışında ^{vitaminlerden} vitaminler ve mineraller de beden sağlığı açısından önemlidir. Bunun için A,B,C gibi vitaminlerin yeterli derecede alınması gerekir. Daha çok süt, yumurta sarısı, kuru yemiş gibi besinlerde bulunan mineraller; kemik, diş, kas ve sinir dokusunun oluşmasını ve güçlenmesini sağlar.

Dengeli beslenme, sağlam bir bedene sahip olmamız için çok gereklidir. Atatürk'ün; "Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur." sözünde de belirtildiği gibi, beden sağlığı, ruh ve zihin sağlığını da beraberinde getirir. ^{vücut}

Tablo 1: Anlama Ölçeği Puanları

Sorular ve Cevapları	Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S 1-Metne göre vücudumuzun temel enerji kaynağı nedir? C proteinler	Soru basit anlama sorusudur.	$\frac{1}{2}$	Basit Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular 1 = Yarı Cevaplanan Sorular 2 = Tam Cevaplanan Sorular
S 2-Metne göre protein açısından zengin olan dört besin söyleyiniz? C sebzeler, meyveler, kabuklu gıdalar	Soru basit anlama sorusudur.	$\frac{1}{2}$	
S 3-Metne göre bitkisel ve hayvansal yağlara ikişer örnek veriniz? C Bitkisel yağlar: zeytinyağı, Hayvansal Yağlar: tereyağı	Soru basit anlama sorusudur.	$\frac{1}{2}$	
S 4-Metne göre minerallerin vücuttaki görevleri nelerdir? C vücudumuzu korur kolesterolü düşürür	Soru basit anlama sorusudur.	$\frac{2}{2}$	Derinlemesine Anlama Soruları İçin 0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular 1 = Çok Eksik Cevap Verilen Sorular 2 = Beklenene Yakın Ancak Eksik Olan Cevaplar 3 = Tam ve Etkili Cevaplar
S 5-Metne göre sağlıklı bir bedene sahip olmak için nasıl beslenmeliyiz? C bal meyve, et ürünleri	Soru basit anlama sorusudur.	$\frac{1}{2}$	
S 6- Metinde asıl vurgulanmak istenen nedir? C yiyeceklerin vücutta nasıl katkı sağladığı	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	$\frac{3}{3}$	
S 7- "Dengeli ve düzenli beslenme" sözünden ne anlıyorsunuz? C her şeyi azar azar yemek, biraz biraz yemek, farklı günlerde yemek	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	$\frac{2}{3}$	
S 8- Beslenme tek başına sağlıklı olmak için yeterli midir? Açıklayınız. Hayır C spor yapmak, iyi beslenme yürüyüş yapmak	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	$\frac{2}{3}$	
S 9- Atatürk'ün "Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur" sözü ile ne anlatılmak isteniyor? C vücudumuz sağlıklı olursa kafamız da iyi çalışır. Düşünürken, bir şey ezberlerken daha başarılı oluruz.	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	$\frac{3}{3}$	
S 10- Metne bir başlık eklemek isteseydiniz bu başlık ne olurdu? C Sağlıklı Yaşam	Soru derinlemesine anlama sorusudur.	$\frac{3}{3}$	
Toplam iyi Beslen, vücutuna yararlı ol			$\frac{18}{25} = 0,72$
Yüzde		72	

Tablo 2: Ortam ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hata	Sonuç		Açıklama	Ölçüm Kriterleri
	Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği		
Y besin	$\frac{3}{5}$	$\frac{5}{8}$		Ortam Ölçeği Puanları 0 = Hiç Okumadı 1 = Kelimeyi Öğretmen Verdi 2 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçermedi 3 = Aynı Kelimeleri/Yapıları İçerdi 4 = Kendi Koyduğu Kelimeler Yazarla Aynı İfade 5 = Kendini Düzeltti Seslendirme Ölçeği Puanları 0 = Kendi Koyduğu Kelimeyle Harf Benzerliği Yok 1 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 1 Harf Benzerliği Var 2 = Kendi Koyduğu Kelimeyle 2 Harf Benzerliği Var N = Kendi Koyduğu Kelimeyle N Harf Benzerliği Var
D besinler				
Y değerli	$\frac{2}{5}$	$\frac{3}{5}$		
D değerli		$\frac{5}{6}$		
Y insanların	$\frac{1}{5}$	$\frac{5}{5}$		
D insan				
Y bölümünde	$\frac{1}{5}$	$\frac{7}{8}$		
D bölümünü				
Y zaman	$\frac{2}{5}$	$\frac{8}{5}$		
D zamanla		$\frac{5}{7}$		
Y enerjisine	$\frac{1}{5}$	$\frac{3}{5}$		
D enerjiye		$\frac{6}{8}$		
Y tüketmekte	$\frac{2}{5}$	$\frac{3}{5}$		
D tüketmekte		$\frac{8}{10}$		
Y Bunun	$\frac{1}{5}$	$\frac{2}{5}$		
D bunların		$\frac{3}{8}$		
Y Toplam	$\frac{3}{5}$	$\frac{10}{12}$		
D vitaminlerden				
Y Yüze vücut	$\frac{3}{5}$			
D vücutta		$\frac{5}{7}$		
Y				
D				

$$\frac{26}{50} = 0,52 \quad \frac{59}{79} = 0,74$$

Bütün ölçümlerin toplanması sonucu elde edilecek sayı neticesinde öğrencinin okumada bulunduğu düzey tespit edilebilir. Bunun neticesinde elde edilen toplam sonuç 180'den aşağı ise endişe düzeyi, en az 180 ise öğretim düzeyi, en az 240 ise serbest düzeydedir. Buna göre: Ortam Ölçeği Sonucu + Seslendirme Ölçeği Sonucu + Soru Ölçeği Sonucu = ...198...'dir.

Ortam ölçeği → 52
 seslendirme ölçeği → 74
 anlama ölçeği → 72

} 198 → öğretim düzeyi.

$$\frac{29}{50} = 0,58 = 58$$

$$\frac{59}{79} = 0,74 = 74$$

$$204 =$$

EK-N:Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu

OKUMA GÜÇLÜĞÜ BELİRLEME ÖĞRETMEN TESPİT FORMU

Değerli öğretmenim sizden:

Aşağıda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilebilmesi için hazırlanan, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde nörolojik boyutlar, davranışsal boyutlar, duyuşsal boyutlar ve okuma davranışları alt boyutlarına yönelik verilmiş ifadelerin karşısına uygun olan seçeneği okuma güçlüğü yaşadığını düşündüğünüz her bir öğrenci için işaretlemeniz beklenmektedir. Vermiş olduğunuz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Sağlamış olduğunuz destek için şimdiden teşekkür ederiz.

Öğrenci Adı-Soyadı:		Okulu:	Sınıfı:		
Nörolojik boyutlar		Evet		Hayır	
1	Gözlemlenen bir duyuşsal sorunu var mı? (Görme veya işitme gibi)				+
2	Ailesi tarafından bildirilen nörolojik bir hastalığı var mı? (Epilepsi, disleksi gibi)				+
3	Zekâ geriliğine dair bir test sonucu var mı? (Normalaltı zekâ gibi)				+
		Sıklıkla	Bazen	Hiçbir zaman	
Davranışsal boyutlar					
4	Okuma esnasında dikkatini toparlayabiliyor mu?		+		
5	Okuma esnasında kıpır kıpır ve hareketli mi?			+	
6	Okurken dudaklarıyla mırıldanıyor mu?		+		
7	Okurken çabuk yoruluyor mu?		+		
Duyuşsal boyutlar					
8	Okuma motivasyonu düşük mü? (Bir kitabı sabırla okuyabiliyor mu?)		+		
9	Okuma tutumu düşük mü? (Okuma çalışmalarına başlamamak için direniyor mu?)		+		
Okuma davranışları					
10	Okuma esnasında kelimeleri tekrarlıyor mu?	+			
11	Okuma esnasında dört heceden fazla kelimeleri okumakta güçlük yaşıyor mu?	+			
12	Okuma esnasında kelimenin önüne veya sonuna eklemeler yapıyor mu?		+		
13	Kelimeleri yanlış okuyor mu?		+		
14	Harf karıştırmaları var mı? (Bal, dal gibi)		+		
15	Ters okuduğu kelimeler var mı?			+	
16	Okurken noktalama işaretlerine dikkat ediyor mu? (Prozodi var mı?)			+	
17	Okuduğunu tekrar anlatabiliyor mu?		+		
18	Okuduğu bir metin veya kitapla ilgili sorulara cevap verebiliyor mu?		+		
19	Bilmediği bir kelimenin anlamını bağlamdan tahmin edebiliyor mu?		+		
20	Akıcı okuma becerisi açısından sınıfın gerisinde mi?		+		

EK-O:Çocuk/Ergen Gönüllü Katılım Formu

ÇOCUK/ERGEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sevgili çocuklar! Sizi Doç. Dr. Özlem Baş danışmanlığında, Mehmet Sena Ataş tarafından yürütülen "Özel Yetenekli ve Tanılanmamış 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin İncelenmesi" başlıklı Doktora tez çalışmasına davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı sizin okuduğunu anlamada kullanmış olduğunuz stratejilerinin neler olduğu ortaya koyarak, okuduğunu anlamaya katkı sağlamak olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın uygulamaları için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Aynı şekilde Van Bilim Sanat Merkezi yönetiminden ve Van Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu Yönetimi ve araştırmaya siz değerli öğrencilerimizden de gerekli izinlerin alınması planlanmıştır.

Bu çalışmaya katılmakta tamamen özgürsünüz. Çalışmamız, gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, "Bir adet Bilgilendirici ve bir adet Hikâye edici metinlerden seçilmiş olan iki metni okumanız", "sesli düşün", stratejisine uygun olarak hazırlanmış soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya etkisinden kalmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onayladığınız takdirde, araştırmaya katılmayı kabul etmiş olacaksınız. Ancak, şunu da bilmelisiniz ki; çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkınız da var. Bu çalışma sizde herhangi bir rahatsızlık hissi uyandırdığı anda araştırmacı tarafından müdahale edilecek ve sorunun giderilmesi için elimizden gelen yapılacaktır.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya e-posta adresi ve numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/ özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Mehmet Sena ATAŞ

Yukarıda araştırmaya ilişkin verilen bilgileri okudum. Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum.

Ad Soyad: _____

Sınıf: _____

Okul: _____

EK-Ö:Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu

Sizi Doç. Dr. Özlem BAŞ danışmanlığında, Mehmet Sena ATAŞ tarafından yürütülen “Özel Yetenekli ve Tanılanmamış 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin İncelenmesi” başlıklı Doktora tez çalışmasına davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli olarak tanılanmış ve tanılanmamış öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları okuma anlama stratejilerinin belirlenerek okuma becerisindeki zihinsel süreçlerinin betimlenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Öğrencilerin okuma becerisindeki zihinsel süreçlerine ilişkin veriler doğrultusunda okuduğunu anlama sürecinde anlama, stratejideki etkili yöntemlerden biri olan sesli düşünme yoluyla elde edilecektir. Bu bağlamda araştırmanın uygulamaları için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Aynı şekilde çalışmanın yapılacağı Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu Yönetimi, Van Bilim sanat Merkezi Yönetimi ve siz değerli öğrencilerimizin velilerinden de gerekli izinlerin alınması planlanmıştır.

Yapılacak bu çalışmada, Uygulama öncesinde gerekli izinler alınacaktır. Yapılacak çalışmalar için önceden sınıf öğretmenleri ile çalışmaların hangi gün ve hangi saatlerde yapılacağı ve uygulamaların nasıl yapılacağı ile ilgili planlamalar yapılacaktır. Uygulama öncesinde seçilen öğrencilere haber verilecektir. Ayrıca seçilen öğrencilere uygulama öncesinde örnek bir metin üzerinde yapılacak çalışmaya dair ön bilgiler verilecektir. Sesli düşün yönteminin nasıl kullanıldığını göstermek için bir ısındırma turu yapılacaktır. Uygulamayı öğrenen ve hazır olduğunu söyleyen her öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılacak ve her öğrenci için iki oturum halinde ve her oturum 15 dakika olacak şekilde uygulama yapılacaktır. Oturumlarda daha önce iki akademisyenden görüş alınarak belirlenen bir hikâye edici metin ve bir bilgilendirici metin ile yapılacaktır. Uygulama esnasında öğrencilerinde bilgisi ve onayı alınarak verilerin daha sağlıklı analiz edilebilmesi için oturumlar esnasında ses ve görüntü kaydı alınacaktır. Çalışmaya katılmak tamamen gönüllük esasına dayalı olmakta ve katılımcı çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahiptir. Bu çalışma sizlerde veya öğrencilerde öngörülemeyen herhangi bir rahatsızlık hissi uyandırdığı anda araştırmacı tarafından müdahale edilecek ve sorunun giderilmesi için gerekli tedbirler araştırmacı tarafından alınacaktır.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler ve ses kayıtları tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup velisi olduğunuz öğrenciye ve size ait bilgiler **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Yapılacak çalışmalarda kullanılacak kişiye özel bilgilerde kişinin gerçek kimliği gizli tutulacak olup kişinin gerçek kimliği yerine nick isimler veya kod isimler kullanılacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya e-posta adresi ve numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Bana kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın velisi olduğum oğlum/kızım.....katılmasını kabul ediyorum.

Veli:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; kabul ediyorum kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Araştırmacının

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

EK-P: Veli İzin Belgesi

ÖĞRENCİNİN			
Adı Soyadı		Baba adı	
Sınıfı		Ana adı	
No		Cinsiyeti	K () E ()
Doğum Yeri - Tarihi		Ev Telef.	
Cep Telefonları	Baba	Anne	Diğer

.....OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Velisi bulunduğum / bulunduğumuz yukarıda açık kimliği yazılı okulunuz öğrencisinin, **Doç. Dr. Özlem BAŞ danışmanlığında, Mehmet Sena ATAŞ tarafından yürütülen“Özel Yetenekli ve Tanılanmamış 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin İncelenmesi”başlıklıDoktora** tez çalışması kapsamında yapılan etkinliklerde yer almasına ve bu etkinliklerin öğretime destek sağlamak koşuluyla bilimsel araştırma amaçlı yayınlanmasına izin veriyorum. Araştırmacı tarafından araştırmanın gönüllük esasına dayalı olduğu, katılımcıların istediği zaman araştırmadan çıkabileceği ve katılımcının herhangi bir tehdit hissettiği durumda araştırmacı tarafından gerekli müdahalelerin yapıpıp tedbirlerin alınacağı konusunda bilgilendirildim.

...../...../202..

Anne(Adı Soyadı - İmza)	Baba (Adı Soyadı_ - İmza)

Anne- Baba ikisi de yaşamıyorsa Yasal Velisinin		
Adı Soyadı	Yakınlığı	İmzası

AÇIKLAMALAR:

1- Bu izin belgesi, yukarıda belirtilen etkinliğe katılacak olan öğrencinin annesi ya da babasınca (annesi, babası yaşamıyorsa yasal velisince) (2) adet doldurulup imzalanacaktır. Bir örneği okulunda saklanacak; bir örneği de ailede kalacaktır.

2- Cep telefonları bölümünde yer alan "Diğer" bölümüne ulaşılabilir en yakın kişilerin adları, telefonları kesinlikle yazılacaktır.

3- İzin Belgesi olmayan öğrenci çalışma grubu kapsamı dışında tutulacaktır.

4- Gerçek dışı beyan ve imzanın sorumluluğu, belgeyi dolduranlara, imzalayana aittir.

5- Bu tez çalışması Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim(Sınıf Eğitimi) Bölümünde Doktora tezi olarak yürütülmektedir.

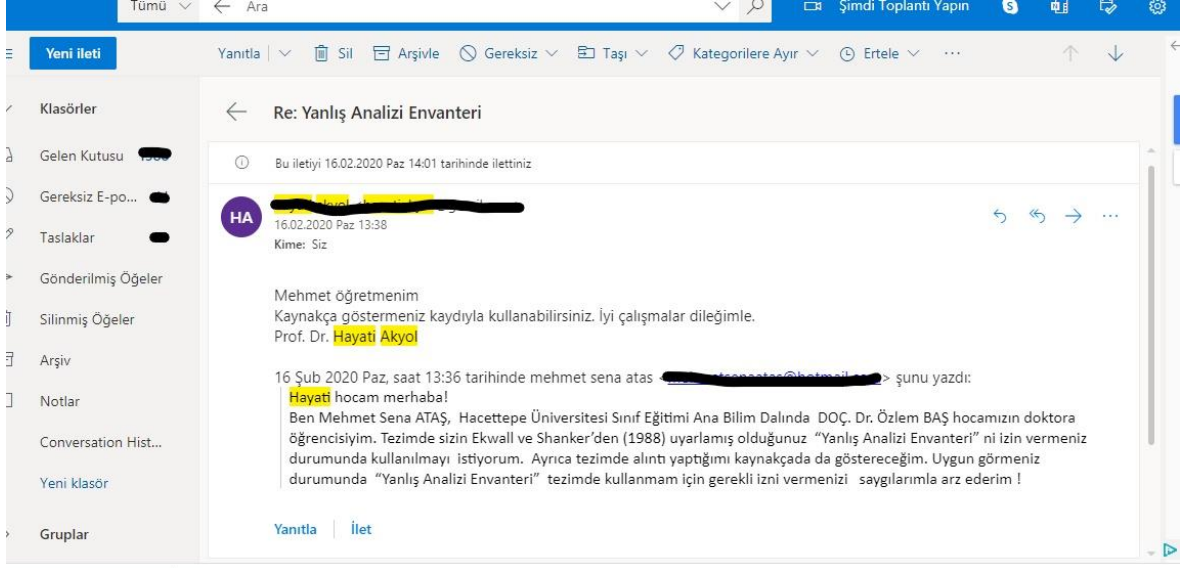
Onaylanır.

.../.../202..

(Okul-Kurum Müdürü Adı Soyadı İmza Mühür)

.....

EK-R: Yanlış Analizi Envanteri Kullanım İzni



The screenshot shows an email client interface. The top bar includes a search bar with 'Ara' and a 'Şimdi Toplantı Yapın' button. The left sidebar shows a folder structure with 'Yeni iletii' selected. The main content area displays an email with the following details:

Re: Yanlış Analizi Envanteri

Bu iletiiyi 16.02.2020 Paz 14:01 tarihinde iletiniz

HA
16.02.2020 Paz 13:38
Kime: Siz

Mehmet öğretmenim
Kaynakça göstermeniz kaydıyla kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dileğimle.
Prof. Dr. **Hayati Akyol**

16 Şub 2020 Paz, saat 13:36 tarihinde mehmet sena atas <[redacted]> şunu yazdı:
Hayati hocam merhaba!
Ben Mehmet Sena ATAŞ, Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında DOÇ. Dr. Özlem BAŞ hocamızın doktora öğrencisiyim. Tezimde sizin Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarlamış olduğunuz "Yanlış Analizi Envanteri" ni izin vermeniz durumunda kullanılmayı istiyorum. Ayrıca tezimde alıntı yaptığımı kaynakçada da göstereceğim. Uygun görmeniz durumunda "Yanlış Analizi Envanteri" tezimde kullanmam için gerekli izni vermenizi saygılarımla arz ederim !

[Yanıtla](#) | [İlet](#)

EK-S:Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu

Teminler

Klasörler

Gelen Kutusu

Gereksiz E-pos...

Taslaklar

Gönderilmiş Öğeler

Silinmiş Öğeler

Arşiv

Notlar

Conversation Hist...

← Re: OKUMA GÜÇLÜĞÜ BELİRLEME ÖĞRETMEN TESPİT FORMU "" nu kullanmam için izin

Özgür Sirem
28.10.2020 Çar 20:23
Kime: Siz

Değerli hocam, kaynak göstermeniz şartıyla kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

28 Eki 2020 Çar 13:04 tarihinde mehmet sena atas > şunu yazdı:
Özgür hocam merhaba!
Ben Mehmet Sena ATAŞ, Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında DOÇ. Dr. Özlem BAŞ hocamızın doktora öğrencisiyim. Tezimde sizin doktora tezinizde kullanmış olduğunuz "OKUMA GÜÇLÜĞÜ BELİRLEME ÖĞRETMEN TESPİT FORMU" nu izin vermeniz durumunda kullanılmak istiyorum.
Ayrıca tezimde alıntı yaptığımı kaynakçada da göstereceğim. Uygun görmeniz durumunda "OKUMA GÜÇLÜĞÜ BELİRLEME ÖĞRETMEN TESPİT FORMU" nu" tezimde kullanmam için gerekli izni vermenizi saygılarımla arz ederim !

MEHMET SENA ATAŞ

EK-Ş:Uzman Görüşü Formu

Bu formda, sizden “Dünyamızı Keşfedin: Koalalar” metninin ilkokul 4. Sınıf öğrencileri için aşağıda sıralanan maddeler halinde uygun olup olmadığına ilişkin değerlendirmenizi ifadenin karşısına bulunan “uygun değil” ve “uygun” seçeneklerinden birine “x” işaretini kullanarak belirtmeniz

METİN İLE İLGİLİ SORULAR

**UYGUN
DEĞİL**

UYGUN

AÇIKLAMA

1. Metin öğrencinin yaşına ve seviyesine uygun mu?

2. Metnin kelime sayısı yeterli mi?

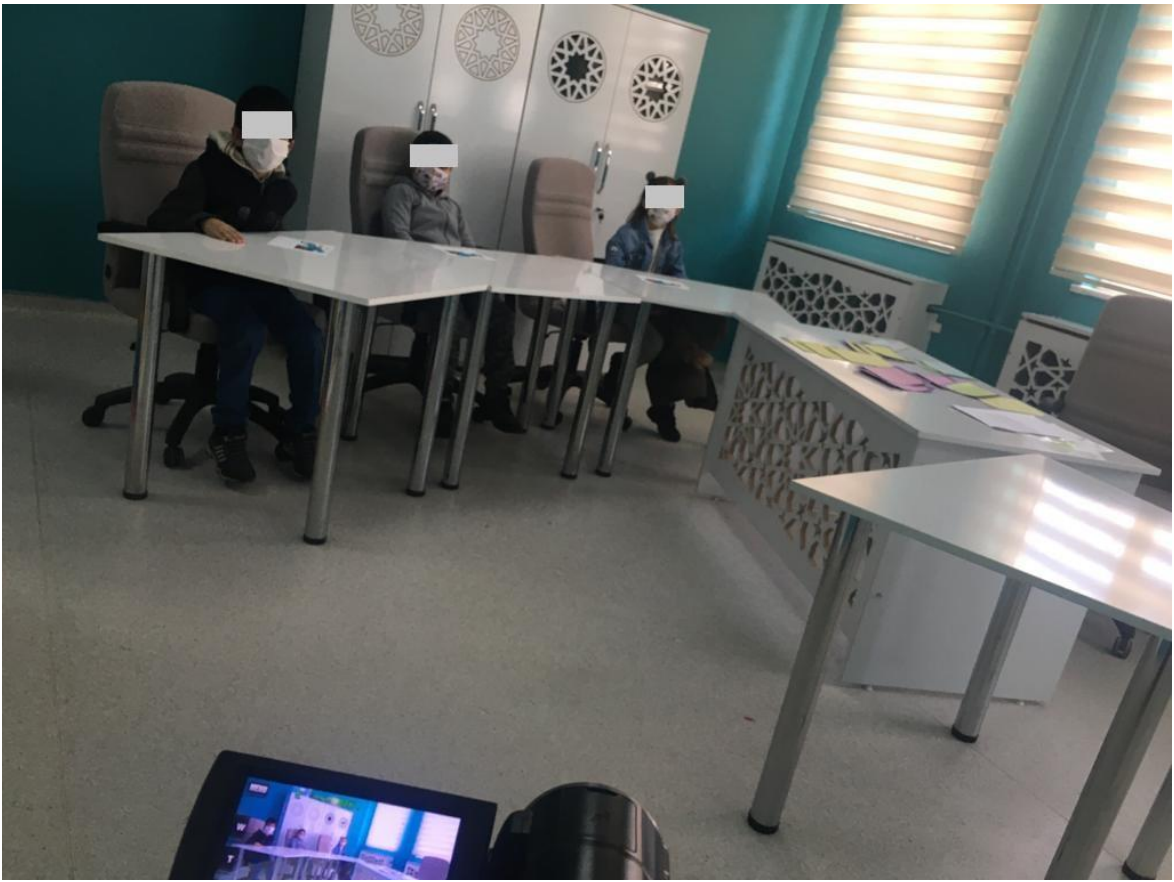
3. Metnin kendi içinde öğrenciyi düşündürmeye yönelik içeriği var mı?

4. Metin içerik açısından pedagojik olarak uygun mu?

5. Siz olsaydınız bu metni okuduğunu anlamayı gözlemlemek için kullanır mıydınız? Neden?

EK-T:Uygulama G6rselleri





EK-U:Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Mehmet Sena ATAŞ (Etik Komisyon İznı)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi **Mehmet Sena ATAŞ**'ın Doç. Dr. **Özlem BAŞ** danışmanlığında yürüttüğü "**Özel Yetenekli ve Tandanmamış 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Araştırılması**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **09 Haziran 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Diyarbakir elektronik İmza Kurumu: <https://belgysistemleri.hacettepe.edu.tr> adresinden 10350054-0324-4103-1070-744209943120 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

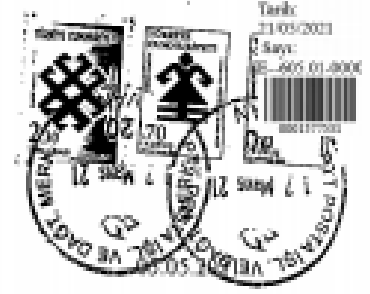
Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:rcyuzind@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Seride TDP**





T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-70562350-605.01-25039364
Konu : Veri Toplama Talebi
(Mehmet Sena ATAS)

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi: 07.09.2020 tarihli ve 12235023 sayılı yazınız:

Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mehmet Sena ATAS'ın "Özel Yetenekli ve Tanınmamış 4. Sınıf öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Araştırılması" tez çalışmasında kullanılmak üzere veri toplama ve uygulama yapma iznine ait Valilik Makamının 20/08/2020 tarih ve 10958225 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir (İlgili yazınızda veri toplama ve uygulama yapabileceğine yerine şahven anket kelimesi kullanılmıştır.)

Bilgilerinize arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : A.Özal Mah. İskender Cad.No:236 68040 Tuşba/VAN

Telefon No: 0 (432) 322 41 42

E-Posta:

Kep Adresi : mehi@ml.gov.tr

Bu belge görevli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.milliyet.gov.tr/meb-ehya>

Bilgi için: Şube Müdürü Mehmet Sena Arsoy (Dahili 119)

Ünvan : Veri Toplama ve Kontrol İşletmeni

İmza Adresi : www.milliyet.gov.tr Faks:03222361661



Bu belge görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.milliyet.gov.tr/milliyet> adresinde 8722-414c-3804-d80c-40e2 kodu ile teyit edilebilir.

EK-W: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

02/06/2021

(İmza)
MEHMET SENA ATAŞ

EK-V: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

02/06/2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı :Özel Yetenekli ve Tanılanmamış 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin**adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
02/06/2021	75	150,065	21/05/2021	% 15	1598944936

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceğimuhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunubeyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: MEHMET SENA ATAŞ

Öğrenci No.: N16248198

Ana Bilim Dalı: TEMEL EĞİTİM – SINIF EĞİTİMİ

Programı: İLKÖĞRETİM DOKTORA

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Özlem Baş

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-Y: Thesis/Dissertation Originality Report

02/06/2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Investigation Of Reading Comprehension Strategies Of Gifted And Unidentified 4th Grade Students

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
02/06/2021	75	150,065	21/05/2021	% 15	1598944936

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: MEHMET SENA ATAŞ

Student No.: N16248198

Department: PRIMARY EDUCATION

Program: PRIMARY EDUCATION Ph.D.

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Assoc. Prof. Dr. Özlem Baş

(Title, Name Lastname, Signature)

EK-Z: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangibir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme veya aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesi'ne verdiğim bildiririm. Bu izni Üniversiteye verilen kullanım hakları dışında tüm fikri mülkiyet hakları mbede kalacak, tezimin tamamını yaydabir bölümünün gelecekteki çalışmalarında (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren... ay ertelenmiştir.⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.⁽³⁾

02/06/2021

(imza)

MEHMET SENA ATAŞ

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) *Madde 6.1. Lisansüstü tezele ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alınması sürecinde devam etmesi durumunda, tezdanişmanın önerisi ve enstitüün anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun kararı ile erişime açılmasının ertelenmesi karara verilebilir.*
- (2) *Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlarahaksız kazanç; imkân oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tezdanişmanın önerisi ve enstitüün anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tayılaşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*
- (3) *Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü gizlilik kararı, tezi yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum vekulları tarafından yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum vekullarının önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulutarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezlere gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafında gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tezdanişmanın önerisi ve enstitüün anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulutarafın

dankararverilir.