

**T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Becerisinin Kavram
Haritası Aracılığıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması**

**Ferdi BÜLBÜL
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU**

**Çanakkale
Haziran, 2015**

Taahhüname

Doktora tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Becerisinin Kavram Haritası Aracılığıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18/06/2015

Ferdi BÜLBÜL

İmza



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Ferdi BÜLBÜL tarafından hazırlanan çalışma, 12/06/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10075902

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Mehmet KURUDAYIOĞLU 
Üye	Prof. Dr.	Aziz KILINÇ 
Üye	Doç. Dr.	Çavuş ŞAHİN 
Üye	Doç. Dr.	Halit KARATAY 
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Mehtap ÖZDEN 

Tarih:

İmza:

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Ön Söz

İletişimin son derece kolay gerçekleştiği bir çağda yaşıyoruz. İnsanlar binlerce kilometre ötedeki ailesiyle, arkadaşıyla veya hiç tanımadığı bir insanla üstelik görüntülü olarak görüşebilme şansına sahip. Mevcut iletişim araçları uzakları daha yakın, merak edilenleri daha bilinen hâline getirdi. Bu merak ve öğrenme denklemi içinde, eğitim amacıyla farklı coğrafyalara gidişler de arttı. Dünyanın neredeyse bütün ülkelerinde başka bir ülkeden gelmiş öğrencilere rastlamak mümkün. Ülkemizdeki eğitim ortamlarında da pek çok yabancı öğrenci olduğu bilinmektedir ve bu öğrenciler eğitim ve gündelik hayatlarını devam ettirebilme adına Türkçe öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar.

Ticaret yapmak, eşin Türk olması, Türkleri ve Türkiye'yi sevme gibi nedenlerin yanı sıra ülkemize gelen yabancıların lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi gören öğrenciler olduğu bilinmektedir. Özellikle eğitim ortamlarında bilgiye ulaşma aracı olarak okuma becerisinin kullanılması, bu beceriyi edinmenin önemini artırmaktadır. Bu çalışmada, kavram haritalarından yararlanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, pek çok değerli ismin katkı ve yardımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle doktora çalışmam boyunca değerli desteklerini esirgemeyen, doğru yöntem ve kaynaklarla sonuca ulaşmamı sağlayan tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecim boyunca uygulamalarımı yakından takip edip kıymetli görüşlerini ifade eden Prof. Dr. Aziz KILINÇ'a ve Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Kavram haritaları hakkında ana kaynaklara ulaşmamı sağlayan ve uygulama önerilerinde bulunan Doç. Dr. Havva YAMAN'a ve eylem araştırmasıyla ilgili bütün sorularıma her defasında, içtenlikle cevap veren Yrd. Doç. Dr. Serap CAVKAYTAR'a ve

Yrd. Doç. Dr. İbrahim COŞKUN'a çok teşekkür eder, aynı zamanda misafirperverlikleri için de şükranlarımı sunarım.

Doktora dersleri aldığım dönemden itibaren görüş alışverişinde bulunduğum değerli hocam Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e, kavram haritaları hakkında hiçbir sorumu cevapsız bırakmayan ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin önerilerde bulunan Doç. Dr. Karen STOUT'a çok teşekkür ederim.

Kıymetli vakitlerini bana ayırıp araştırmamdaki eylem basamaklarım hakkında bir çalışma yapan ve bana yol gösteren yardımsever bilim insanları Yrd. Doç. Dr. Arzu AYDOĞAN YENMEZ'e ve Yrd. Doç. Dr. İlknur ÖZPINAR'a sonsuz teşekkürler.

Uygulama sürecinde bana yardımcı olan, ödev ve diğer çalışmalarını aksatmayan, derslerin eğlenceli geçmesine katkı sağlayan, kardeşlerim gibi sevdiğim öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Bu zor süreçte bana her zaman destek veren, birlikte çalışma fırsatı yakaladığım sevgili dostum Yrd. Doç. Dr. Ramazan KILIÇARSLAN'a çok teşekkür ederim.

Doğumumdan bugüne dek maddî-manevî desteklerini bir an olsun esirgemeyen ve aile olmanın ne anlama geldiğini yaşayarak öğreten değerli büyüklerim muhterem babam Celâl BÜLBÜL ve muhtereme annem Süveyde BÜLBÜL'e, bana anne şefkatiyle sahip çıkan değerli ablalarım Şifâde YILDIRIM, Leylâ SÜRÜN'e ve ailelerine en kalbî duygularla teşekkür ederim.

Tanıdığım günden beri pozitif hayat tarzı ve güler yüzüyle dünyamı aydınlatan, sıkıntılı zamanlarımda hep yanımda olan, ayrıca kendisiyle yaptığım röportaj sonucu Çini adlı metni oluşturmama yardımcı olan ve yaptığı çinilerle öğrencilerimin büyük takdirini kazanan

sevgili eşim Hâle BÜLBÜL'e ve böyle bir insan yetiştirdikleri için kıymetli anne ve babasına çok teşekkür ederim.

Varlıkları ile bana yaşama sevinci veren, baba olmanın güzelliklerini yaşatan, kendilerine fazla zaman ayıramadığım için hüznlendiğim, gurur ve neşe kaynaklarım sevgili çocuklarım Hasbi Ömer ve Betül'e sonsuz teşekkürler.

Çanakkale, 2015

Ferdi BÜLBÜL

Özet

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Becerisinin Kavram Haritası Aracılığıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyi öğrencilerinin kavram haritaları aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesidir. Araştırma kavram haritalama tekniğinin uygulanma sürecini ortaya koymayı amaçladığı için eylem araştırması olarak düzenlenmiştir.

Araştırma, 20.05.2014-10.07.2014 tarihleri arasında olmak üzere toplam 8 hafta sürmüş ve Fatih Üniversitesi TÖMER’de 11 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinden tahmin etme, soru üretme ve özetlemenin öğretimi kavram haritaları yardımıyla yapılmıştır. Araştırma verileri video ve ses kayıtları, yansıtıcı günlük, öğrenci günlüğü, öğrenci çalışmaları, gözlem, strateji değerlendirme yaprakları ve okuduğunu anlama başarı testi olmak üzere çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Araştırma sekiz hafta boyunca, haftada iki gün dörder saat olacak şekilde planlanıp uygulanmıştır. Araştırmacı, stratejilerin öğretimini model olma yoluyla gerçekleştirmiş, ardından öğrencilerin bağımsız kullanıcılar olabilmeleri için ortam sağlamıştır. İki kez düzenlenen grup çalışması etkinlikleri ile öğrencilerin öğrenilen stratejileri kavram haritaları ile kullanmaları ve akran dayanışması-değerlendirmesi ile anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Etkileşimli öğrenme ortamının, öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür.

Nicel verilerin analizi SPSS for Windows programıyla, nitel verilerin analizi ise içerik analiziyle yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde MAXQDA for Windows programından da yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel analizleri sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Nitel verilerden elde edilen bulgular ise okuduğunu

anlama stratejilerinin kavram haritalama tekniğinden yararlanılarak öğretimi sonucunda öğrencilerin tahmin etme, soru üretme ve özetleme becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmada ürün ve süreç temelli değerlendirmelerin yapılmasının etkili olduğu gözlenmiştir. Strateji değerlendirme yapılarının kullanımı, grup çalışmalarının düzenlenmesi, öğrenci çalışmalarının incelenmesi ve bunlarla ilgili öğrencilere dönütler verilmesi, öğrenci yanlışlarının azalmasına yardımcı olmuştur. Kavram haritalama tekniğinin öğrencilerin derse katılımlarını olumlu etkilediği ve anlamlı öğrenme sağladığı görülmüştür.

Uygulama boyunca her dersle ilgili toplanan öğrenci günlükleri ve uygulama sonunda gerçekleştirilen öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kavram haritalama tekniği ile işlenen dersleri çok etkileyici ve eğlenceli buldukları, uygulama boyunca kullanılan strateji ve teknikleri beğendikleri, eğitim hayatları boyunca bu strateji ve tekniklerden yararlanmak istedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, okuduğunu anlama, kavram haritalama tekniği.

Abstract

Improving the Reading Comprehension Skill through Concept Mapping in Education of Turkish as Foreign Language: An Action Research

The aim of this study is, by utilizing concept maps, to improve the reading comprehension skills of C1 level students learning Turkish as a foreign language. Because to study aims to reveal the application process of concept mapping, it was designed to be an action research.

The research lasted for 8 weeks between 05.20.2014 and 07.10.2014, and was carried out with 11 students in Fatih University's TÖMER. The education of estimation, question creation, and abstracting among the reading comprehension skills has been carried out via concept maps. Study data were gathered through various qualitative and quantitative data gathering tools such as video and voice records, reflective diary, student's diary, student studies, observation, strategy assessment papers, and reading comprehension skills. The research has been planned and applied as 4-hour sessions for twice a week during 8 weeks. Researcher thought the strategies by being a model, and then provided the students with the environment for being independent users. Through group work activities organized for twice, it was aimed to realize the significant learning via allowing students to use the thought strategies via concept maps and peer-solidarity/assessment. It has been observed that interactive learning environment contributed to students' learning positively.

The analysis of quantitative data was performed by utilizing SPSS for Windows, while the analysis of qualitative data was performed via content analysis. In analysis of qualitative data, MAXQDA for Windows software was utilized. As a result of quantitative analyses, it has been seen that the reading comprehension skill of the students has improved. The findings obtained from qualitative data have revealed that, as a result of teaching the reading

comprehension skills by utilizing concept mapping technique, the students have shown improvement in their estimation, question creation and abstracting skills.

In study, it has been observed that product- and process-based evaluations were efficient. Use of strategy assessment papers, arranging group works, and evaluating the studies of students and providing students with feedbacks about these works have contributed to decreasing the failures of students. It has been seen that concept mapping technique positively affected the lesson attendance of students and provided the significant learning.

According to the findings obtained from student diaries collected throughout the implementation and the student opinions obtained from student interviews at the end of implementation, it has been determined that students found the courses thought via concept mapping technique more impressive and enjoyable, that they appreciated the strategy and techniques used throughout the implementation, and that they wish to utilize these strategy and techniques throughout their education life.

Keywords: Turkish as foreign language, reading comprehension, concept mapping technique.

İçindekiler

Onay	i
Ön Söz	ii
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi	xv
Şekiller Listesi	xvi
Kısaltma ve Semboller	xvii
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Varsayımlar	7
Tanımlar	7
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve	9
Temel Kavramlar	9
Dil	9
Ana Dil	10
Hedef/İkinci/Yabancı Dil	10
Öğrenme	11
Öğrenme Nasıl Gerçekleşir?	11

Beyin haritalama yöntemi ve beynin bölümleri.....	12
Öğretim.....	15
Anlamlı Öğrenme Kuramı ve Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	16
Anlamlı Öğrenmenin Aşamaları.....	17
Ön Organize Edicilerin Sunulması.....	17
Öğrenilecek Konunun, Metnin Sunulması.....	18
Bilişsel Örgütlemenin Güçlendirilmesi.....	18
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	18
Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	20
Bilişsel Yapılandırmacılık.....	20
Sosyal Yapılandırmacılık.....	21
Kavram Haritaları.....	22
Kavram Haritalama Tekniği.....	25
Kavram Haritalarının Öğeleri.....	25
Değerlendirme Aracı Olarak Kavram Haritaları.....	27
Kavram Haritalarını Puanlama Kriterleri.....	28
Kavram Haritalarının Yararları.....	29
Kavram Haritası Türleri.....	31
Hiyerarşik Kavram Haritaları.....	33
Örümcek Ağı Kavram Haritası.....	33
Sınıflama Kavram Haritaları.....	35
Balık Kılıcı Kavram Haritaları.....	35

Zincirleme Kavram Haritası.....	36
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavram Haritaları Kullanımı.....	37
Okuma.....	53
Okumanın Fizyolojik Yönü.....	54
Okumanın Zihinsel Yönü.....	55
Okuduğunu Anlama.....	55
Metin Türleri.....	57
Hikâye Edici Metinler.....	57
Bilgilendirici Metinler.....	58
Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	59
Tahmin Etme Stratejisi.....	59
Soru Üretme Stratejisi.....	60
Özetleme Stratejisi.....	61
İlgili araştırmalar.....	63
Yurt İçi Araştırmalar.....	63
Yurt Dışı Araştırmalar.....	71
Yabancılara Türkçe Öğretimi.....	73
Tarihî Seyir İçerisinde Yabancılara Türkçe Öğretimi.....	74
Avrupa Birliği Dil Politikası.....	77
Avrupa Dil Gelişim Dosyası.....	77
Dil Pasaportu.....	78
Dil Geçmişi.....	78
Dil Dosyası.....	78
Diller İçin Ortak Başvuru Metni.....	79
Ortak Başvuru Metninin Dil Öğretim Yaklaşımı.....	79

Ortak Başvuru Metninin Kullanım Alanları.....	80
Ortak Başvuru Metnine Göre Dil Düzeyleri.....	81
Ortak Başvuru Metnine Göre Okuma Anlama Kazanımları.....	84
İleri Düzey Kullanıcı.....	84
Özdeğerlendirme Çizelgesi.....	84
Görsel Alımlama (Okuma).....	84
Genel Okuduğunu Anlama.....	85
Yazışmaları Okuma.....	85
Yönlendirmeler İçin Okuma.....	85
Bilgi ve Tartışma İçin Okuma.....	85
Talimatları Okuma.....	85
Ortak Başvuru Metninde Metin Kavramı.....	86
Metinler ve Medya.....	86
Metinler ve Faaliyetler.....	88
Metin Özellikleri.....	89
Dilin Karmaşıklığı.....	89
Metin Türü.....	89
Söylem Yapısı.....	89
Somut Özellikler ve Fiziksel Koşullar.....	90
Metnin Uzunluğu.....	90
Öğrenenler İçin Önemi.....	90
İstenilen Tepki ya da Yanıt.....	90
Bölüm III: Yöntem.....	92
Araştırmanın Modeli.....	92
Eylem Araştırması Nedir?.....	92

Eylem Araştırması Süreci.....	97
Birinci Adım: Bir Odak Alanı Belirlemek.....	98
İkinci Adım: Veri Toplamak.....	100
Üçüncü Adım: Verileri Analiz Etmek ve Yorumlamak.....	101
Dördüncü Adım: Bir Eylem Planı Geliştirmek.....	101
Araştırma Ortamı.....	108
Araştırmanın Katılımcıları.....	109
Öğrenciler.....	110
Araştırmacı.....	110
Geçerlik Komitesi.....	111
Veri Toplama Araçları.....	113
Yansıtıcı Günlük.....	114
Öğrenci Günlüğü.....	114
Öğrenci Çalışmaları.....	115
Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	115
Video Kayıtları.....	116
Ses Kayıtları.....	116
Gözlem.....	116
Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler.....	117
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	118
Geçerlik.....	118
Güvenirlik.....	119
Verilerin Toplanması.....	121
Verilerin Analizi.....	124
Nicel Verilerin Analizi.....	124

Nitel Verilerin Analizi.....	125
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	131
Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	131
Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	133
Tahmin etme stratejisinin öğretime ilişkin bulgular ve yorum.....	135
Soru üretme stratejisinin öğretime ilişkin bulgular ve yorum.....	140
Özetleme stratejisinin öğretime ilişkin bulgular ve yorum.....	144
Öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanma durumlarına ilişkin bulgular ve yorum..	150
Öğrencilerin soru üretme stratejisini kullanma durumlarına ilişkin bulgular ve yorum..	157
Öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma durumlarına ilişkin bulgular ve yorum.....	164
Uygulamada yapılan etkinliklerin, öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma durumlarına ilişkin düşünceleri ve yorumlar.....	174
Öğrencilerin etkinlikler hakkındaki düşünceleri ve yorumlar.....	177
Öğrencilerin kavram haritaları hakkındaki düşünceleri ve yorumlar.....	181
Grup çalışmalarına ilişkin bulgular ve yorum.....	187
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	192
Tartışma.....	192
Sonuç.....	199
Kavram haritalama tekniğine göre uygulanan öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisine ilişkin sonuçlar.....	199
Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretime ilişkin sonuçlar.....	200
Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin sonuçlar.....	201
Öğrencilerin kavram haritalama tekniğini kullanma durumlarına ilişkin sonuçlar.....	201
Öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar.....	202
Öneriler.....	203
Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	203
Araştırmacılara yönelik öneriler.....	204
Kaynakça.....	205
Ekler.....	215

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Beynin Bölümleri ve İşlevleri	13
2	OBM'ye Göre Dil Düzeyleri ve Açıklamalar	83
3	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri	110
4	Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi	112
5	Araştırmada Kullanılan Veri Kaynakları	114
6	Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Bilgilendirici Metnin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Wilcoxon Testi Sonuçları	132
7	Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Hikâye Edici Metnin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Wilcoxon Testi Sonuçları	132
8	Uygulamada Kullanılan Metinler ve Türleri	134
9	Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Kullandıklarını Söyledikleri Stratejiler ...	150
10	Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Tahmin Etme Stratejisini Kullanma Durumları.....	151
11	Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Soru Üretme Stratejisini Kullanma Durumları.....	158
12	Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Özetleme Stratejisini Kullanma Durumları.....	165

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Gusül Abdesti Kavram Haritası	33
2	Makale Türü Kavram Haritası	34
3	Coğrafyanın Bölümleri Kavram Haritası	35
4	Göç Konulu Kavram Haritası	36
5	Fıkra Türü Kavram Haritası	37
6	Soru Zamirleri Kavram Haritası	39
7	Renk, Eşya ve Sıfatlar Kavram Haritası	40
8	Ana Yüreği Hikâyesi Kavram Haritası	41
9	Çini Metni Kavram Haritası	42
10	Ana Yüreği Kavram Haritası	45
11	Metin Türlerinin Özellikleri Kavram Haritası	46
12	Kompozisyon Ödevi İçin Kavram Haritası	47
13	Tahmin, Gözlem ve Değerlendirme Yaprağı	49
14	Soru Üretme Değerlendirme Yaprağı	50
15	Özetleme Değerlendirme Yaprağı	52
16	OBM'ye Göre Dil Düzeyleri	81
17	Araştırma Sürecinin Genel Görünümü	96
18	Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü	98
19	Araştırmanın Haftalık Döngüsü	102
20	Ders Akış Formu Kod ve Tema Örneği	126
21	Gözlemler Kod ve Tema Örneği	127
22	Öğrenci Çalışmaları Kod ve Tema Örneği	128
23	Öğrenci Görüşmeleri Kod ve Tema Örneği	129
24	Yansıtıcı Günlük Kod ve Tema Örneği	130
25	Nitel verilerin analizine ilişkin MAXQDA programı tema haritası	135

26	Öğrencinin Tahmin, Gözlem ve Değerlendirme Yaprağı	154
27	Öğrencinin Soru Üretme Değerlendirme Yaprağı	163
28	Öğrencinin Örümcek Ağı Kavram Haritası	168
29	Öğrencinin Balık Kılıçığı Kavram Haritası	169
30	Öğrencinin Örümcek Ağı Kavram Haritası	170

Kısaltmalar Listesi

YDTÖ	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
TÖMER	: Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi
OBM	: Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni
AB	: Avrupa Birliği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
MAXQDA	: Qualitative Data Analysis Software
TDK	: Türk Dil Kurumu
TGDY	: Tahmin, Gözlem, Değerlendirme Yaprağı
SÜDY	: Soru Üretme Değerlendirme Yaprağı
ÖDY	: Özetleme Değerlendirme Yaprağı
Ort.	: Ortalama
Ss.	: Standart Sapma
N	: Veri Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi

Bölüm I: Giriş

*“Anlayış ve bilgiye tercüman olan dildir.
İnsanı aydınlatan dilin kıymetini bil.”*

Yusuf Has Hacib

Dil öğretiminin ve öğreniminin büyük önem taşıdığı bir çağda yaşıyoruz. İnsanlar yeni bir dil öğrenmek için gerek kendi ülkelerinde gerekse öğrenmek istedikleri dilin konuşulduğu ülkelerde dil öğrenimine devam ediyorlar. Öğrenci, iş adamı, ev hanımı veya turist gibi çeşitli sosyal statüdeki insanlar, yeni bir dil öğrenmek amacıyla Türkiye'ye gelmektedirler.

Teknolojinin çok hızlı bir şekilde ilerlemesi ve yayılması, dili etkilemektedir. Eskiden yabancı bir dildeki yazıyı ana dil veya hedef başka bir dile çevirmek için zamana ve paraya ihtiyaç varken şu an internet üzerindeki sözlük ve çeviri siteleri ile kelime ve cümle çevirilerine -istenen sonuca yüzde yüz ulaşılmasa da- rahatlıkla ulaşılabilen hatta bazı video paylaşım sitelerinde gerekli ayarlamaları yaptıktan sonra yabancı dildeki bir video, herhangi bir dilde alt yazılı olarak izlenebilmektedir. Yine de bütün bu gelişmeler, öğrencilere dört temel dil becerisinin kazandırılmasında yeterli olmamaktadır.

Ana dilde gerçekleştirilen okuma, konuşma, dinleme ve yazma (temel dil becerileri) etkinliklerinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de (YDTÖ) yapılması ve bu temel becerilerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. YDTÖ kitapları ve diğer öğretim materyalleri incelendiğinde bu dört temel dil becerisini kapsayan etkinliklerin hazırlandığı görülmektedir. Bu aşamada ana dil ve yabancı dil öğrenimi arasında bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. Dörnyei (2009'dan aktaran Özüdoğru ve Dilman, 2014) bu farklılıkları şu şekilde özetlemiştir:

- Ana dil edinimi sürecinin sonunda birey mutlaka başarıya ulaşır. Ana dilini öğrenememekten yakınan normal bir kişi yoktur. Birçok yabancı dil

öğrencisi ise başlangıçta dili ne kadar iyi öğrenmek istese de süreç sonunda ne yazık ki arzu ettiği seviyeye ulaşamamaktadır.

- “Otomatik” bir süreç olan ana dil ediniminde motivasyonun önemi yoktur. Öte yandan, yabancı dil öğreniminde motivasyon, diğer birçok faktörü de destekleyen çok önemli bir etkidir.
- Ana dil edinimi sürecinin özellikle ilk yıllarında, hangi dil olursa olsun, dünya çocuklarının neredeyse tamamının dil gelişimlerinde büyük benzerlikler görülür. Ancak yabancı dil öğrenim sürecinin gelişimi, değişik etkenler ışığında büyük farklılıklar sergiler.
- Ana dil edinimi, çocuğun dünyayı keşfetme süreciyle beraber ilerler. Yabancı dil öğreniminde ise öğrencilerin büyük bir kısmı ana dilini edinmiş, bu esnada dünyayı keşfetmiş ve bunları gerçekleştirecek düşünme ve problem çözme becerileriyle donatılmıştır. Tüm bunlar yabancı dil öğrencisine yarar sağlar.
- Ana dil, bireylere kimlik ve bir topluluğa aidiyet duygusu kazandırır. Yabancı dil ise yeni bir kimlik anlamına gelmekte olup öğrencinin bu yeni kimliği kabullenmesi gibi bir zorunluluğu yoktur. Bu durum, yabancı dil öğrencisine zorluklar yaşatır.
- Ana dil, edindiğimiz “ilk dil” olduğu için daha önceden dille ilgili bilgimiz yoktur. Yabancı dil öğrenimi ise ana dilimizle ilgili bilgilerimizi temel alır. Yabancı dil öğreniminde ana dilden yapılan “transfer” konusunda çok önemli olan bu husus, yabancı dil öğrenimini kolaylaştıran veya zorlaştıran bir faktördür.
- Ana dil edinimi ve yabancı dil öğrenimi sürecinde maruz kalınan “girdi”, nitelik ve nicelik açısından farklılıklar gösterir. Ana dil ediniminde “girdi” genellikle çocuğun anne-babası, bakıcısı veya çevresindekiler tarafından sağlanır ve sürecin en önemli parçasıdır. Yabancı dil öğreniminde ise “girdi” nispeten kısıtlı, büyük oranda yapay

olarak sınıf ortamında sağlanır. Ayrıca öğrencinin “girdi”den yararlanacağı da kesin değildir.

- Ana dil “edinilir” (bilinçli bir çaba gerektirmeden); yabancı dil ise “öğrenilir”.

Bu bilgiler ışığında, bazen ana dil edincisinin bazen de yabancı dil öğrencisinin avantajlı olduğu söylenebilir; ancak genel anlamda incelendiğinde yabancı dil öğreniminin ana dil edinimine oranla daha zahmetli olduğu, daha çok zaman aldığı, daha çok motivasyon ve ekonomik yeterlilik gerektirdiği açıktır.

Son zamanlarda Türkçe öğrenmek için pek çok yabancı, ülkemize gelmekte ve her geçen yıl bu sayı daha da artmaktadır. Türkiye’yi tercih sebepleri olarak; eğitim, iş imkânları, gezi, Türklerle yapılan evlilikler ve/veya Türkiye’ye duyulan ilgileri gösterebiliriz. Bu gelişmeler karşısında ihtiyaca cevap verebilmek için pek çok üniversitede Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) açılmıştır. Bunların yanı sıra çeşitli özel dil kursları da yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi hizmeti vermektedir. Alanla ilgili çalışma sayısında her ne kadar artış olsa da problemlere çözüm getirci araştırma sayısının azlığı da dikkatlerden kaçmamaktadır.

Bu çalışmada yabancı öğrencilerin, temel dil becerilerinden biri olan okuduklarını anlama durumlarını geliştirebilmeleri adına çözüm önerileri sunulmaktadır. Türkçe öğreniminde öğrencilerin en çok başvurdukları okuma etkinliklerinin önemi ortadadır. YDTÖ ders kitapları incelendiğinde bu materyallerin, öğrencilerin daha çok okuma anlama becerilerine hitap ettiği görülmektedir. Sınıf ortamında, adres bulmada, restoranda, alışverişte, sinemada, sınavlarda... vs. hep okuduğunu anlama becerisi ön plana çıkmaktadır. Bütün bunlar, okumanın yabancı öğrencilere bir an evvel kazandırılması gereken bir beceri olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, C1 seviyesi öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda dersler sekiz hafta boyunca, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki (OBM) kazanım ve kriterler dikkate alınarak işlenmiştir. Uygulama 14 öğrenci ile gerçekleşmiş ancak bunlardan biri uygulama başladıktan kısa bir süre sonra ülkesine döndüğü, diğer iki öğrenci de uygulama bitimine bir ay kala sınıfa katıldıkları için bu üç öğrencinin çalışma ve bilgileri araştırmaya dâhil edilmemiş, toplamda on bir öğrenci ile araştırma sonuçları değerlendirilmiştir.

Problem Durumu

Okuma, alanyazın incelendiğinde genel olarak “metinden anlam çıkarma ve metni yorumlama” şeklinde tanımlanır (Razı, 2008; Güzel ve Barın, 2013; Yaylı, Bayyurt, 2014; Durmuş ve Okur, 2013). Dolayısıyla okumanın gerçekleşmesi için harf, kelime ve cümlelerin kodlanarak anlama dönuştürülmesi gerekmekte, aksi takdirde yapılan şeyin sadece bir seslendirme olduğu kabul edilmektedir.

Okuma becerisi, geliştirilmesi gereken en önemli dil becerisi olarak ön plana çıkmaktadır (Carrell, 1988'den aktaran Razı, 2008). Türkiye'de ana dilde okuma, ilkokul birinci sınıfta öğrencilerin en fazla ilgi gösterdiği, öğreticilerin ise üzerinde en fazla durduğu temel becerilerdendir (Baştürk, 2013, s. 129). Bilindiği üzere, öğrencilerin okumaya geçmesi için öğretmen ve veliler tarafından teşvikler verilir ve okumaya geçen öğrenciler tebrik edilerek ödüllendirilir. Bunun nedeni, okumayla birlikte öğrenilecek bilgi hazinelerine daha kolay ulaşabilme ve öğrenmenin daha bağımsız şekilde gerçekleşebilmesidir. Çünkü okuma becerisini kazanamayan öğrenciler, öğrenme için başkalarının rehberliğine daha çok muhtaçtır.

Okuma, ana dilde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde de büyük önem taşır. Hatta temel dil becerilerinin kazanımındaki dinleme-konuşma-okuma-yazma sıralaması,

yabancı dil öğretiminde geçerli olmadığından okuma daha da önem kazanır. Çünkü diğer becerilerin kazanımında okumaya daha çok ihtiyaç duyulur (Durmuş ve Okur, 2013, s. 293). Richards ve Renendya (2002), yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin çok önemli bir yeri olduğuna dikkat çekmekte, buna göre yabancı dil öğrenen birçok öğrenci kendilerine en önemli hedef olarak okuma becerisini seçmektedirler. Anderson (1999b) ise bir dil öğrencisinin ne kadar çok okumayla yüzleşirse, genel dil becerisinin o denli gelişeceğini ifade etmiştir (Razı, 2008, s. 16).

Okuma üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde bunların büyük çoğunluğunun İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine olduğu ve bunun kuramsal altyapı için çıkış noktası olarak kullanıldığı görülmektedir (Yaylı ve Bayyurt, 2014, s. 58). Bu nedenle Türkiye’de, YDTÖ alanında okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması adına yapılacak çalışmalara büyük ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuma esnasında okuyucuların çeşitli okuma stratejileri kullanmaları ve bu stratejilerin de okudukları metnin yapısına uygun olması gerekmektedir. Grabe, bu durumda metnin yapısıyla ilgili bilgi sahibi olmanın yararlı olacağını belirtmiştir. Buna göre öncelikle yüksek seviyede anlama süreçlerinin kullanımı artacak, metnin anlaşılması ve yorumlanması için bir düzen sağlanacak, son olarak da okuyucunun arka plan bilgilerinin metne uyup uymadığını kontrol etmeleri ve gerekli arka plan bilgisinin düzeltilmesine izin verilmiş olacaktır (Razı, 2008, s. 20).

Bu çalışmada, bütün bu nedenlerle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmeleri üzerinde durulmuş ve bu becerinin kazandırılmasında; öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirebilmeleri, bilgilerini organize edebilmeleri ve anlamlı öğrenme gerçekleştirebilmeleri için kavram haritalama tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; 1) YDTÖ'de C1 seviyesi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin kavram haritaları aracılığıyla geliştirilmesi için etkinlikler düzenlemek ve 2) bu etkinliklerin ders içi uygulamalarının işleyişini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Kavram haritası tekniğine göre uygulanan öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilemektedir?
- Uygulama sürecinde öğretim nasıl gerçekleşmektedir?
- Uygulama sürecinde öğrencilerin, öğretilen kavram haritası tekniğini kullanma durumları nasıldır?
- Kavram haritası tekniğine göre Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye'ye Türkçe öğrenmek için gelen yabancı sayısında her yıl artış görülmekte (Tok, 2012, s. 67) ve büyük çoğunluk Türkiye'yi eğitim almak için tercih etmektedir. Bu nedenle YDTÖ'de kullanılacak yöntem ve yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Buna karşın yabancı öğrencilere Türkçe temel dil becerilerini kazandırmaya yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Okuma becerisi gelişmemiş bir yabancı öğrencinin eğitim alması, öğrenme kaynaklarından yararlanması ve kaliteli yaşam standartlarına ulaşması zorlaşmaktadır. Belli bir yaş ve eğitim seviyesine sahip bu öğrencilerin bağımsız birer okuyucu olmalarını sağlamak, ülke olarak sorumluluk duymamız gereken bir konudur. Dolayısıyla YDTÖ alanında çalışan uzmanların çalışmaları ve bu çalışmalardan ortaya çıkan veriler, problemlerin çözümü adına büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın “eylem araştırması” şeklinde desenlenmesi ve araştırmacının uygulayıcı olarak yaklaşık beş yıldır yabancılara Türkçe ğretimi dersleri vermesi önemli görülmektedir. Araştırmada kavram haritalama tekniğinden yararlanılarak yabancı dil olarak Türkçe ğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması ve uzun zamandır alanda çalışıyor olması nedeniyle öğrencilerin okuma anlama süreçlerinde karşılaştıkları problemleri tespit edebilmesi ve çözüm nerileri getirmesi bakımından öğretmenlere ve araştırmacılara katkı sağlayabilir. Araştırmanın diğerk bir önemi, sürecin uygulamalı olarak betimlenmiş olmasıdır.

Öğrencilerin okuma anlama sürecinde karşılaştıkları problemlerin tespit edilip bunlara çözüm nerileri getirilmesi, eylem araştırması ile mümkündür. Bu nedenle araştırmanın, yabancılara Türkçe ğretimi yapan kurum ve öğretmenlere yeni bir bakış açısı getirmesi ayrıca uygulama verilerinin yazınsal alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- İstanbul Fatih Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören C1 seviyesindeki 11 ğrenci ile,
- Bir kurluk süre olan 8 hafta ile,
- Okuduğunu anlama becerilerine ilişkin verilerden elde edilen bulgular ile,
- Okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru üretme ve özetleme stratejileri ile,
- Bu stratejilerin kavratılmasında kullanılan kavram haritalama tekniğı ile,
- Yalnızca uygulamanın gerekleştirildiğı sınıftaki öğrencilerin bulguları ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

- Öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarını belirleyebilmek için hazırlanan okuduğunu anlama başarı testinin, öğrencilerin durumlarını yeterli düzeyde tespit ettiği,
- Uygulama esnasında yararlanılan metin ve gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amaçlarına uygun olduğu,
- Kullanılan veri toplama araçlarının, ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

Tanımlar

Bu bölümde, araştırmada sıkça geçen kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Yabancı dil: “Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dildir. Yabancı dil eğitimi genellikle okullarda veya özel kurslarda yapılmaktadır” (Durmuş ve Okur, 2013, s. 183).

Okuduğunu anlama: “Yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, belleğe yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işlemidir” (Şengül ve Yalçın, 2004, s. 39).

Okuduğunu anlama stratejileri: “Metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir” (Temizkan, 2009, s. 103).

Anlamlı öğrenme: “Yeni bilginin ilişkili kavramlarla ve önceden edinilmiş önermelerle ilişkilendirilmesi”dir (Korukcu, 2007, s. 31).

Kavram haritaları: “Kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek için önerme ve/veya bağlantı sözcükleri ile birbirine bağlanan, bu önermeler çerçevesi içinde yer edinmiş kavramsal anlam grubunu temsil eden şematik araçlardır” (Novak, 1984, s. 15).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM): “Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlayan, yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklayan” (MEB Çeviri Komisyonu, 2009, s. 1) belgedir.

C1 Seviyesi: OBM’ye göre, “Rahat ve doğal bir iletişime olanak tanıyan, geniş bir söylem dizisinin yeterince egemen olduğu özerk düzey”dir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009, s. 35).

Hikâye edici metin: Sahne, olay, kahramanlar, problem ve sonuç içeren, “çeşitli türde öyküler, masallar, otobiyografiler, biyografiler, efsaneler, destanlar, mitolojiler, fabllar, romanlar, şiirler, şarkılar, fıkralar, anılar, gezi yazıları, günlükler, çeşitli türde oyunlar (dram, güldürü, Karagöz gibi Türk halk oyunları vb.) ve denemelerdir” (Baş, 2003, s. 258).

Bilgilendirici metin: “Temel amacı herhangi bir konuda okuyucuya bilgi vermek, onu aydınlatmak, düşüncelerini gözden geçirmesini sağlamak olan metinlerdir” (Temizkan, 2009, s. 182).

Eylem araştırması: “Eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma sürecidir” (Johnson, 2014, s. 19).

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

*“İnsanı insan yapan, lisandır.
Belki de insanı insan yapan yegâne şey lisandır.”*
Bickerton (2009)

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilecektir. Araştırmacı, çalışma alanını dikkate alarak alanyazını taramış ve gerekli bilgilere birinci el kaynaklardan ulaşmaya çalışmıştır. Buradan hareketle dil, ana dil, yabancı dil, öğrenme-öğretme, öğrenme kuramları, okuma, okuma stratejileri, metin türleri, kavram haritaları ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi araştırılarak bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Temel Kavramlar

Aşağıda dil, ana dil, hedef/ikinci/yabancı dil kavramlarına ilişkin açıklamalara yer verilecektir.

Dil. Dil, insanoğlunun var olduğu günden bugüne, kullanmak zorunda olduğu bir iletişim ve anlaşma aracıdır. Onu bu denli önemli yapan şey, hayatın her anında ve alanında kullanılması gerekliliğidir. Bu geniş çerçevede kullanılma özelliği nedeniyle dil hakkında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Türkçe Sözlük’te: “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma” (TDK, 2005, s.526) olarak belirtilen “dil” ile ilgili aşağıda farklı tanımlamalara yer verilmiştir (Demirel, 2003, s. 1).

“İnsanlar arasında bir iletişim aracı” (Roucek, 1968).

“Bireyleri arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistem” (Dilaçar, 1968).

“Anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımı” (Langacker, 1972).

“Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” (Aksan, 1977).

Tanımlara bakıldığında dilin sistematikliği ve insanlar arasında vazgeçilmez bir anlaşma aracı oluşu göze çarpar. Aynı zamanda kültürel unsurlar da içeren dille ilgili son dönemlerde pek çok araştırma yapılmıştır.

Ana dil. Türkçe Sözlük’te: “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” (TDK, 2005, s. 93) olarak geçen ana dil için Göğüş (1978, s. 1), her zaman çocuğun annesinin dili anlamında kullanılmayacağını belirterek Doğan Aksan’ın: “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” ifadelerini aktarır.

Hedef/İkinci/Yabancı dil. Alanyazın incelendiğinde “hedef dil”, “ikinci dil” ve “yabancı dil” kavramları hakkında ortak bir tanımın olmadığı görülmektedir. Başkan (2006) “yabancı dil”i tercih etmekte; Güzel ve Barın, (2013) “hedef dil” ve “ikinci dil” kavramlarını kullanmakta; Yaylı ve Bayyurt (2014) “ikinci dil” ve “yabancı dil” kavramlarını aynı olarak görmekte; Demircan (2005) ile Özüdoğru ve Dilman (2014) ise “ikinci dil” ve “yabancı dil”i ayrı olarak tanımlamaktadır:

“Yabancı dil terimi, bir ülkede veya toplumda kullanılan geçerli anadil dışındaki tüm dilleri kapsamaktadır” (Başkan, 2006, s. 194).

“Kişinin ana dili haricinde öğrenmeyi hedeflediği dil, hedef dil veya ikinci dil olarak adlandırılmaktadır” (Güzel ve Barın, 2013, s. 228).

“Yabancı/İkinci dil öğretiminin tarihsel sürecini dil öğretimine getirilen yaklaşımlar ve yöntemler şekillendirmiştir” (Yaylı ve Yaylı, 2014, s. 9).

“İlk öğrenilen dile anadil veya birinci dil, ondan sonra öğrenilen dillere ise yabancı dil denir. İki ya da çok dilli toplumsal-kültürel bir ortamda yaşayan bir kimse (örneğin Almanya’da bir Türk çocuğu) için anadilden sonra veya onunla birlikte edinilen dile ikinci dil denir” (Demircan, 2005, s. 8).

“İkinci dil; anadilden sonra eğitim, iş hayatı ve diğer bazı temel amaçlar doğrultusunda öğrenilen ve ilâve dil diye de adlandırılan dil. Yabancı dil; öğrencinin yakın çevresinde yaygın olarak kullanılmayan ancak uluslararası seyahat, kültürlerarası iletişim veya okulda seçmeli ya da zorunlu olarak yabancı dil dersinde öğrenilen ve öğrencinin günlük yaşantısında pratik yapma olanağı içermeyen dil” (Özüdoğru ve Dilman, 2014 s. 5, 6).

Bu çalışmada, Demircan (2005)’in tanımını yaptığı “yabancı dil” kavramının kullanımını tercih edilmiştir.

Öğrenme

Öğrenme; büyüme ve çevresel deneyimler sonucunda, organizmanın davranışlarındaki değişme (Demircan, 2005, s. 109); deneyim ve dünya ile etkileşim sonucu oluşan performans veya performans potansiyelindeki sürekli değişimdir (Driscoll, 2012, s. 1). Öğrenmeyle ilgili alanyazındaki tanımlar incelendiğinde, “bireylerde meydana gelen değişim”in kullanılan ortak bir tabir olduğu görülmektedir. Bu değişim, dil öğreniminde de görülür. Yabancı bir dil öğrenmeye istekli olan öğrencilerin kelime bilgilerini artırmaları, dil bilgisi yapılarını öğrenip günlük yaşamda kullanmaya çalışmaları bu değişikliğin bir göstergesidir.

Öğrenme nasıl gerçekleşir? Birbirinden farklı öğrenme yapı ve düzeylerine sahip bireylerin varlığı, bilim adamlarını öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusuna yönlendirmiş ve

bununla ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda, öğrenmenin gerçekleştiği yer olan beynin önemi daha da artmış, öyle ki ABD Kongresi 1 Ocak 1990'dan sonraki on yıl "Beynin On Yılı" ilan edilmiş ve eğitimle ilgili bilimsel çalışmaların beyin üzerine odaklanması sağlanmıştır (Duman, 2009'dan aktaran Şeyihoğlu, Akbaş ve Kartal 2012). Buradan hareketle beynin çalışma sistemi ve öğrenmenin gerçekleşme sürecinin önem kazandığı söylenebilir. Bu bilgiler sayesinde eğitim-öğretim hedeflerinin daha istendik seviyelere ulaşacağı bir gerçektir.

Özden (2005), beyinde öğrenmenin gerçekleşmesini şu şekilde belirtmektedir:

Beyinde öğrenme; duyuşsal bellek, limbik sistem, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere birbiriyle bağlantılı dört ögeden oluşmaktadır. Bu aşamalı öğrenme oluşumuna göre, öncelikle duyuş organları bilgiye odaklanmakta (duyuşsal bellek); sonra beyin, bilginin duyuşsal olarak önemli olduğuna karar vermekte (limbik sistem); beyin hücreleri uyarıcı karşısında sinapşları destekleyen daha çok sayıda sinir hücresi ileticisi üretmekte (kısa süreli bellek) ve tekrarlanan etkinlikler nöral bağlantıların değişmesini sağlayarak iletilerin daha etkili ve sürekli bir biçimde gönderilmesine yardımcı olmaktadır (uzun süreli bellek). Bu nedenle, oluşan nöron bağlantıları ne kadar çok kullanılırsa bu bağlantılar daha da güçlenecek ve bilgilerin daha kolay hatırlanması sağlanacaktır. (Wolfe, 2001; Fogarty, 2002, s. 39)

Beyin haritalama yöntemi ve beynin bölümleri. Beyin haritalama yöntemi, dil öğretimi ile bilginin edinilmesi ve kullanılması arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. Bu yöntemle göre dolaylı beyin-dil ilişkisi; beynin işlevlerinin hangi bölgelerde ve nasıl geliştiğinin anlaşılması ve bu ilişkilerin dışı vurulmasıyla ilgili gelişmelerdir (Yalçın, 2012, s. 21). Beyin, sağ ve sol yarımkürelerden meydana gelir ve dört lobdan oluşur. Bazı araştırmalar, çevre ve eğitim süreci sonucunda insanlarda bu yarımkürelerden birinin diğerine göre daha

baskın olduğunu ortaya koymuştur (Şeyihoğlu ve ark. 2012). Ned Herrmann tarafından geliştirilen Bütünsel Beyin Modeli'ne göre beyin sol üst, sol alt, sağ üst, sağ alt olmak üzere dört bölüme ayrılmış ve insan ilgi, yetenek ve eylemleri alanında uzmanlaşan bölgelere göre dağıtılmıştır. Yalçın (2012, s. 22) beyin bölümlerini, insanların algılama beceri ve yeteneklerine göre şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 1

Beynin Bölümleri ve İşlevleri

Sol Üst	Sol Alt	Sağ Üst	Sağ Alt
Problem çözme	Plânlama becerisi, yöneticilik	Kavrayış, kavram	Ruh ve fiziksel eğilimler
Matematik, mühendislik	Kontrol etme becerisi	Sentez becerisi	Değer yargısına varmaktan kaçınma
Teknik konular	Deneyimlere güven	Hayal gücü, rüya	Yargılamaktan kaçınma
Tartışma, savunma	Sağlıklı koşu becerisi, ritmik jimnastik	Öykülendirme, canlandırma	Ruh çağırma, metafizik
Seri klavye kullanma	Her türlü şans oyunları becerisi	Bütünü kavrama becerisi	Parapsikolojik eğilim
Anlamli cümle kurma	Her türlü şans oyunları becerisi	Şema ve grafikleme	Vurgu, ezgi, tonlama, akıcı konuşma
Analiz becerisi ve yanlışları bulma	Örgütlenme becerisi	Renk kavrama becerisi	Müzik yeteneği
Gramer bilgisi	Sonuç çıkarma, listeleme, sayılar	Sanatçı yeteneği, şiir, roman, resim vb.	Tutkular
Mantık, eleştiri ve kuşku	Okul, iş vb. seçimler		İkna becerisi, açıklama, oyun
	Savunma, koruma, şiddet eğilimi		Jest ve mimikler
	Yeni fikirlere karşı alay		Kolay inanma
	Tutuculuk (muhafazakârlık)		Kodlama

Akgül (2010) çalışmasında, Ned Herrmann'ın Bütünsel Beyin Modeli'nden hareketle 2006 yılı ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe programında yer alan okuma, dinleme, konuşma

ve yazma öğrenme alanlarındaki kazanımlar analiz etmiştir. Çalışma çerçevesinde, bu öğrenme alanlarına ait toplam 177 kazanım incelemiş ve bu kazanımların 52'sinin okuma, 42'sinin dinleme, 42'sinin konuşma ve 41'inin yazma öğrenme alanına ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonunda, okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımların ağırlıklı olarak beynin sağ üst bölgesiyle, konuşma öğrenme alanındaki kazanımların ağırlıklı olarak beynin sağ alt ve sol alt bölgeleriyle, yazma öğrenme alanındaki kazanımların ise ağırlıklı olarak beynin sol alt bölgesiyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmada beynin sağ üst bölgesinin okuma eğitiminde yaratıcı süreçlere odaklandığı, bu sebeple okuma eğitiminde son derece önemli bir yere sahip olduğu görüşü vurgulanmıştır.

Sınıf ortamında, öğrencilerin sağ ve sol loblarını kullandıkları öğrenmeler daha etkilidir. Bu nedenle öğretmen tarafından hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin beyinlerinin her iki yarımküresine hitap etmesinin faydalı olacağı düşünülmekte, bu amaçla grafik örgütleyicilerin kullanımı önerilmektedir.

İnci (2014) çalışmasında hikâye, şekil ve yazılı materyallerin bir arada kullanılmasının beynin her iki yarımküresini de aktif hale getirdiğini ve bu durumun öğrencilerin beyinlerini daha verimli kullanmalarını sağladığını dile getirmiştir. Grafik örgütleyicilerin, bilgilerin uzun süreli hafızaya kaydedilmesinde etkili olduğunu ifade eden İnci, öğrencilerin semantik bilgiyi hatırlamasına yardım etmek ve parçaları oluşturabilmelerini sağlayabilmek için kavram haritası gibi grafik örgütleyicilerin eğitim ortamlarında sıkça kullanılmasını tavsiye etmiştir.

Beynin bölümlerinin ve özelliklerinin bilinmesi ve bu bilgiler ışığında eğitim-öğretim programlarının hazırlanması, artık bir gereklilik hâline gelmiştir. Ayrıca İnci'nin (2014) açıklamaları, bu araştırmaya konu olan kavram haritalama tekniğinin de dil öğretiminde isabetli bir seçim olduğunu destekler niteliktedir.

Öğretim

Öğretim kelimesi TDK'de (1998, s. 1719): “Belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi; öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi” olarak tanımlanır. Driscoll ise öğretim için: “Öğrencinin birtakım hedeflere ulaşmasını sağlamak için, olayların plânlanmış düzenlemeleridir. Bu hedef, bilgidan beceriye, stratejiye, tutuma ve benzerine sıralanabilir” (2012, s. 26) ifadelerini kullanır.

Bu tanımlar, özellikle sınıf ortamında öğretmenin rolünü ortaya koyması bakımından önemlidir. Öğrenci düzeyi ve program kazanımlarının belirlenmesinin ardından, öğreticinin uygun stratejiler kullanarak öğrenciyi hedefe ulaştırması beklenmektedir.

Öğretimle ilgili tanımlarda, öğretimin aynı zamanda gelişmeye dayalı bir süreç de olduğu görülmektedir. Vygotsky “Tek iyi öğretim şekli, gelişime doğru ilerleyen ve ona öncülük edendir” ve “Tek ‘iyi öğrenme’ gelişimden ileri olandır” (Driscoll, 2012, s. 288) ifadelerini kullanır. Vygotsky'e (1998, 138-139) göre gelişme, doğal yasalara bağımlı olarak ilerleyen bir olgunlaşma süreci, öğretim ise gelişmenin yarattığı fırsatlardan yararlanma olarak görülmektedir. Gelişme gizil güçleri yaratır, öğretim ise bunlara gerçeklik kazandırır (Yaman, 2006, s. 27). Bu araştırmada, aşamalı olarak eylem planları gerçekleştirilmiş ve araştırmacının model olarak öğretiminin ardından öğrencilerin öğretilenleri uygulamaları sağlanmıştır. Uygulama sürecinin sonucunda öğrencilerin gelişim gösterdikleri gözlenmiştir.

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi çaba gerektiren, sabır isteyen, öğrenciden öğrenciye değişkenlik gösteren ve dil öğreticilerinin plânlı-programlı hareket etmesini gerektiren bir süreçtir. Araştırmacı, bu çalışmada öğrencilerin gelişim süreçlerine ve C1 kuru kazanımlarına en uygun materyal, strateji ve teknikleri belirleyerek öğretimini gerçekleştirmiştir. Aşağıda, bu araştırmada tercih edilen kuram, strateji ve teknikler hakkında bilgi verilecektir.

Anlamalı Öğrenme Kuramı ve Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Öğrenmeyi kalıcı hâle getirmek için önceki bilgilerle yeni edinilecek bilgiler arasında bağ kurmak etkili bir yöntemdir. Educational Psychology: A Cognitive View adlı kitabında David Ausubel: "Bütün eğitim psikolojisini sadece bir esasa indirgemem gerekseydi, şunu söylerdim: Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör, öğrencinin önceden ne bildiğidir. Bunu tespit et ve buna göre onu eğit" (Novak ve Gowin, 1998, s. 40) ifadelerini kullanır. Bu düşüncelerin ışığında öğreticinin, öğrenci düzeyinin, öğrenme hedeflerinin ve hazır bulunuşluk durumunun farkında olması gerektiği söylenebilir.

Çakıcı, Alver ve Ada (2006); temeli yapılandırmacılık kuramına ve bilişsel öğrenme anlayışına dayanan ve Ausubel tarafından geliştirilen anlamlı öğrenmede öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörün, öğrencinin önceden öğrendikleri olduğunu belirtmişlerdir. Yeni öğrenilecek malzemeyle önceden öğrenilen bilgiler arasında bir ilişki varsa öğrenme anlamlıdır. Böylelikle anlam fikirler, olaylar, kavramlar ve nesnelere arasındaki ilişkinin bir sonucudur.

Anlamlı öğrenme süreci, önceden öğrenilmiş bilgilerle, yeni bilgilerin, bilgi şemasıyla ilişkilendirilmesi ve yeni oluşan anlamın zihinde yeniden düzenlenmesinden oluşur. Yeni bilgilerle eski bilgileri örtüştüremeyen öğrenciler, ezberleme yoluna gideceklerdir. Böyle öğrenciler de karşılaştırma, yorumlama, sonuç çıkarma gibi zihinsel aşamaları gerektiren becerileri kazanamayacaktır (Girgin, 2012, s. 25). Bu nedenle YDTÖ'de okuma becerisinin kazandırılmasında kavram haritaları aracılığıyla bilgilerin organize edilmesi ve öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri görebilmeleri önem kazanmaktadır.

Driscoll (2012)'e göre Ausubel anlamlı öğrenmede, öğretilecek bütün içeriğin son hâliyle öğrenene sunulduğunu belirtir ve bu yüzden daha sonraki kullanımlara uygun bir şekilde, öğrencinin bilgiyi içselleştirmesi istenir.

Anlamalı öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilinen birkaç teknik şöyle sıralanmaktadır (Çakıcı ve ark. 2006, s. 73): a) Yeni malzemeye anlamlı bir bağlam sağlayacak bazı başlangıç niteliğinde etkinliklerin kullanılması, b) Soyut fikirleri açıklamak için somut örnek ve benzetimlerin kullanılması, c) Bilgilerin haritalar, grafikler, üç boyutlu modeller ve resimler gibi görselliğe dayanan yöntemle sunulması ve d) Diğer konulara transfer edilerek uygulanması.

Anlamalı öğrenme kuramcılarına göre öğretmenin görevi, konuyu öğrenciler için en uygun biçimde organize ederek yapılandırma, uygun araçları seçme, daha sonra da konuyu genelden özele doğru, anlamlı bir şekilde sunmadır. Buna sunuş yoluyla öğretme yaklaşımı da denir ve bu yaklaşım dört temel özelliğe sahiptir (Karatay, 2011, s. 139, 140):

- Sunuş yoluyla öğretme sürecinde, öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir etkileşim sağlanmalıdır.
- Sunuş yoluyla öğretme sürecinde, kavramanın gerçekleşmesi için öğrenciye yeteri kadar örnek verilmelidir. Özellikle sözel öğrenmelerde örnekler; resimler, şemalar gibi görsel uyarıcıları kapsar.
- Tümdengelim düşünme yolu kullanılır.
- Öğretim adım adım ilerler. Açıklanacak konunun, bir bütünlük içinde kendisini oluşturan öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerinin görülecek şekilde sıralanması, hiyerarşik olarak sunulması ve işlenmesi gerekir.

Anlamalı öğrenmenin aşamaları. Bu kısımda, bu araştırmada izlenen anlamlı öğrenme aşamaları hakkında açıklama yapılacaktır (Karatay, 2011, s. 140, 141).

Ön organize edicilerin sunulması. Ön organize ediciler, öğrencilerin eski bilgileriyle yeni bilgilerini ilişkilendirmelerini sağlayan çeşitli açıklamalar, resimler, şemalar ve/veya haritalardır.

Ön organize edicilerin temel özellikleri; genel olarak kısa sözel ya da görsel bilgidir oluşur, öğrenilecek kapsamlı bilgidir önce sunulur, öğrenilecek yeni bilgiyle ilgili üst düzeyde düşünmeyi sağlayacak temel çerçeveyi verir, öğrencinin bilgiyi öğrenme, kodlama sürecini etkiler.

Öğrenilecek konunun, metnin sunulması. Bu aşamada öğrenci, genel kavramlardan özel bilgilere, somut örneklere doğru ilerler. Eski ve yeni kavramlar arasında benzerlik ve farklılıkları karşılaştırır.

Bilişsel örgütlemenin güçlendirilmesi. Bu aşamada, öğrencinin konuyu bir bütün olarak görmesi sağlanır, eksik ve yanlış öğrenmeleri düzeltilir ve bilgi yeni durumlara uygulanarak transfer gerçekleştirilir.

Erden ve Akman'a (1998) göre, sunuş yoluyla öğretimin en önemli avantajı öğrencilere kısa bir süre içinde çok bilgi kazandırmasıdır. Öğretmenler açısından derslerin bu şekilde işlenmesi daha kolaydır ve daha az zaman alır. Bu öğretim yöntemi özellikle öğrenciler için tamamıyla yeni olan kavram ya da ilkelerin öğretiminde oldukça etkilidir (Çakıcı ve ark. 2006, s. 76). Bu araştırmada araştırmacı, öğrencilerin okuduklarını geliştirmeleri ve öğrenmeyi anlamlı hâle getirmeleri için ön organize edici olarak resimleri ve kavram haritalarını kullanmıştır. Bu ön organize ediciler sayesinde, öğrencilere hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki kavramlar arası ilişkiler gösterilmiş ve öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine yardımcı olunmuştur. Kavram haritalarıyla ilgili ayrıntılı açıklamalara ilerleyen bölümlerde yer verilecektir.

Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Buluş yoluyla öğrenme, Jerome S. Bruner tarafından 1960'lı yıllarda ortaya konmuş öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bruner'e göre eğitimin amacı, öğrenciyi mümkün olduğunca özerk ve kendiliğinden çalışır bir düşünür yapmaktır (Driscoll, 2012, s. 256).

Öğrenciler problem çözme sürecine aktif olarak katıldıklarında oluşturulan ilişkiler ve bağlantılar başkasının değil, öğrencinin kendisinin önceki bilgilerine dayalı olarak oluşur (Svinicki, 1998). Bu durumda gerçekleşen öğrenmenin öğrenci açısından daha anlamlı ve kullanılabilir olması anlamına gelmektedir (Özcan, 2012, s. 9). Bu araştırmada, öğrencilerin derslere aktif olarak katılmaları teşvik edilmiş ve öğretilen stratejileri bağımsız olarak kullanmaları sağlanmıştır.

Sunuş yoluyla öğretimde, tümdengelim düşünme yolu kullanılırken (Karatay, 2011), buluş yoluyla öğretimde bilgilerin öğrenciye tümevarım yoluyla kazandırılması söz konusudur.

Buluş yoluyla öğretimde öğretmen, örnekleri sunar ve öğrenci konunun yapısını, fikirler arasındaki temel ilişkileri, ilkeleri, özellikleri keşfedinceye kadar örneklerle çalışır. Bu nedenle Bruner, sınıftaki öğrenmenin tümevarım yoluyla oluştuğunu savunmaktadır. Özel örnekler kullanılarak genel ilkeler formüle edilmektedir (Fidan, 2009, s. 15). Bu araştırmada araştırmacı, model olma yoluyla öğrencilere kavram haritalama tekniğini göstermiştir. Okuma metinleriyle ilgili örnek kavram haritaları hazırlayan araştırmacı metinlerde geçen, öğrencilerin bilmediği kelimeleri, haritaya resim veya fotoğraflarıyla yerleştirmiştir. Bu aşamanın ardından araştırmacı, öğrencilere kavram haritaları hazırlamaları amacıyla bazen ödev olarak bazen de ders içerisinde okuma metinleri vermiş, böylece buluş yoluyla öğretimin amacına uygun olarak öğrencileri mümkün olduğunca özerk, kendiliğinden çalışır bir düşünür yapmayı ve onları problem çözme sürecine aktif olarak katmayı hedeflemiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdeki, öğrencilerin bilmediği kelimeler, kavram haritalarında resim ve fotoğraflarla gösterilip anlamları öğrencilere sezdirilebilir. Böylece kavramlar arasındaki ilişkileri gören öğrenciler, metinleri kendi bütünlükleri içinde kavrayabilirler.

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

20. yüzyılın sonlarına doğru beyinle ilgili araştırmaların eğitime aktarılması üzerine gündeme gelen yapılandırıcı yaklaşımın temsilcileri Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi uzmanlardır (Güneş, 2013, s. 41). Yapılandırmacı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir (Akpınar, 2010, s. 17). Bruner, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, bilginin öğrenen tarafından yeniden yapılandırılması temel alındığından, öğrenmeyi aktif bir süreç olarak tanımlanmakta ve öğretimin, öğrencinin aktif katılımı ile gerçekleşmesini önermektedir. Bu süreçte öğrenci, mevcut bilgilerinden ve yeni edindiği bilgilerden gerekli olanları seçer, dönüştürür ve kararlar vererek bilgiyi yeniden yapılandırır (Adıgüzel, 2009, s. 78). Yapılandırmacı kuram “öğrenenin öğrenmesine” dayanan, bilginin birey tarafından inşa edildiğini öne süren ve çağımızda eğitim programlarının dayandığı öğrenme kuramıdır (Şahin, Kurudayıoğlu ve Abalı Öztürk, 2013, s. 20). Akpınar (2010), yapılandırmacılıkta öğrenmenin, yeni bilgi ile eski bilgi ve deneyim arasında ilişki kurarak anlamı yapılandırma süreci olduğunu ifade ederek öğrenenlerin, öğrenilecek öğeleri daha önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırdıklarını belirtmiştir.

Araştırmacı bu amaçla öğrenci seviyelerine uygun okuma metinleri seçmiş, öğrencilerin eski bilgilerinden hareketle yeni bilgiler edinecekleri bu kavram haritalarını hazırlamış ve sonraki süreçte de öğrencilere kavram haritaları hazırlatarak öğrenilen bilgileri yapılandırmalarını sağlamıştır.

Alanyazında on sekiz yapılandırmacılık türüne rastlanmasına (Akpınar, 2010) karşın, biz bu çalışmaya temel teşkil eden bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık türleri üzerinde duracağız.

Bilişsel yapılandırmacılık. Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget’in öğrenme teorisinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Piaget, çocukların farklı yaşlarda neleri anlayabilecekleri ve

neleri anlayamayacaklarını aşamalar halinde sıralamıştır. Böylece öğrencilerin kişisel katkıları, bilgi ve deneyimleri ile bilgiyi nasıl oluşturduklarını bilmek öğretmene büyük kolaylık sağlar (Delil ve Güleş, 2007, s. 38). Bilişsel yapılandırmacılığa göre yeni öğrenilen tüm bilgiler önceki öğrenilmiş olan bilgilerin ışığında belleğe kaydedilir. Yeni öğrenilen bilgi eğer önceki öğrenilmiş bilgilerle çelişmeden ilişkilendirilebiliyor ve aynı şema içerisinde belleğe kaydedilebiliyorsa, birey bilgiyi mevcut zihinsel yapısının içinde özümser (Adıgüzel, 2009, s. 78).

Piaget, bilginin doğasını şema, kavram ve yapıyla açıklamaktadır. Piaget'e göre zihin, her uyarana anlam veren ve bu anlamları bilişte dengeleyen dinamik bir yapıdır (Akınoğlu, 2004, s. 76). Delil ve Güleş (2007), Piaget'in öğrenmeyi; özümseme, uyma ve denge kavramları ile açıkladığını, bireyin yeni bir bilgiyi aldığı anda bunu kafasında bulunan şemalarla karşılaştırdığını ve şemalarına uyarladığını; uyarlayamıyorsa zihnindeki şemaları yenileyip (uyma) geliştirdiğini belirtmektedir. Özümseme ve uyma süreçleri ile denge yeniden oluşur.

Sosyal yapılandırmacılık. Sosyal yapılandırmacılık, Vygotsky'nin öğrenme teorisinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Vygotsky, bilişsel yapılandırmacılığa göre bilginin ediniminden sonra öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu, yani bilişsel gelişimin sosyo-kültürel etkisini vurgulamıştır (Delil ve Güleş, 2007, s. 38). Vygotsky'nin gelişme ile ilgili sosyo-kültürel teorisinin temel ilkeleri şunlardır (Özmen, 2003'ten aktaran Delil ve Güleş, 2007): a) Çocuklar kendi bilgilerini kendileri yapılandırır, b) Gelişme kendi sosyal içeriğinden ayrılmaz, c) Öğrenme, gelişmeye neden olur, d) Dil, zihin gelişiminde önemli rol oynar.

Adıgüzel (2009), çocuğun öğrenme kapasitesinin, kendisinden daha bilgili bireylerle bir arada olduğu zaman ortaya çıktığını ifade eder. Ona göre bireyler dilin yardımıyla,

çalışmalarında işbirlikçi bir yaklaşım izleyerek fikir alışverişinde bulunurlarsa tek başına yapabileceklerinden çok daha fazlasını başarabileceklerdir.

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sonraki yaşantılarında okuma metinleriyle karşılaştıklarında okuduklarını daha kolay anlamalarını sağlamaktır. Bu amaçla derslerde, araştırmacı tarafından kavram haritalama tekniği kullanılarak öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bilgileri yapılandırmaları hedeflenmiştir. Aşağıdaki bölümde kavram haritaları ve YDTÖ’de okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kavram haritalarından nasıl yararlanıldığına ilişkin bilgi verilecektir.

Kavram Haritaları

Alanyazın incelendiğinde “anlamli öğrenme, ön bilgi, kavram haritaları, bilgileri organize etme, bilgiyi yapılandırma” gibi kavramların birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu durum bize söz konusu kavramların eğitim ortamlarındaki gerekliliği hakkında bir ipucu vermektedir.

Öğrenme-öğretme ortamlarında bilgiyi anlamli ve kalıcı hâle getirebilmek, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak, eğitimin başlıca hedeflerindedir. Kavram haritaları, bu hedefe ulaşmak için kullanılan araçlardan biridir.

Kavram haritaları Joseph D. Novak ve D. Bob Gowin tarafından, Ausubel’in anlamli öğrenme kuramı ışığında geliştirilmiştir. Anlamli öğrenme kuramı, bireylerin ezbere öğrenme yerine, önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamli bağlantılar kurarak öğrenmelerini hedefler. Kavram haritaları, bu hedefe hizmet eden araçlardan biridir.

Novak’ın Gowin’le birlikte kaleme aldığı ve kavram haritalarıyla ilgili ana kaynak kabul edilen Learning How To Learn (Öğrenmeyi Öğrenme) adlı eserin ilk cümlesi şudur (1984): “Biz insanları eğitme ve insanların kendilerini eğitmeyi öğrenmeleriyle ilgileniyoruz.” Bu

cümleden hareketle kavram haritalarının, insanlarda hayat boyu kullanabilecekleri bir düşünce sistemi oluşturmayı amaçladığını söyleyebiliriz.

Novak (1984) kavram haritalarının, kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri önermeler biçiminde göstermek için kullanıldığını ifade eder. Önermeler, anlamsal bir birimdeki kelimelerce bağlanan iki ya da daha fazla kavram etiketinden oluşur. En basit şekliyle kavram haritası, bir önerme oluşturabilmek için bir bağlantı sözcüğü ile bağlanan iki kelimedenden oluşur.

Novak ve Gowin (1984), kavram haritalarının hem öğrenciler hem de öğretmenler için belli bir öğrenme görevinde odaklanmaları gereken az sayıdaki kilit fikirleri ortaya çıkarmaya yaradığını belirtir. Haritalar ayrıca, önermelerdeki kavramların anlamlarını ilişkilendirebilmek için kullanabileceğimiz yolların bazılarını gösteren, görsel bir yol haritası sağlayabilirler. Öğrenme süreci tamamlandıktan sonra, kavram haritaları öğrenilen şeylerin şematik özetini verir.

Kavram haritaları hakkında yapılan çok sayıdaki tanımda ortak nokta, onun bilgileri anlamlı hâle getirmesidir. Aşağıda bu tanımlardan bazılarına yer verilmiştir (Kılınç, 2007):

- Jonassen ve ark. (1997): Kavram ve ilişkilerin gösterildiği bir haritadır.
- Grasha (1996): Akılda tutmanın ve etkili öğrenmenin yollarından birisidir.
- Maxwell (1996): Kavramları gösteren ve ilişkileri ifade eden görsel bir araçtır.
- Miles ve Huberman (1994): Kavramları ve onların nasıl bir hiyerarşide yer aldığını gösteren bir araçtır.
- Anderson-Inman ve Horney (1996): Fikirler ve bilgiler arasındaki bağlantıları gösteren resimlerdir.
- McAleese (1998): Bilişsel işlemleri içinde barındıran bir yoldur.

- Watters ve Zhou (1999): Birçok bilgiyi aynı anda ve başarıyla öğreten önemli bir stratejidir.
- Johnsen, Biegel ve Shafran (2000): Üretme ve örgütlenme tekniği olarak karmaşık ve farklı bilgilerin anlamlı ve tutarlı bir yapıda sunulmasına yardım eden bir stratejidir (Yaman, 2006, s. 58).

Tanımlara dikkat edildiğinde kavram haritalarının; kavram, fikir ve bilgiler arasındaki anlam ilişkilerini gösteren, bunu hiyerarşik bir düzeyde gerçekleştiren, bilişsel bir süreç içeren, etkili ve başarılı bir öğrenme gerçekleştiren araçlar oluşu vurgulanmaktadır.

Kavram haritalarından, kimi kaynaklarda “şema” olarak bahsedilmektedir. Karatay (2011) kavram haritalarını, bir olayı ve konuyu topluca gösteren kavramları, bunlar arasındaki ilişkileri ve ilkeleri belirten grafik, şema araçları olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmanın konusu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek olduğundan araştırmacı, şema kuramı hakkında da bilgi verme ihtiyacı duymuştur. İlk kez Barlett (1932)’in kullandığı şema terimi (Çakıcı, 2011), Rumelhart tarafından 1984’te geliştirilen bir okuduğunu kavrama modelidir (Karatay, 2011). Şema kuramına göre, tüm bilgiler zihinde “şema” olarak adlandırılan birimlerde toplanır. Bu birimlere konan bilgiler, bilginin yanı sıra bu bilginin nasıl kullanılacağına dair bilgiler de içermektedirler (Çakıcı, 2011, s. 78). Rumelhart’a göre okuduğunu kavrama, okuyucunun ön bilgileri ile okuduğu metindeki bilgiler arasında kurulan etkileşim sonucu gerçekleşir. Okuyucu, metni geçmiş yaşantıları, ön öğrenmeleri ve tecrübeleri ile ilişkilendirebilirse okuma sürecinde etkili bir kavrama eylemi gerçekleştirebilir (Karatay, 2011, s. 139). Piaget’nin bilişsel yapılandırmacılığına göre de (Adıgüzel, 2009) yeni öğrenilen bilgi eğer önceki öğrenilmiş bilgilerle çelişmeden ilişkilendirilebiliyor ve aynı “şema” içerisinde belleğe kaydedilebiliyorsa, birey bilgiyi mevcut zihinsel yapısının içinde özümser.

Her ikisinin de çıkış yılı 1984 olmasına ve ön bilginin önemine vurgu yapmalarına karşın aralarındaki en belirgin fark; şema kuramının başlı başına bir okuduğunu kavrama modeli olması, kavram haritalarının ise sadece okuduğunu kavrama değil, öğrenmeye konu olan herhangi bir bilgiye ait kavramlar arasındaki ilişkileri hiyerarşik olarak göstermesi ve böylece daha geniş bir alana yayılması şeklinde ifade edebiliriz.

Kavram haritalama tekniği. Araştırmacı, kavram haritalarının teori bakımından ana kaynağı olarak kabul edilebilecek bir eser olan Öğrenmeyi Öğrenme (Learning How To Learn, 1984) kitabını incelemiş, Novak ve Gowin'in kavram haritalarıyla ilgili beş farklı tanım kullandığını tespit etmiştir. Bu tanımlar kullanış çokluğuna göre şu şekilde sıralandırılabilir: araç tanımı [tool; s. 1, 8, 13, 20, 23, 35, 40, 41, 95, 101, 104, 105, 164 (3 adet)] 13 farklı sayfada toplam 16 kez; strateji (strategy; s. 13, 37, 77, 86, 88, 159, 173, 174) toplam 8 kez; teknik (technique; s. 17) 1 kez; materyal (material; s. 3) 1 kez; şematik araç (schematic device; s.15) 1 kez kullanılmıştır.

Görüldüğü üzere Novak ve Gowin, kavram haritaları hakkında daha çok araç (tool) tanımını kullanmayı tercih etmişlerdir.

Kavram haritaları, alanyazındaki pek çok araştırmacı tarafından ise “strateji” olarak tanımlanmaktadır (Watters ve Zhou, 1999; Johnsen, Biegel ve Shafran, 2000; Tosun ve Doğan, 2005; Girgin, 2012; Kılınç, 2007; Belet, 2005; Korukcu, 2007).

Araştırmacı bu çalışmada, sınıf içi uygulamada öğrencilere okuduğunu kavrama becerilerini geliştirebilmeleri için tahmin etme, soru üretme, özetleme stratejilerinin öğretimine aracılık etmesi nedeniyle, kavram haritalarından bir “teknik” olarak bahsedilmesinin daha doğru olacağını düşünmektedir.

Kavram haritalarının öğeleri. Kavram haritaları genel kullanımda; kavramlar, bağlantı sözcükleri ve önermeler içerir. Bütün bu öğeler genelden daha az genele/özele doğru

(hiyerarşik) sıralanır. Örneklerin de yer alabileceği kavram haritalarında zaman zaman kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek için çapraz bağlantılar da kullanılabilir.

Sınıf içi kavram öğretiminde öğretmen, anlamlarını ve aralarındaki ilişkiyi öğretmek istediği kavramları bir kâğıda veya tahtaya yazarak öğrencilerin kavram haritaları oluşturmalarını isteyebilir. Böylece hem öğretimi öncelikli olan kelimeler öğretmen tarafından belirlenmiş olur hem de öğrencilerin çizdiği kavram haritasına bakılarak öğrencilerin, eğer varsa, kavram yanılgıları tespit edilir.

Bağlantı sözcükleri, kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklayıcı nitelikteki ekler, sözcükler hatta zaman zaman cümlelerdir. İngilizce ve Türkçenin ek, kelime ve cümle yapısı bakımından farklı oluşu, bağlantı sözcüklerinin de kullanımında farklılıklar göstermiştir. Novak'ın çizdiği kavram haritalarındaki bağlantı sözcükleri genel olarak ek ve sözcüklerden oluşurken, Türk araştırmacıların kavram haritalarında cümleler de yer alır. Bunun nedenlerinden biri de kavram haritalarının başlangıçta Novak ve öğrencileri tarafından fen bilimleri alanında kullanılması, dolayısıyla haritalardaki kavramların daha çok terim ve formüllerden oluşmasıdır. Oysa günümüzde kavram haritaları coğrafya, tarih, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi sözel alanlarda da kullanılmaktadır. Bu araştırmada hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi hedeflendiğinden hazırlanan bazı kavram haritalarında cümlelere yer verilmiştir.

Önermeler, anlamsal bir birimdeki kelimelerce bağlanan iki ya da daha fazla kavram etiketidir. En basit şekliyle kavram haritası, bir önerme oluşturabilmek için bir bağlantı sözcüğü ile bağlanan en az iki kelimedenden oluşur (Novak ve Gowin, 1984, s. 15). Örneğin, “Sigara zararlıdır.” cümlesindeki “sigara” ve “zarar” kavramları daire, kare veya dikdörtgen gibi kutucukların içine yazılır –ki Novak, Öğrenmeyi Öğrenme (Learning How To Learn)’de sadece daireleri kullanmıştır- bu iki kavram etiketi arasında bağlantı sağlayan düz bir çizgi

veya ilişkinin yönünü gösterecek şekilde “ok” kullanılır ve bu çizgi veya okun üzerine “-dır” yazılır.

Cümle, paragraf, kitap veya metnin türü ve uzunluğuna göre önerme sayısında artış olabilir. Bu tamamen, haritayı hazırlayanın amaçlarına ve haritanın hazırlandığı kitlenin seviye ve öğrenme hedeflerine göre değişir.

Önermeler, öğretmen tarafından hazırlanacağı gibi öğrencilerden de ders içi etkinlik veya ödev olarak istenebilir. Bu, öğrencilerin öğrenme durumlarının görülmesini sağlar. Kavramların anlamlarını ve kavramlar arası ilişkileri kavrayamamış öğrencilerin önermelerinde elbette hata olacaktır ve öğretmenin bunu görmesi, hataların giderilmesi için bir fırsat imkânı verecektir.

Çapraz bağlantılar ise farklı hiyerarşik düzeyde yer alan kelimeler arasındaki ilişkiyi gösteren düz çizgi veya oklardır. Normal ilişki kurabilmeye göre daha üst bir bilişsel beceri ve bütüncül bir bakış gerektirdiği için önemlidir ve öğretmenler tarafından da önemsenir. Novak’ın kavram haritaları puanlama kriterlerinde, en yüksek puan karşılığının çapraz bağlantılarda (Learning How To Learn, 1984, s. 36) oluşu bu yüzdendir.

Bazı kavram haritalarında “örnekler”in de kullanıldığı görülmektedir. Örnekler, kavram etiketlerinin altına yazılır ama herhangi bir kutucuk içine alınmaz. Bunlar kelime ve/veya resim olabilir.

Değerlendirme aracı olarak kavram haritaları. Novak ve Gowin kavram haritalarını, “değerlendirme” için yeni bir strateji olarak tanımlarlar ve pek çok öğretmen ve öğrencinin, doğru-yanlış testlerini, çoktan seçmeli testleri ya da kâğıt ve kalemin kullanıldığı kısa cevaplı sınavları, öğrenmeyi değerlendirmeye eş anlamlı gördüklerini ifade ederler (1984). Bu durum günümüzde hâlâ devam etmekte ve kavram haritaları ya da benzeri organize ediciler, değerlendirme aracı olarak pek tercih edilmemektedir.

Novak, kavram haritalarının uygulanabilir bir alternatif olduğunu iddia eder (1984, s. 94). Bu iddiasını yaptığı çalışmalara dayandırır. Novak, 1974'ten 1977'ye dek neredeyse bütün araştırmalarında kavram haritalarını bir değerlendirme aracı olarak kullandıklarını belirtir. Sonrasında, üniversitedeki biyoloji ve fizik sınıflarında, kavram haritalarını hem öğrenme hem de öğrenmeyi değerlendirme aracı olarak kullandıklarını ifade eder. 1978-1980 arasında ise ortaokul fen öğrencilerinin kavram haritaları oluşturmalarını ve yaptıkları kavram haritalarındaki performanslarını değerlendirdikleri bir araştırma projesi yürüttüklerini söyleyen Novak, kullandıkları stratejilerin öğrenci ve öğretmenlerce kullanılabileceğini ve faydalı olduğunu açıkça ortaya koymalarının, Öğrenmeyi Öğrenme (Learning How To Learn, 1984) kitabını yazmalarında itici güç olduğunu belirtir.

Kavram haritalarını puanlama kriterleri. Novak, kavram haritalarında puanlama söz konusu olduğunda önermeleri, hiyerarşiyi, çapraz bağlantıları ve örnekleri dikkate alır. Bunlarla ilgili kriterler aşağıdaki gibidir (1984'ten aktaran Bülbül, 2014):

- Önermeler: Bağlantı hattı ve bağlama sözcüğü/sözcükleri tarafından gösterilen iki kavram arasındaki ilişki anlamlı mı? Bu ilişki geçerli mi? Anlamlı ve geçerli her bir önerme için 1 puan verilir.
- Hiyerarşi: Harita, hiyerarşiyi gösteriyor mu? Her bir alt kavram, özelden genele veya genelden öze sıralanmış mı? Hiyerarşideki geçerli her seviye için 5 puan verilir.
- Çapraz Bağlantılar: Harita, kavram hiyerarşileri arasında anlamlı bağlantıları gösteriyor mu? Gösterilen ilişki, önemli ve geçerli mi? Geçerli ve önemli her çapraz bağlantı için 10 puan verilir. Geçerli fakat kavramlar ya da önermeler arasında bir sentez göstermeyen çapraz bağlantılar için ise 2 puan verilir. Çapraz bağlantılar, yaratıcı yetenekleri gösterebilir ve özgün olanlar özellikle takdir edilmeli veya ekstra puan verilmeli.

- Örnekler: Kavram etiketleri tarafından gösterilen ‘geçerli’ örneklere 1 puan verilir. Bunlar kavram olmadıkları için daire içine alınmazlar.

Kriterler incelendiğinde çapraz bağlantılara 10, hiyerarşik seviyeye 5, önerme ve örneklere ise 1'er puan verildiğini görüyoruz. Daha önce de belirtildiği üzere en yüksek puanın çapraz bağlantılara verilmesinin nedeni daha üst bilişsel bir beceri gerektirmesi ve bütüncül bakış açısı gerektirmesidir.

Kavram haritalarının yararları. Kavram haritaları, hem öğrenciler hem de öğretmenler için yararlı öğretim stratejileridir. Öğrenciler tarafından yapılandırıldığında, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri anlamalarına olanak sağlar. Öğrenci yapımı haritalar öğretmenlere, öğrencilerin bilgilerini nasıl yapılandıklarını ve konuyu nasıl anladıklarını göstermeye olanak tanır (Novak ve Gowin, 1984'ten aktaran Bülbül, 2014). Alanyazında kavram haritalarının yararlarına dair şu şekilde açıklamalara yer verilmiştir:

Demirel (2003, s. 84); kavram haritaları, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hâle getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır; ezber yerine anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren kavram haritaları, düşünmeyi örgütlemeyi sağlamaktadır. Öğrencileri ezberden uzaklaştırmakta ve öğrenmenin daha kalıcı ve uzun süreli olmasını sağlamaktadır; kavram haritaları öğrenciler tarafından hazırlandığı zaman öğrencileri bir ders konusunda geçen kavramları bulmaya ve onları ilişkilendirmeye zorlamaktadır. Kavram haritaları, bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar.

Şeyihoğlu ve ark. (2012, s. 45); kavram haritaları ana kavramı açık bir şekilde tanımlar, ana kavramla ilgili diğer önemli kavramları belirlemeye olanak sağlar; bilgiyi hatırlamaya ve daha etkili bir şekilde gözden geçirmeye yardım eder; kavram haritaları dinamik olup

öğrencinin edindiği bilgiler arttıkça haritaya yeni kavramlar eklenir. Böylece kavram haritaları öğrenmede sürekliliği sağlar.

Tosun ve Doğan (2005, s. 13, 14); öğretmen öğretmek istediği konuyu kavram haritası formuna sokarak, konu çerçevesi ve sınırları belirlenmiş bir hâle gelir. Bu şekilde, bir ünite/konuya ait içeriğe sadık kalınmış olunur ve konunun dağılmasının önüne geçilir; Öğrenci, bir kavrama ait bilgisinin doğru olup olmadığını kavram haritası yoluyla tespit edebilir.

Yaman (2006, s. 62, 63); kavram haritasındaki örnekler yardımıyla öğrenciler genel kurallara ve kavramlara tümevarım yoluyla ulaşma imkânına sahiptir; kavram haritaları bilginin öğrencilerin zihinlerinde örgütlenmesini ve geri çağrılmasını kolaylaştırmaktadır; Kavram haritaları, bilimsel bilginin farklı biçimlerde ifade edilmesine olanak vermektedir.

Kanpolat (2009'dan aktaran Bülbül, 2014); kavram haritaları, öğrencilerin düşünme, analiz etme, problem çözme ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirmektedir (Novak vd., 1983; Ault, 1985). Kavram haritaları, öğrencilerin kavramsal algılama düzeylerini geliştirir ve başarılarını arttırır; kavram haritaları, öğrencinin kaygı düzeylerini azaltır ve temel konu hakkındaki algılarını geliştirir (Okebukola, 1990). Kavram haritaları, öğrencinin kendi bilişsel düzeyinin farkına vararak, bilmediği ve anlamadığı konuları saptamalarını sağlar (Jegade vd., 1990). Öğrenciler, kavramlar üzerinde düşünerek onları birbirleri ile ilişkilendirdiklerinde kendilerini daha rahat hisseder, endişe ve sıkıntıları stabilize olur (Novak vd., 1983). Kavram haritaları, bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlar (Kaptan, 1998). Görsel sembollerin hatırlanması ve anlamlı öğrenilmesi daha kolaydır (Novak ve Gowin, 1998). Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara hitap eder (Kaptan, 1998). Kavram haritaları, okunan materyalden not çıkarma işlemine ve yazma sürecinin başlangıcında taslak ana hat oluşturmaya yardımcı olur (Doğanay, 2003).

Bu yararlarına rağmen, kavram haritalarının kullanımında bazı güçlüklerle de karşılaşılabilir. Özellikle kavram haritalarının yeni öğrenildiği başlangıç aşamasında, öğretmen ve öğrencilerin kavram haritasını hazırlamalarının zaman alması, hazırlanan bazı kavram haritalarının oldukça karışık olmasından kaynaklanan anlaşılma güçlüğü kavram haritalarının dezavantajları olarak gösterilebilir.

Bu çalışmada kavram haritalarından, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin geliştirilmesinde yararlanılmıştır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen “tahmin etme, soru üretme, özetleme” stratejilerinin, kavram haritaları aracılığıyla öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bunların yanı sıra, bir dinleme-anlama etkinliğinde, öğrenciler dinledikleri metnin kavram haritasını çizmişlerdir. Öğretmenin önceden hazırladığı bir kavram haritasını ödev verdiği başka bir çalışmada, öğrencilerin bu kavram haritasını kompozisyon şeklinde yazmaları istenmiştir. Uygulamanın sonlarına doğru, araştırmacı öğrencilerin kendilerini tanıtacakları bir kavram haritası hazırlamalarını istemiş ve öğrenciler hazırladıkları kavram haritaları aracılığıyla konuşma gerçekleştirmişlerdir. Böylece bu çalışmada temel dil becerilerinin hepsinde kavram haritalarından yararlanılmış ve bunun yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanabilirliği ortaya konmuştur.

Kavram haritası türleri. Alanyazında pek çok kavram haritası türüne rastlanmaktadır. Bunun nedeni kavram haritalarının öğrenme ortamlarında sıkça kullanılması ve sürekli değişime, gelişime açık olmasıdır. Kavram haritalarındaki farklılıkta dikkati çeken nokta, kavramların haritalara diziliş şekilleridir. Bu da elbette öğretilecek konuya, içeriğe göre değişiklik göstermektedir. Temel anlamda aralarında amaç bakımından bir farklılık yoktur.

Daha önce de belirtildiği üzere, Novak ve Gowin’in Öğrenmeyi Öğrenme (Learning How To Learn) eseri, kavram haritaları için ana kaynak kabul edilebilir. Bu nedenle adı geçen eserdeki kavram haritalarının incelenmesi ve dikkate alınması büyük önem taşımaktadır.

Araştırmacı bu ana kaynağa ulaşmış ve alanyazında sıkça yapılan bir hatayı tespit etmiştir. Buna göre kavram haritası türlerine ilişkin bilgi içeren pek çok yüksek lisans ve doktora tezinde, makalede, kitapta ve internet sitesinde Novak ve Gowin'in üç tür kavram haritasından bahsettiği ve bunların akış çizgesi (flow charts), dönen diyagramlar (cycle diagrams) ve dayandırılabilir ağaçlar (predicability) olduğu iddia edilmektedir. Oysa Öğrenmeyi Öğrenme'de bu üç form sadece bir yerde yer alır (s. 39) ve bunları hazırlayan da Novak değil, sırasıyla; Loehr ve ark. (1979), Goodnight ve ark. (1979) ve Keil (1979)'dir. Hatta Novak bu formların hiçbirinin, Ausubel'in öğrenme kuramıyla tutarlı olmadığını ifade eder ve şunları söyler: “Biz kavram haritalamanın, bu kitapta tanımlanan şekliyle, hem eğitim hem de araştırmalarda diğer ilişki şemalarından daha çok şey vaat ettiğine inanıyoruz.”

Araştırmacı, Öğrenmeyi Öğrenme (Learning How To Learn) kitabında toplam 48 kavram haritası tespit etmiş ve bunların 16'sının Novak, 21'inin öğrenciler, kalan 11 kavram haritasından 10'unun öğretmen ve akademisyenler, 1 tanesinin de bir basketbol antrenörü tarafından hazırlandığı bilgisine ulaşmıştır.

Novak'ın hazırladığı 16 kavram haritasından 15'i hiyerarşik (bunlardan 1 tanesi de Loehr'in çalışmasından adapte edilmiştir), 1 tanesi ise sınıflama kavram haritasıdır. Bu bilgi de, yukarıda araştırmacının değindiği, alanyazında yaygın olarak kullanılan bilginin yanlışlığını ortaya koymaktadır.

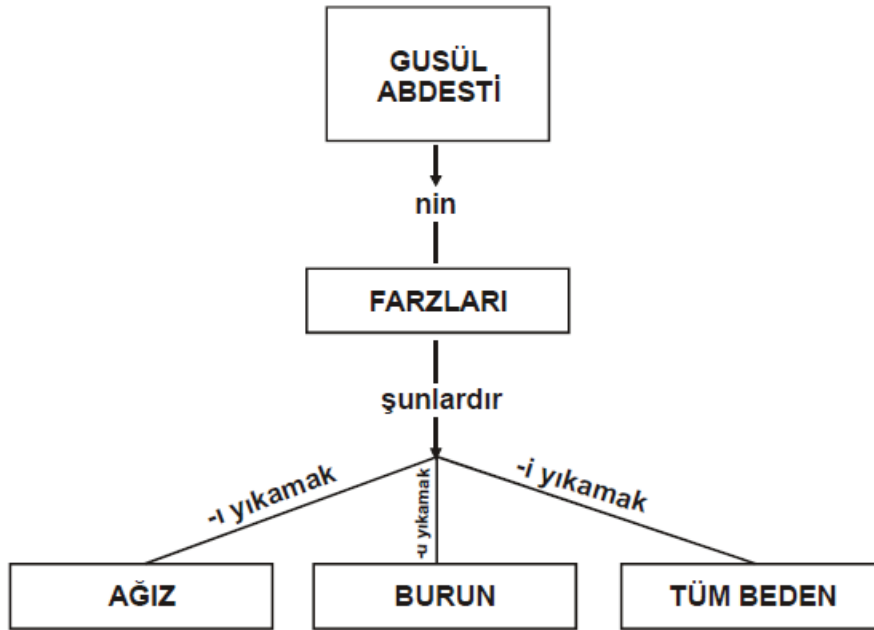
1970'li yıllardan itibaren Novak'ın Cornell Üniversitesindeki öğrencilerle kullandığı kavram haritaları, yıllar içerisinde farklı araştırmacılar tarafından değiştirilmiş, geliştirilmiştir. Buna sebep olarak çıkış noktası fen bilimleri olmasına rağmen, coğrafyadan tarihe, ilahiyattan edebiyata, matematikten bilgisayar destekli eğitime, çok çeşitli alanlarda kullanılmasını gösterebiliriz.

Alanyazında en çok kullanılan/karşılaşılan kavram haritası türleri şunlardır:

Hiyerarşik kavram haritaları. Novak tarafından ve alanyazında en çok kullanılan kavram haritası türüdür. Haritayı hazırlayanın en önemsedığı kavram/bilgi haritanın en üstünde yer alır ve bu kavram veya bilgiyle ilgili diğer kavramlar hiyerarşik olarak -anlamli öğrenme kuramı gereği- genelden özele, aşığı doğru sıralanır.

Hiyerarşik kavram haritalarına, öğrenme devam ettikçe, yeni kavramlar ve hatta yeni kavram haritaları da eklenebilir. Yabancılar Türkte öğretimi için son derece kullanılışı olan bu haritalar, bütün ünitelerde rahatlıkla kullanılabilir.

Aşığıda, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanılabilir bir hiyerarşik kavram haritası yer almaktadır (Gerçekçioğlu, 2006, s. 50).



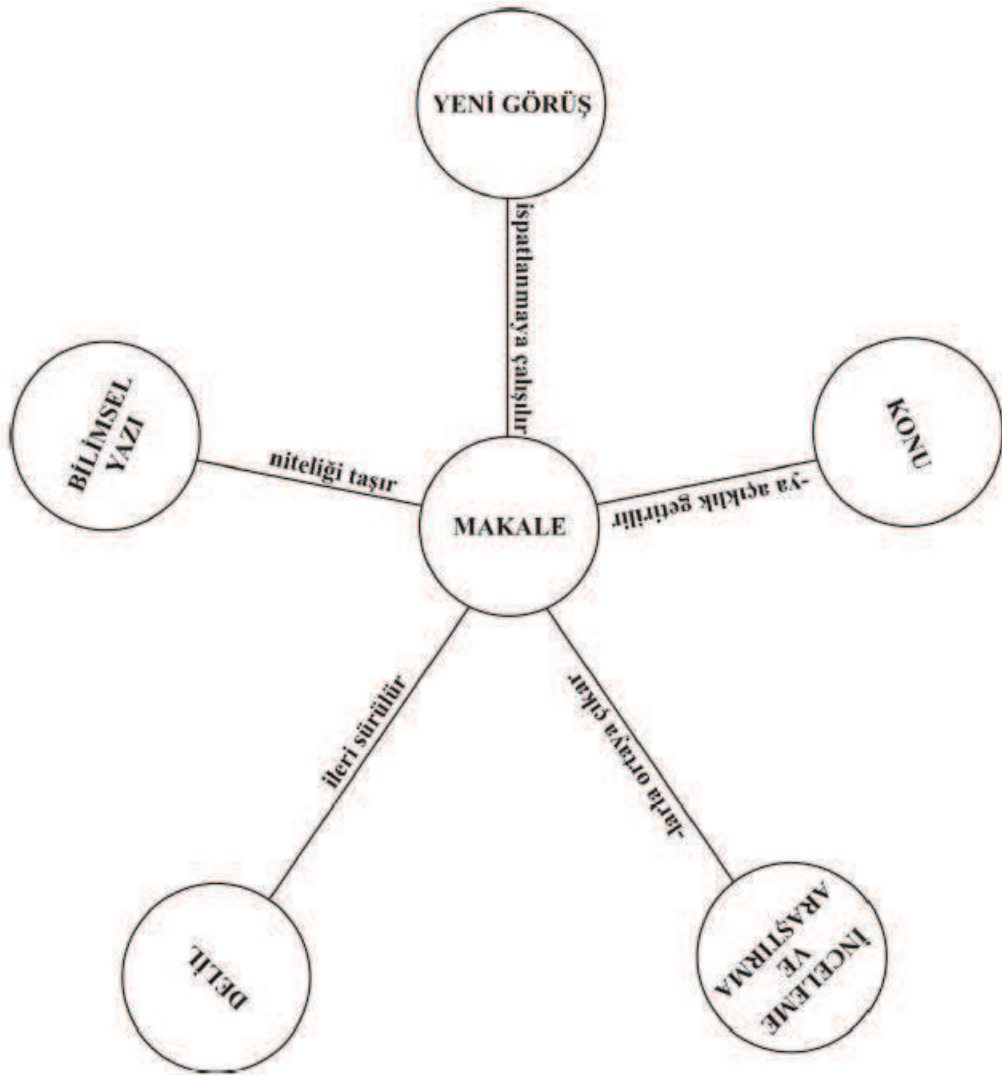
Şekil 1. Gusul abdesti kavram haritası.

Örümcek ağı kavram haritası. Alanyazında en çok kullanılan haritalardan biri de örümcek ağı kavram haritalarıdır. Anahtar kavram, haritanın merkezinde daire veya dikdörtgen içine yerleştirilir ve diğer kavramlar bu merkezî kavramın etrafında âdeta dallanır

ve sonuç olarak örümcek ağı gibi şekillenir. Kavramların okunma yönünü belirleyebilmek için zaman zaman yön okları da kullanılır.

Örümcek ağı kavram haritasından, YDTÖ'de tahmin etme ve metni özetlemede yararlanılabilir. Haritanın aşırı karmaşık olmamasına dikkat edilir.

Aşağıda, makale türüyle ilgili bir örümcek ağı kavram haritası yer almaktadır (Şenay, 2007, s. 49).



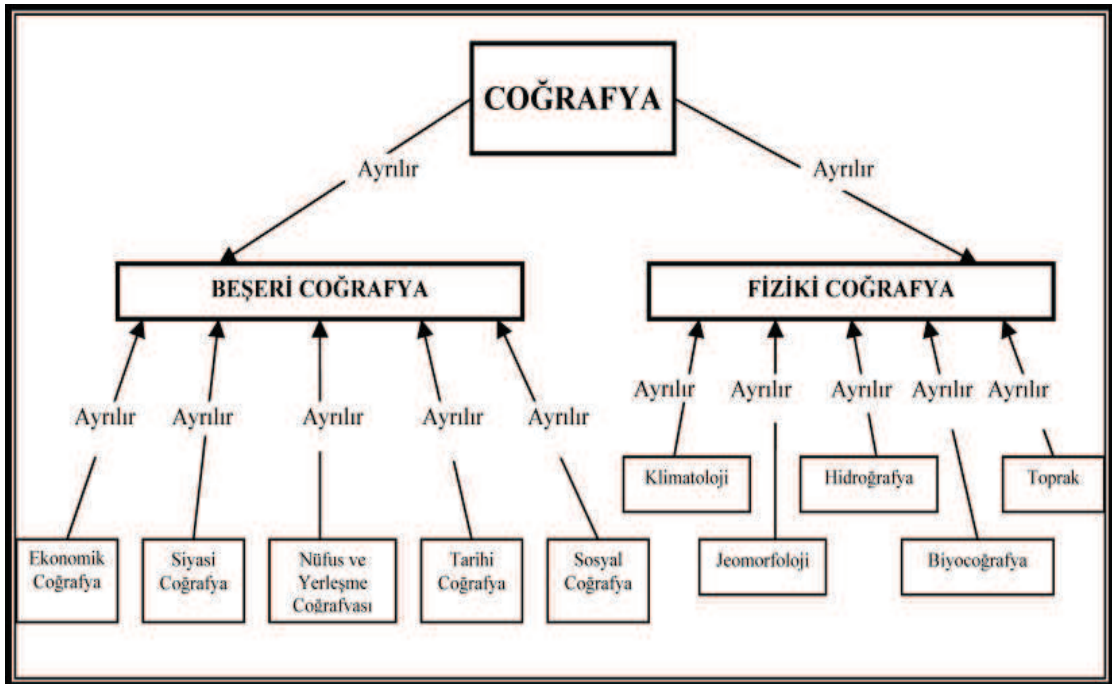
Şekil 2. Makale türü kavram haritası.

Sınıflama kavram haritaları. Novak'ın Öğrenmeyi Öğrenme (Learning How To Learn) kitabında kullandığı iki kavram haritası türünden ikincisidir. Novak; James Joyce'un Eveline hikâyesini, "ev" ve "yeni ev" kavramları üzerinden sınıflama kavram haritası şeklinde göstermiştir.

Sayısal derslerde, okuma metinlerinde, içerikte bahsedilen ve ayrıntılı bir şekilde anlatılması gereken olay, durum veya bilgilerin gösterilmesinde kullanılır.

Öğrenilen bilgileri sistematik olarak sınıflandırmayı amaçlar. Bu da öğrencilerin okudukları metni bütün yönleriyle kavrama düzeylerini artırmanın yanında bilgiler, düşünceler arası ilişkilerin örüntüsünü kurmalarını sağlar, görecelik kavrama, öğrenme ve kodlama becerilerini geliştirir (Karatay, 2011, s. 143).

Aşağıda, coğrafyayı sınıflandıran bir kavram haritası yer almaktadır (Sever, Budak ve Yalçinkaya, 2009, s. 26)



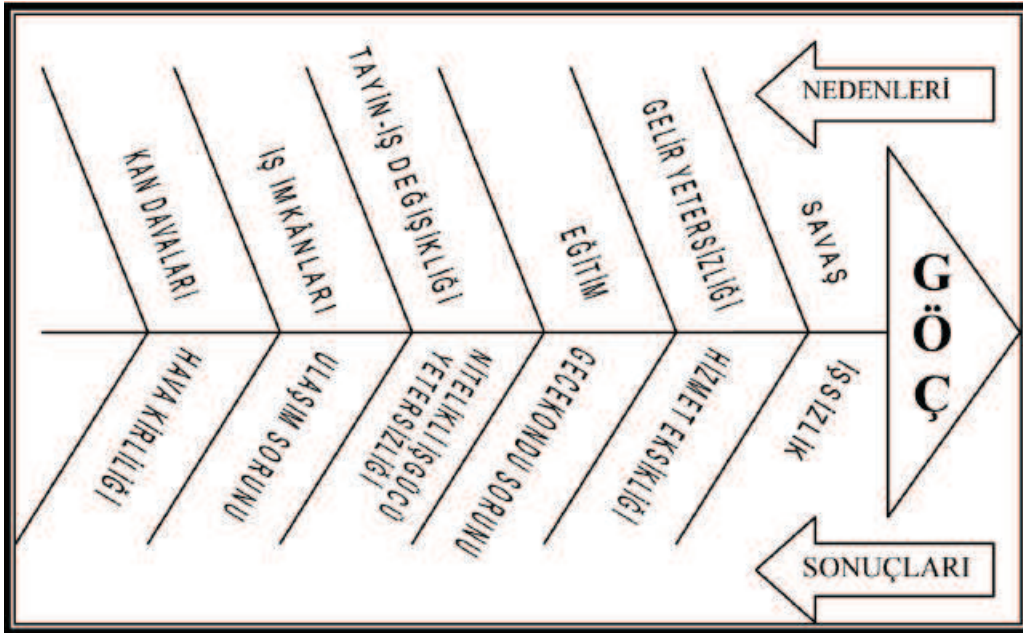
Şekil 3. Coğrafyanın bölümleri kavram haritası.

Balık kılçığı kavram haritası. Novak tarafından kullanılmamış olsa da bazı araştırmacılar tarafından bir kavram haritası çeşidi olarak kabul edilen (Miller-Kuhaneck,

Bortone ve Frost, 2007; Karatay, 2011) balık kılıçığı kavram haritaları neden-sonuç, olumlu-olumsuz, iyi-kötü, faydalı-zararlı vs. gibi özelliklerin gösterilmesine yardımcı olur.

Özellikle Türkçe, edebiyat, tarih, coğrafya gibi sözel derslerde kullanılabilecek bu haritaların YDTÖ'de de son derece kullanışlı olabileceği düşünülmektedir. Araştırmacı, uygulamasında balık kılıçığı kavram haritasını kullanmış ve öğrencilerin en çok sevdiği kavram haritası türü olduğunu gözlemlemiştir.

Aşağıda, göçün neden ve sonuçlarıyla ilgili bir balık kılıçığı kavram haritası yer almaktadır (Sever ve ark. 2009, s. 27).

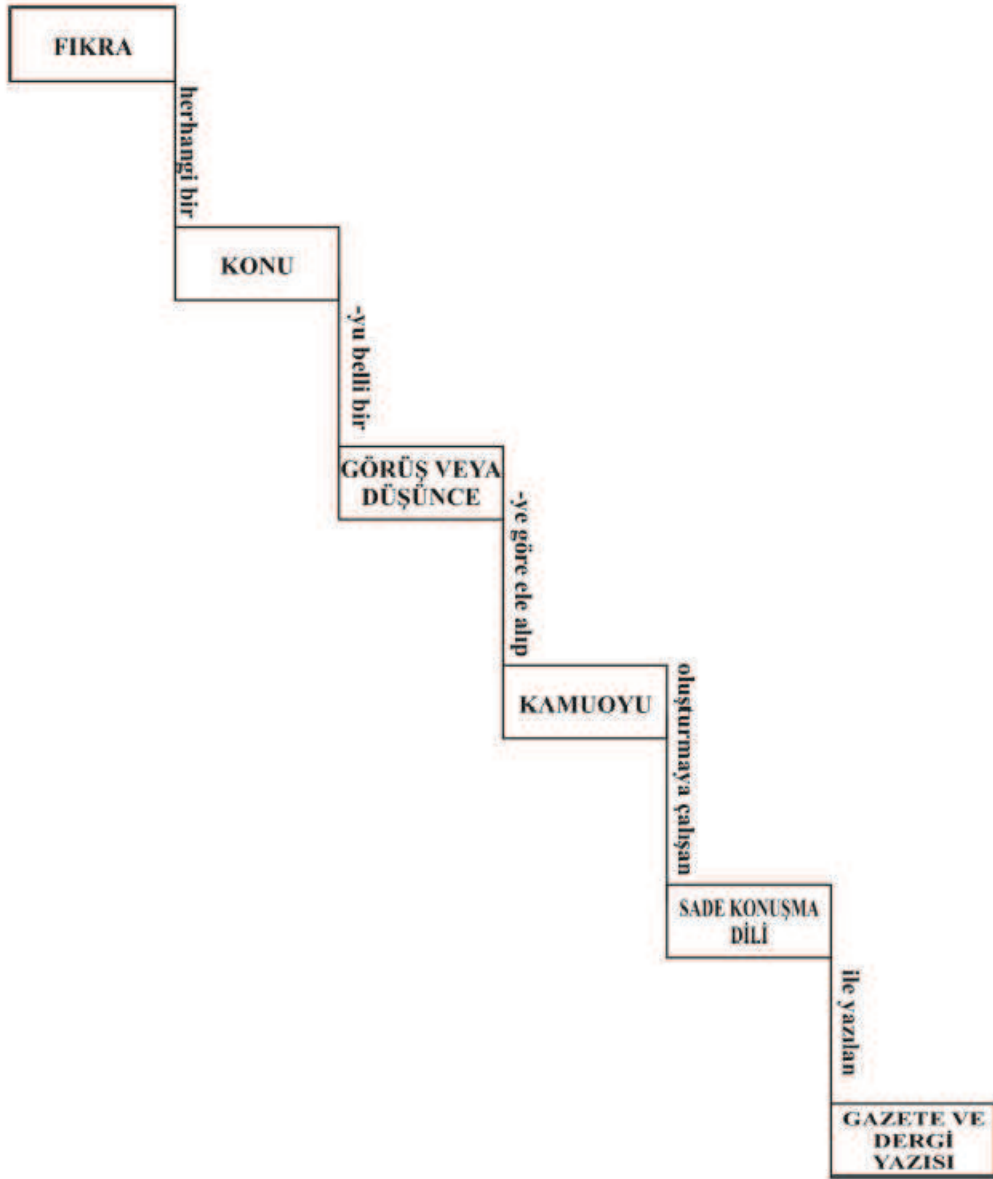


Şekil 4. Göç konulu kavram haritası.

Zincirleme kavram haritası. Bu tür kavram haritalarında kavramlar yukarıdan aşağıya veya yana doğru sıralanacak şekilde birbirine bağlanır. Türkçede özellikle hikâye edici metinlerde, olayların sıralanmasının gösterilmesi uygun olduğu söylenebilir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi (Tosun ve Doğan, 2005, s. 28), coğrafya (Şeyihoğlu ve ark., 2012, s. 40) ve Türkçe gibi pek çok derste (Girgin, 2012, s. 180) öğretim tekniği olarak kullanılabilmektedir.

Aşağıda, fıkra türüyle ilgili bir zincirleme kavram haritası yer almaktadır (Şenay, 2007, s. 43).



Şekil 5. Fıkra türü kavram haritası.

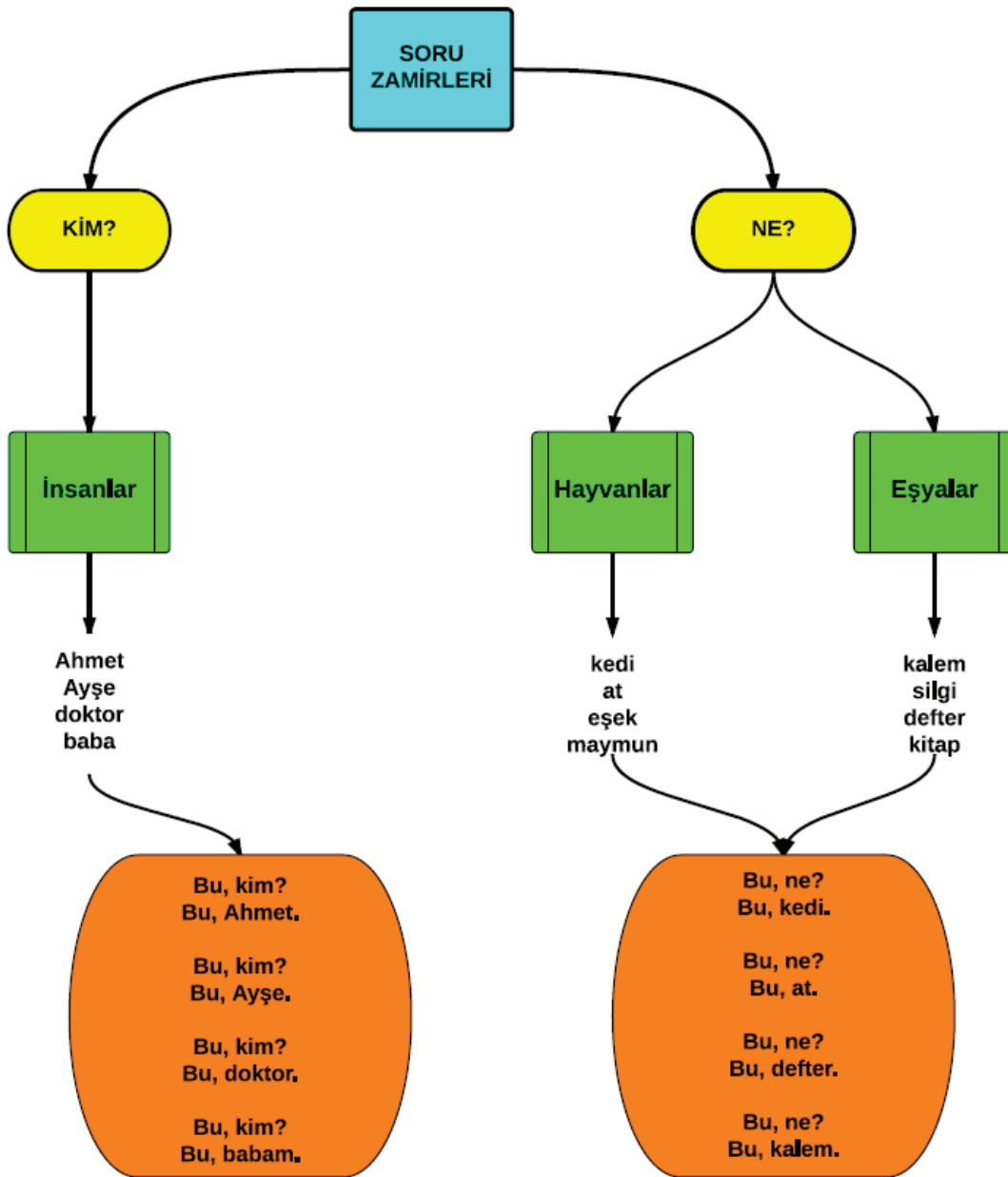
Kavram haritası ve türlerinin açıklanmasının ardından, şimdi de YDTÖ’de kavram haritalarının kullanımı üzerinde durulacaktır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kavram Haritaları Kullanımı

Bu bölüme kadar yapılan açıklamalar ışığında, kavram haritalarının YDTÖ’de kullanımının bir ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz. Bu çalışmanın konusu yabancı dil olarak

Türkçe öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi olduğundan, araştırmacı ve öğrenciler tarafından çok sayıda kavram haritası hazırlanmıştır. Araştırmacı, kavram haritalama tekniğini temel dil becerilerinin hepsinde kullanmış böylece bu tekniğin YDTÖ’de uygulanabilirliğini ortaya koymuştur.

YDTÖ’de kavram haritaları OBM’de belirtilen bütün dil seviyelerinde kullanılabilir. Aşağıdaki hiyerarşik kavram haritası, YDTÖ’de temel seviyede (A1-A2) soru zamirlerinin öğretiminde, konunun anlatımından önce veya konu sonunda özetleme amacıyla kullanılabilir (Bülbül, 2014, s. 184).

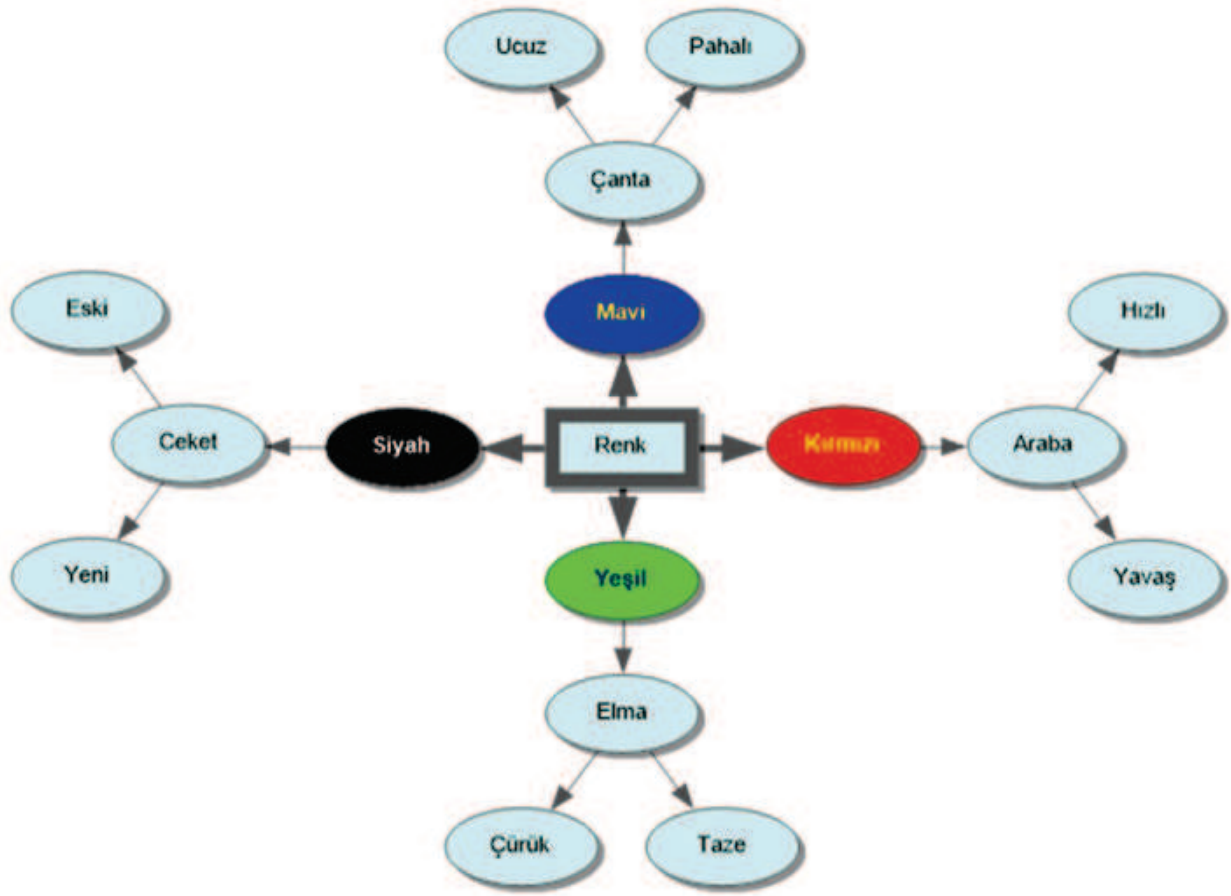


Şekil 6. Soru zamirleri kavram haritası.

Yukarıdaki kavram haritasında temel seviyeye uygun olduğu düşünüldüğü için sadece “kim” ve “ne” soru zamirleri kullanılmış, bunların insan ile hayvan ve eşyaları karşıladıkları gösterildikten sonra örnek verilmiş, ardından da soru ve cevap cümleleriyle konu pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Aşağıdaki örümcek ağı kavram haritası ise, YDTÖ’de A1 seviye öğrencilerine renkler konusu anlatılırken kullanılabilir. Haritada kırmızı, mavi, yeşil ve siyah renkler ele alınmış ve

bunlarla renklendirilmiş eşyalar sıfat bildiren kelimelerle ilişkilendirilmiştir. Örneğin bir arabanın kırmızı renkli oluşu, hızlı veya yavaş olabilme seçenekleri belirtilmiştir. Günlük hayatta renkler, genellikle isimle birlikte kullanıldığı için bu kavram haritası eşliğinde hem kelime hem sıfat hem de zıt anlamlı kelimelerin öğretimi gerçekleştirilmiş olur. Haritada kelimelerin yerine resim veya fotoğrafların koyulması da faydalı bir etkinlik olacaktır (Bülbül, 2014, 183).



Şekil 7. Renk, eşya ve sıfatlar kavram haritası.

Yukarıdaki kavram haritasında renkler konusu günlük hayat ve kullanışlılık dikkate alınarak hazırlanmıştır. Renklerin isimlerinin yer aldığı kutucuklar, o renklerle boyanarak öğrencilerin renkleri daha iyi kavramaları amaçlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı, renkler konusunu isim ve sıfatlarla birlikte ele alarak Ausubel'in kuramı gereği, öğrencilerin anlamlı

öğrenmelerini sağlamaya çalışmıştır. Seçilen bütün kelimeler, temel seviye öğrencilerine uygun ve günlük hayatta karşılaştıkları veya kullanma ihtiyacı duyacakları kelimelerdir.

YDTÖ’de kavram haritaları sadece dil bilgisi konularında değil okuma metinlerinde de kullanılabilir. Bu çalışmada hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinler kullanılmış ve öğrencilerin bu metinleri okuma anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmacı bu amaçla her okuma metni için farklı kavram haritaları hazırlamıştır.

Aşağıdaki balık kılıçığı kavram haritası, hikâye edici bir metnin daha iyi anlaşılması için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

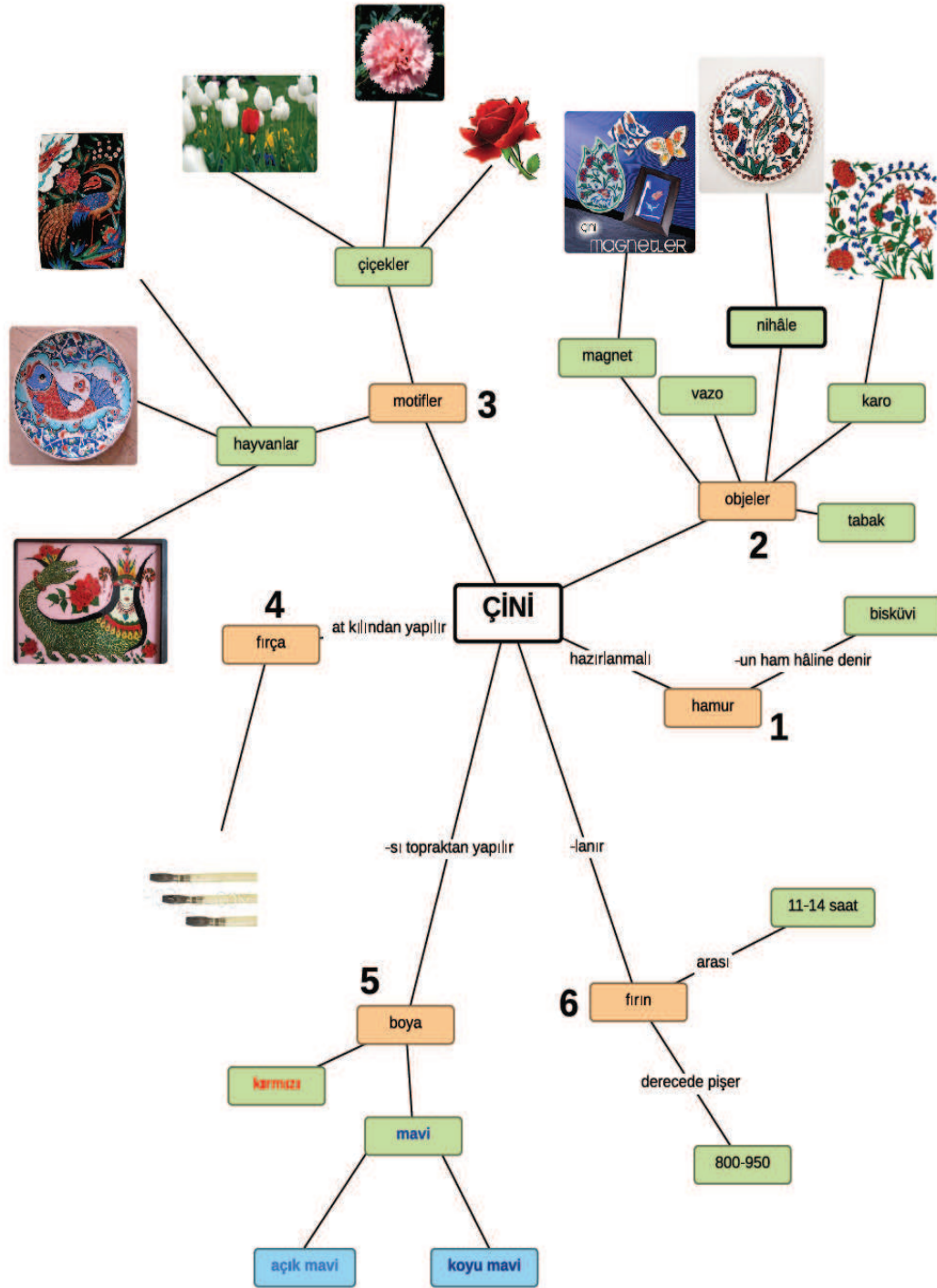


Şekil 8. Ana Yüreği hikâyesi kavram haritası.

Yukarıdaki balık kılıçığı kavram haritası, neden-sonuç ilişkisini göstermek üzere hazırlanmıştır. Hikâye edici bir metin olan Ana Yüreği’nde neden-sonuç ilişkilerinin çok oluşu araştırmacıyı bu kavram haritası türünü kullanmaya yönlendirmiştir. Hikâyenin başlığı balığın baş kısmına, metnin türü ise kuyruğuna yazılmış, neden cümleleri üstte, sonuç cümleleri de altta yer almıştır. Bu çalışmadaki öğrenciler tarafından en çok beğenilen kavram haritası türü, balık kılıçığı olmuştur.

Bu araştırmanın amaçlarından biri de öğrencilerin bilgilendirici bir metni özetleyebilme becerisi kazanmalarınıdır. Araştırmacı, bir dönem çini kursuna giden eşiyle çiniler hakkında bir

röportaj yapıp bunu bilgilendirici bir metin hâline getirmiş, ayrıca sınıfa eşinin yapmış olduğu çinileri de getirerek öğrencilerin ilgisini konuya çekmeyi başarmıştır. Aşağıda, araştırmacının hazırladığı, bahse konu olan çini metninin kavram haritası yer almaktadır.



Şekil 9. Çini metni kavram haritası.

Araştırmacı, alanda edindiği tecrübeler sonucu, öğrencilerin bilgilendirici metinleri hikâye edici metinlere göre daha sıkıcı bulduğunu gözlemlemiştir. Bu durumu aşmak ve öğretimi daha eğlenceli hâle getirmek için Çini metnini eşiyile birlikte oluşturup sınıfa da eşinin yapmış olduğu çinileri getirmiş ve öğrenciler derse büyük bir ilgi göstermişlerdir. Yukarıdaki kavram haritası, bilgilendirici metni özetleme çalışması için hazırlanmıştır. Çini metnini okumayan bir kişi, direkt kavram haritasına baktığında bunu biraz karmaşık bulabilir. Oysa metin okunup haritaya bakıldığında, metnin özetinde yer almaması gereken pek çok unsurun haritada olmadığı ve en önemli bilgilerin özet hâlde haritalandırıldığı görülecektir.

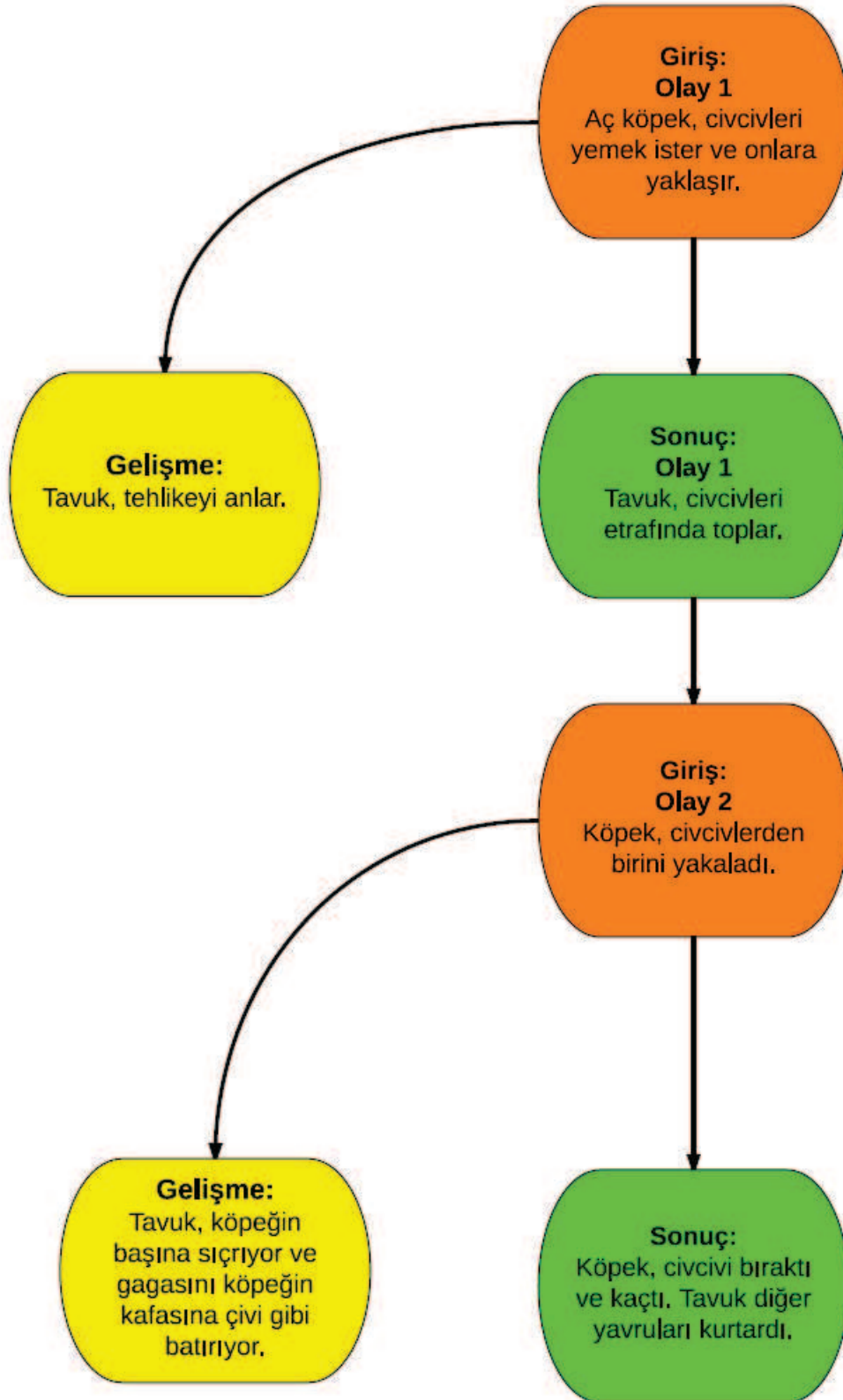
Araştırmacı, Çini metninde öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin resim ve fotoğraflarını haritaya yerleştirmiş, böylece kavramların daha iyi öğrenilmesini amaçlamıştır. Gül ve lâle kelimeleri öğrenciler tarafından bilinmesine rağmen, gül resmi ve lâle fotoğrafı örnek çeşitliliği açısından haritaya yerleştirilmiştir.

Çini metninin kavram haritasında en dikkat çeken özellik, araştırmacının numaralandırma sistemini kullanmasıdır. Araştırmacı, kavramları kavram haritasına metinde okunuş sırasına göre yerleştirmiş ve her bir kavram etiketine numara vermiştir. Ayrıca öğrencilerin haritayı kolay okumaları için numaralar haritanın sağından başlayıp saat yönünün tersinde ilerlemiştir. Araştırmacı, Çini metninin kavram haritasını açıkladıktan sonra sadece haritaya bakarak metni özetlemiş ve bu tür bir kavram haritasını nasıl okuyacaklarına ilişkin öğrencilere model olmuştur.

Araştırmacı, iki yıl süren yurt içi ve yurt dışı alanyazın taramasında kavram haritalarında bu amaçla kullanılan bir numaralandırma sistemine rastlamamıştır. Bu sebeple bu sistemin alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacı, uygulama esnasında aynı metinlerde farklı kavram haritaları da kullanmıştır. Şekil 8'de balık kılıçığı kavram haritası üzerinde neden-sonuç ilişkisi gösterilen

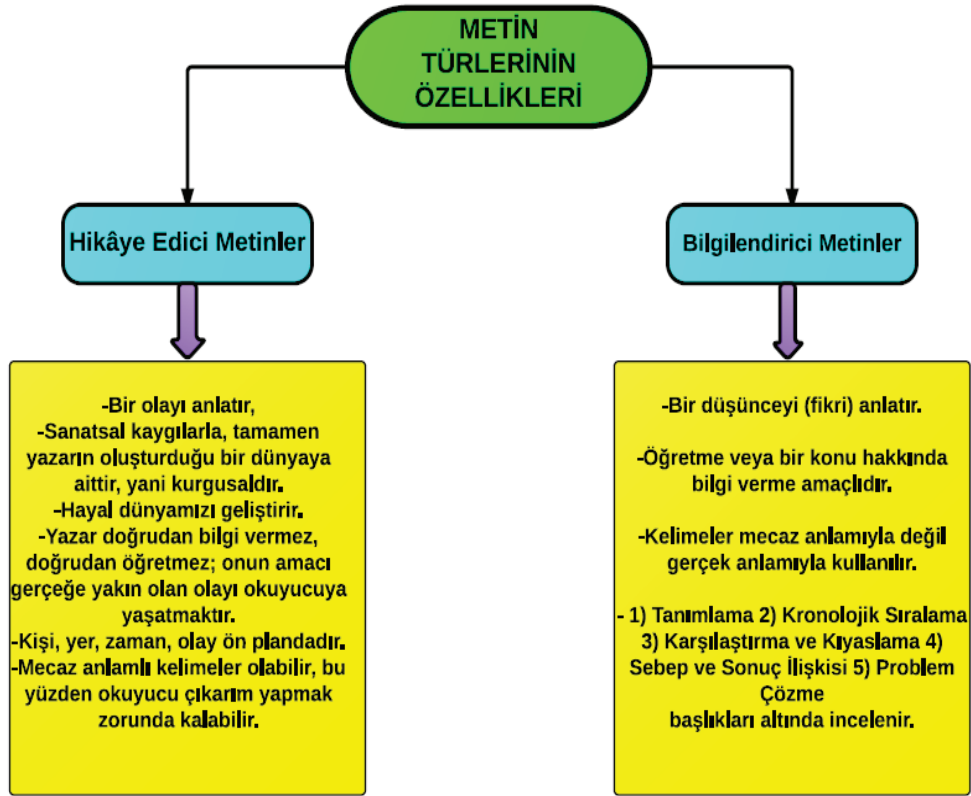
Ana Yüreği metninin bu kez zincir kavram haritası hazırlanarak hem farklı türdeki kavram haritalarının tanıtılması hem de öğrencilere yeni bakış açılarının kazandırılması amaçlanmıştır. Aşağıda bahsedilen kavram haritası yer almaktadır.

ANA YÜREĞİ

Şekil 10. Ana Yüreği kavram haritası.

Yukarıdaki harita incelendiğinde iki farklı olayın giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle gösterildiği görülmektedir. Bu bilgilerin bir tek harita üzerinde yer almasının, yukarıdan aşağıya doğru ve hikâyedeki sıralamayla verilmiş olmasının, ayrıca giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin kendi içinde aynı renklerle gösterilmesinin öğrencilerin metni daha iyi anlamasını sağlayacağı düşünülmektedir.

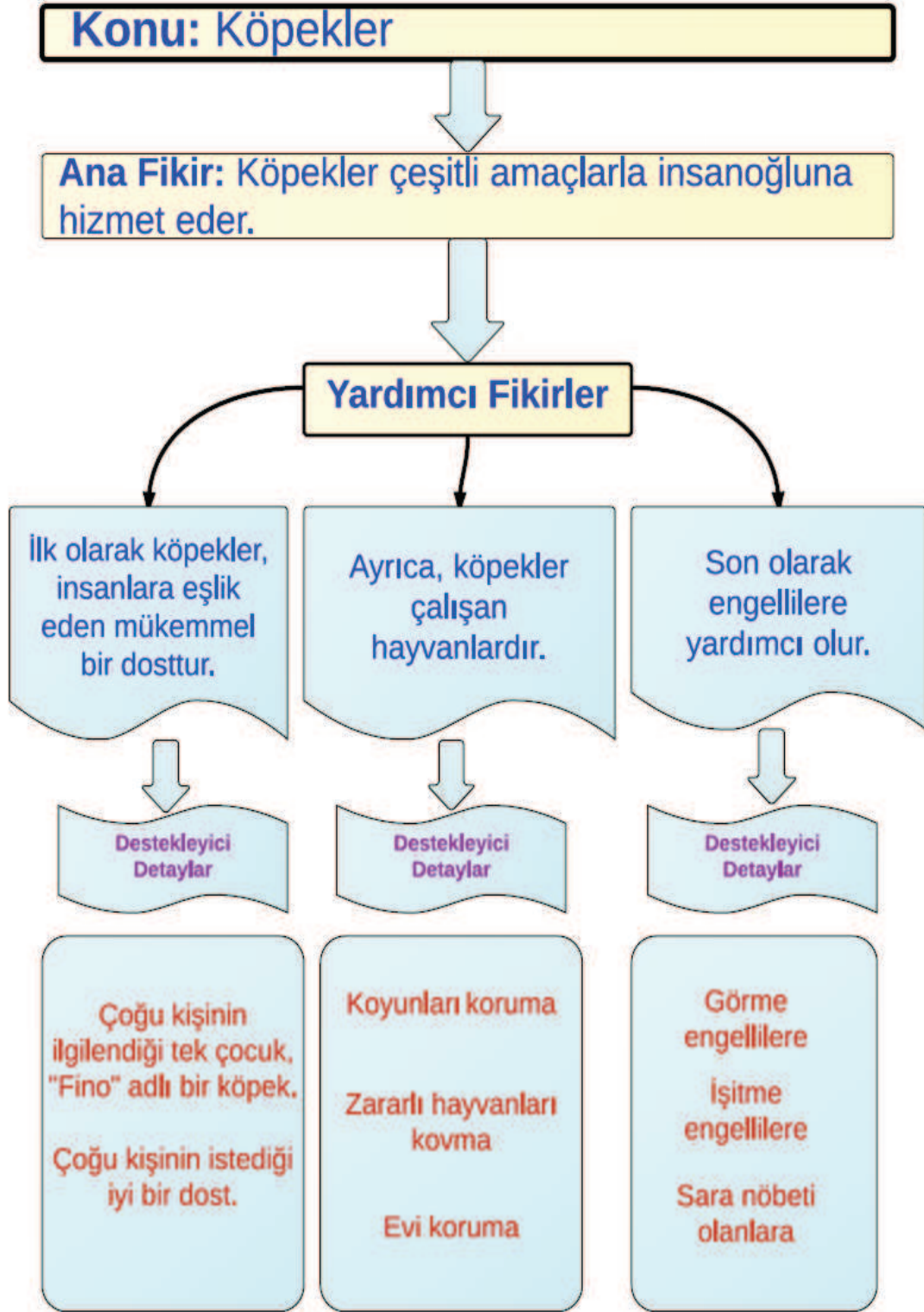
Araştırmacı, metin türlerinin öğretiminde de kavram haritalarından yararlanmıştır. Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin özellikleri, yine bir kavram haritasıyla anlatılmıştır.



Şekil 11. Metin türlerinin özellikleri kavram haritası.

Kavram haritaları sadece okuduğunu anlama becerilerinde değil, temel dil becerilerinin hepsinde kullanılabilir. Araştırmacı, önceden hazırlamış olduğu bir kavram haritasının fotokopisini öğrencilere dağıtmış ve ödev olarak öğrencilerin haritaya bakarak

kompozisyon yazmalarını istemiştir. Aşağıda, bu kavram haritası yer almaktadır (Karatay, 2011).



Şekil 12. Kompozisyon ödevi için kavram haritası.

YDTÖ’de yukarıdaki gibi bir kavram haritası üzerinden konu, ana fikir ve yardımcı fikirlerin öğretimi de yapılabilir.

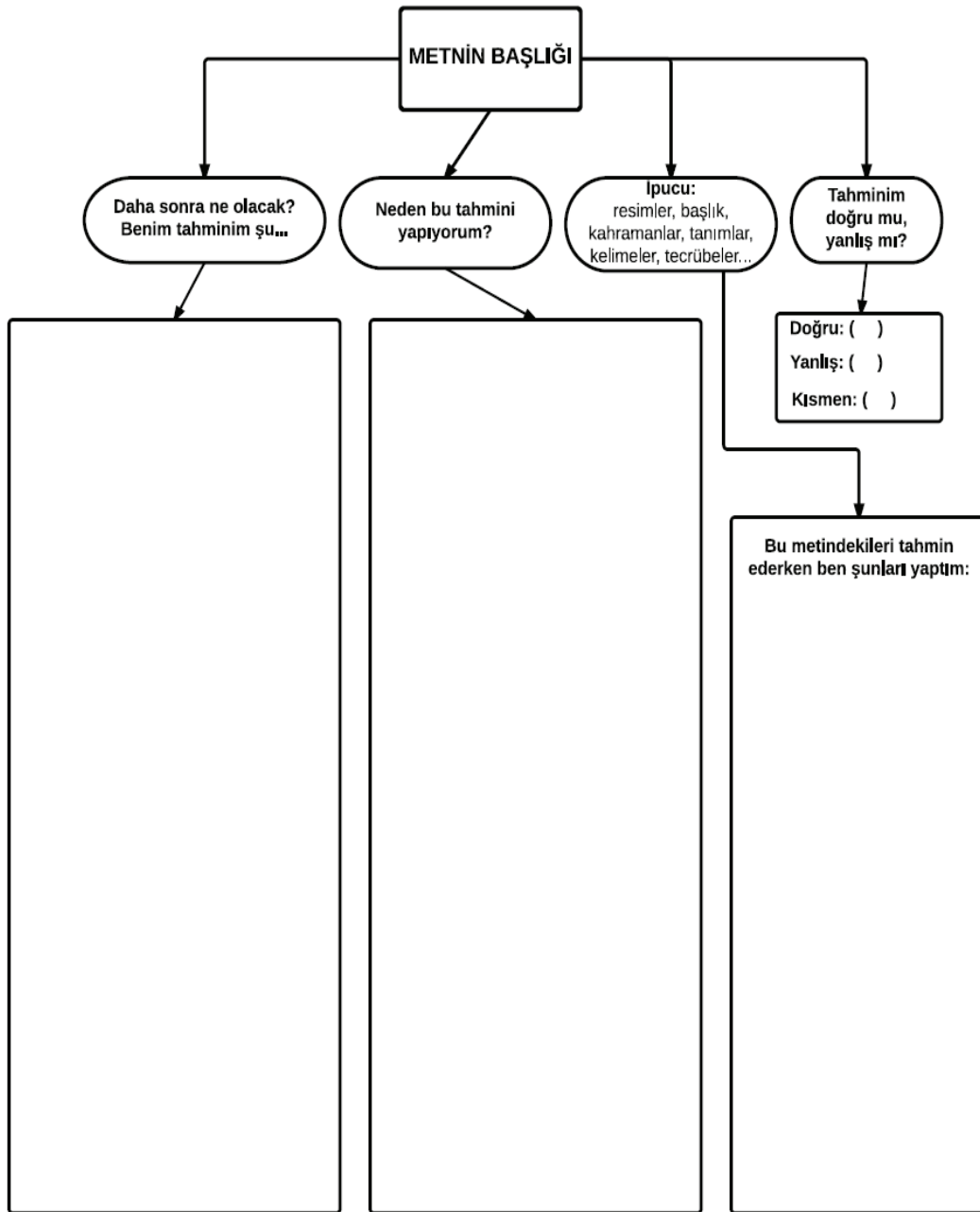
Bu araştırmanın temelini, kavram haritaları aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi oluşturmaktadır. Araştırmacı, bu becerinin geliştirilmesi sürecinde “tahmin etme, soru üretme, özetleme” stratejilerinden yararlanmıştır. Öncelikle model olma yoluyla öğrencilere bu stratejilerin öğretimini yapmış, ardından ders içi uygulamalarla ve ödev yoluyla bu stratejilerin öğrenciler tarafından kullanımını amaçlamıştır.

Araştırmacı, öğrencilerin bu üç stratejiyi kullanmaları için üç farklı form hazırlamıştır. Bu formlar da çalışmanın amacına uygun olarak kavram haritası şeklinde hazırlanmıştır. Bunlardan biri, öğretimi ilk gerçekleştirilen strateji olan Tahmin, Gözlem ve Değerlendirme Yaprağı’dır. Tahmin etme stratejisinden, metni okumaya başlamadan önce ve metni okuma esnasında faydalanılmıştır. Araştırmacı, okuma metnine geçmeden önce öğrencilere akıllı tahtada bazı resim ve fotoğraflar göstererek konuyu sezdirmeyi amaçlamış ve ardından öğrencilerin ilk tahminlerini bu forma yazmalarını istemiştir. Daha sonra araştırmacı, metnin ilk paragrafını okumuş ve ardından öğrencilerin yine tahminlerini yazmalarını istemiş ve bu işlem bir kez daha tekrar etmiştir. Bu sürecin ardından, öğrenciler formdaki ilgili bölüme neden bu tahminleri yaptıklarını yazmışlardır. Formdaki “İpucu” bölümünde “resimler, başlık, kahramanlar, tanımlar, kelimeler, tecrübeler” kavramları yer almıştır. Öğrenciler bu kavramları dikkate alarak tahmin sürecinde nelerden faydalandıklarını yazmışlardır. Son bölüme ise tahminlerinin doğruluğuyla ilgili doğru, yanlış ya da kısmen seçeneğini işaretlemişlerdir. Tahmin, Gözlem ve Değerlendirme Yaprağı aşağıda yer almaktadır.

İsim

Tarih

TAHMİN, GÖZLEM ve DEĞERLENDİRME YAPRAĞI



Şekil 13. Tahmin, gözlem ve değerlendirme yaprağı.

İkincisi, Soru Üretme Değerlendirme Yaprağı'dır. Öğrenciler, metni okuma esnasında veya okuduktan sonra formdaki ilgili bölümlere açık soruları ve çıkarılma sorularını cevapları ile yazmışlardır. Soru Üretme Değerlendirme Yaprağı aşağıda gösterilmiştir.

SORU ÜRETME DEĞERLENDİRME YAPRAĞI

Ad Soyad: _____

Tarih: _____

Okuduğunuz metinle ilgili sorular yazınız ve cevaplayınız.

SORULAR

Açık Sorular ve Cevapları

Çıcarsama Soruları ve Cevapları

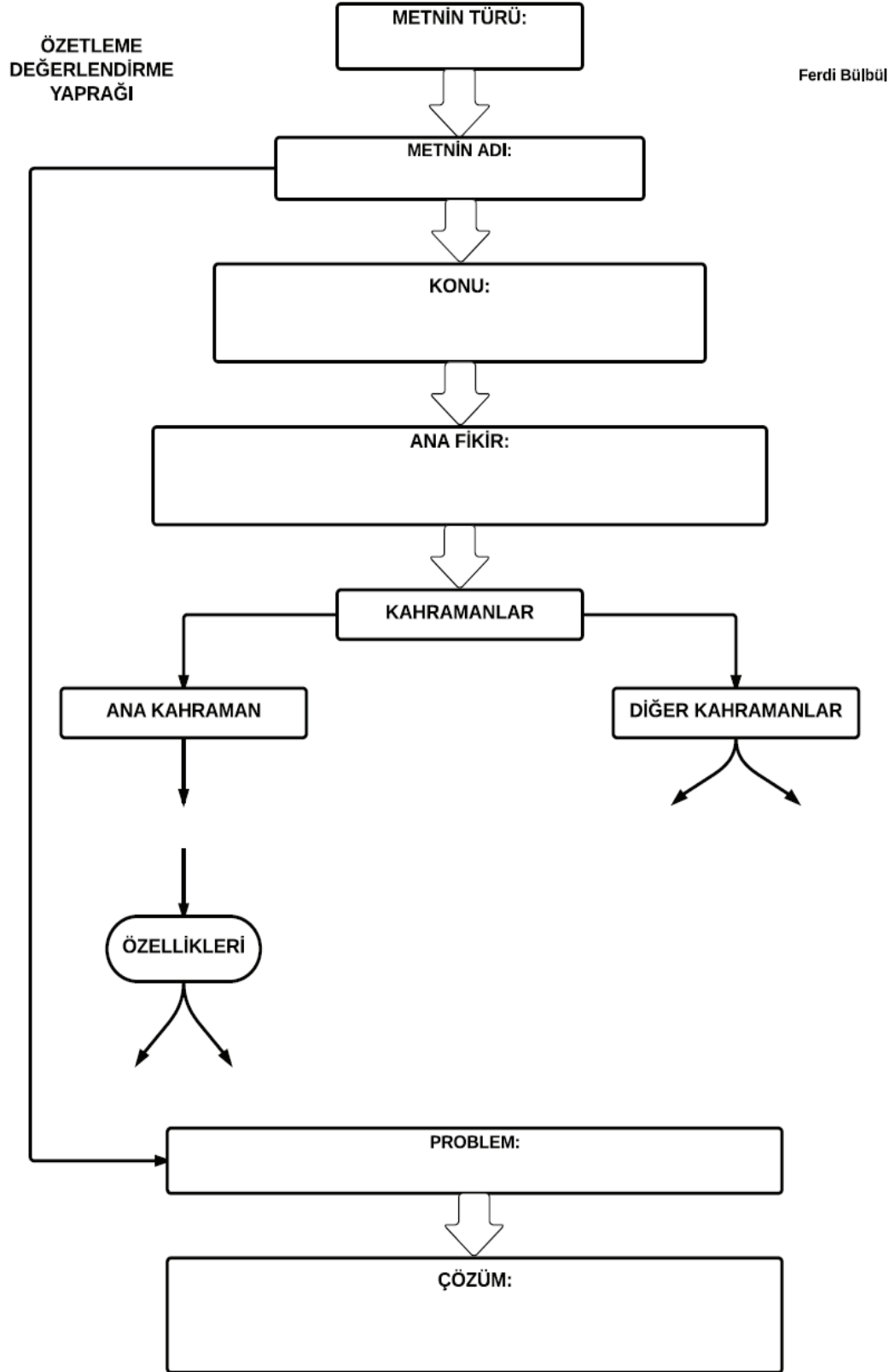
Şekil 14. Soru üretme değerlendirme yaprağı.

Üçüncüsü ise Özetleme Değerlendirme Yaprağı'dır. Bu formda, kavram haritasının tepesinde "Metnin Türü" kavram etiketi yazılmış ve sırasıyla "Metnin Adı, Konu, Ana Fikir,

Kahramanlar” başlıkları yer almıştır. “Kahramanlar” başlığı, “Ana Kahraman” ve “Diğer Kahramanlar” bölümlerine ayrılmış; “Ana Kahraman” bölümünün altına ise “Özellikleri” etiketi eklenmiştir. En altta ise hikâyenin “Problem” ve “Çözüm” kısmına yer verilmiştir.

Aşağıdaki kavram haritası, hikâye edici metinlerin özetlenmesinde kullanılabilir ve özetleme becerisinin kazandırılmasında öğrencilere yol gösterebilecek şekilde hazırlanmıştır. Bilgilendirici metinlerin özetlenmesinde ise anahtar kavramlar ön plana çıktığı ve kahramanlar, mekân gibi unsurlar olmadığından örümcek ağı kavram haritalarının kullanımı tercih edilmiştir. Dolayısıyla bilgilendirici bir metin ödev olarak verildiğinde veya sınıf içinde bu türden bir çalışma yapıldığında araştırmacı, öğrencilerin kavram haritası çizimleri için onlara boş bir A4 kâğıdı dağıtmıştır.

Aşağıda, hikâye edici metinlerin özetlenmesinde kullanılabilir bir kavram haritası yer almaktadır.



Şekil 15. Özetleme değerlendirme yaprağı.

Araştırmacı, kavram haritaları aracılığıyla yaptığı bütün çalışmalarını öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları okuma becerilerinin geliştirilmesi için gerçekleştirmiştir. Okuma; iş, eğitim, eğlence, seyahat, alışveriş gibi hayatın her alanında ve kullanılan bir eylemdir. Bu sebeple YDTÖ’de büyük önem taşımaktadır.

Okuma

Hayatımızı devam ettirebilmemiz için en çok kullandığımız dil becerilerinden biri okumadır. Öyle ki Manguel, “Okumanın Tarihi” adlı eserinde bu durumla ilgili şunları belirtir (2010, s. 20): “Belki yazmadan yaşayabilirim. Okumadan yaşayabileceğimi sanmıyorum. Toplumlar yazı olmadan da var olabilirler ve olanları da vardır ama hiçbir toplum okumadan var olamaz.” MÖ dördüncü yüzyılda Attikalı ozan Menander ise: “Okuyabilenler iki misli görürler” (Manguel, 2010) diyerek bu becerinin önemini ortaya koymuştur.

Okumak, TDK’de (1998, s. 1675) “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” olarak geçmektedir. Bu tanımda okumanın hem anlama hem de telaffuz boyutunun olduğu görülmektedir. Demirel’e göre okuma “Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (2012, s. 109). Alanyazında yer alan okuma tanımlarının çoğunda da bu unsurlara vurgu yapılmaktadır.

Yalçın (2012), okumayı: “İnsanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi” olarak tanımlar (s. 47). Akyol ise okuma sürecine yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimin gerekliliğinden bahsederek bunun, dinamik bir anlam kurma süreci olduğunu belirtir (2014, s.33).

Tanımlara dikkat edildiğinde okumanın sadece bir seslendirmeden ibâret olmadığı, bunun aynı zamanda bir “anlam kurma” süreci olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmanın

da temel amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesidir.

Anlamayı öğrenme, en az okuma kadar önemlidir. Günümüzde bilginin kendisi kadar anlaşılması da önemlidir. Bu nedenle okuma becerilerini, anlama becerileri ile bütünlemek gerekmektedir (Gelen, 2003, s. 58).

Göğüş ise okumayı: “Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır” şeklinde tanımlar (1978, s. 60) ve okuma eyleminin, görme ve seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreç olduğunu ifade eder.

Aşağıda, okumanın fizyolojik ve zihinsel yönü hakkında bilgi verilmeye çalışılacaktır.

Okumanın fizyolojik yönü. Öncelikle okuma eyleminin gerçekleşmesi için en önemli organ göz kabul edilse de görme engellilerin Braille alfabesini kullanarak elleriyle okumaları da gözden kaçırılmamalıdır (Razı, 2008). Göz, metin üzerinde sıçrayarak ilerlemektedir (Göğüş, 1978; Arıcı, 2012; Temizkan, 2009). Bunu bir yüzyıl kadar önce Fransız göz doktoru Emile Javal fark etmiştir (Manguel, 2010, s. 55). Bir satırda üç dört kez durup sözcükleri tanıyan göz, satır bitince diğer satırın başına değil, içeride bir noktaya döner (Göğüş, 1978). Bu duraklamaların uzun ya da kısa olması okuma hızını etkilemektedir. Gözün, sözcük biçim veya kalıplarına alışık olduğu durumlarda duraklama ve sıçramalar arasındaki sürenin azalmasıyla okuma hızı artar (Arıcı, 2012, s. 5). Hızlı okurken anlamı kavramak için gözün her sözcüğü görmesi gerekmez. İyi bir okuyucuda sıçramalar uzun, kötü bir okuyucuda ise az olur (Nas, 2003’ten aktaran Temizkan, 2009). Her sözcüğün zihinde görsel bir imgesi vardır ve göz, gördüğü sözcüğü bu imge ile tanır (Göğüş, 1978). Bu durum, okuduğunu anlamada ön bilgilerin önemini ortaya koyar. Ön bilgi bakımından zengin olan bireylerin, okuduğunu kavramada daha az sıkıntı çekecekleri söylenebilir. Bu araştırmada öğrencilerin ön bilgilerini

kullanabilecekleri etkinlikler düzenlenerek okuduğunu anlama becerilerine katkı yapılması hedeflenmiştir.

Okumanın zihinsel yönü. Yazılanları görmek okumanın fiziksel yönüyle ilgiliyken anlama-kavrama süreci zihinsel bir etkinliktir. Zihnin anlamı kavramadan okuma faaliyetinin gerçekleşmesi mümkün değildir (Arıcı, 2012, s. 6). Dolayısıyla hem sözcüklerin anlamı bilinmeli hem de metinde kullanılış amaçlarına uygun olarak anlam yapılandırılmalıdır. Bütün sözcüklerin gerçek anlamlarının bilinmesi, okuma anlama sürecinin gerçekleşmesi için yeterli değildir. Sözcüklerin mecaz, yan anlamlarının bilinmesi, deyim, atasözü ve yöresel kullanımlar hakkında da bilgi sahibi olunması gereklidir.

Okuduğunu Anlama

Yukarıdaki tanım ve açıklamalar, okuma sürecinin tam olarak amaçlarına ulaşabilmesi için anlamının da gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmektedir. Göğüş anlamayı, yazının ne demek istediğini algılamak olarak (1978, s. 71) tanımlar. Manguel de okumanın amaçlarından bahsederken şu ifadeleri kullanır (2010, s. 20): “Bizler ne olduğumuzu ve nerede olduğumuzu görebilmek için sürekli kendimizi ve çevremizi okuyoruz. Anlamak ya da anlamaya başlamak için okuyoruz. Okumadan yapamıyoruz. Okumak, neredeyse nefes almak kadar temel bir işlevimiz.”

Karatay (2011) okuduğunu anlamayı, okuyucu ve metin arasındaki etkileşim olarak değerlendirir ve okuma anlama sürecinin içerdiği işlem basamaklarından bahseder. Aşağıda bu işlem basamaklarından bazılarını yer verilmiştir (s. 17):

- Okurun alfabe ve görsel semboller bilgisine sahip olması.
- Okunan metnin ilgili kısımları ile ön öğrenmeler, bilgiler arasında beyinde ilişki kurma-kavramanın gerçekleşmesi.

- Okurun ön öğrenmeleri ile okunan metindeki bilgi, düşünce ve duygular arasındaki ilişkilerin, şemaların kurulması, okunanın analiz edilerek eleştirilmesi ve değerlendirilmesi.
- Okunan metinden elde edilen, öğrenilen bilgi(ler)nin depolanması, yeni öğrenmeleri kodlama.

Bu araştırmada kavram haritaları aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesinde kullanılması, bilgileri şematik olarak organize etmesi ve anlamlı öğrenmeyi sağlaması göz önüne alındığında, bu çalışmada kavram haritalarının tercih edilmesinin isabetli olduğu söylenebilir.

YDTÖ’de de okuma, öğrencilerin geliştirmesi gereken öncelikli temel becerilerdendir. Hatta Grabe ve Stoller okuma becerisinin, geliştirilmesi gereken en önemli dil becerisi olduğunu ifade ederler (Razı, 2008). Ülkemize gelen yabancı öğrencilerin çoğunun gelişiminin eğitim olduğu göz önüne alındığında okuma becerisinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Çünkü öğrenciler eğitim hayatlarının ve normal hayatın her anında okuyarak anlamaya ihtiyaç duymaktadırlar. Sınavlar, ödevler, şehir içi ve şehirler arası yolculuklar, alışveriş, kültürel etkinlikler... vs. hep okuma becerisinin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Alanda çalışan uzmanların, öğrencilerin dil ihtiyaçlarını ve Türkçe öğrenme nedenlerini iyi belirleyip ona uygun okuma becerisi kazandırması uygun olacaktır. Burada araştırmacının YDTÖ’de prensip olarak kabul ettiği “kullanışlılık ve ihtiyaca uygunluk” kavramları ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin asla kullanmayacakları, hiçbir ihtiyaçlarına cevap vermeyeceği belli olan kelimelerden örülü metinlerin kullanımının zaman kaybı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla YDTÖ’de metin seçimi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi esnasında hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden yararlanılmıştır. Uygulamadaki katılımcıların hepsinin öğrenci,

öğrenci adayı veya eğitimci olması nedeniyle araştırmacı, öğrencilerin bu metin türlerini okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesini önemsemiş ve öğrencilerde kalıcı, hayat boyu kullanacakları bir öğrenme gerçekleştirilmeyi hedeflemiştir.

Metin Türleri

Özellikle eğitim ortamlarında karşılaşılan metinlerin, öğrenciler açısından büyük önemi vardır. Bu nedenle öğrencilere, farklı metin türleriyle karşılaştıklarında nasıl hareket edecekleri, metni nasıl okuyup anlamaları gerektiğine ilişkin eğitim verilmelidir. Her metinde aynı okuma anlama yöntemleri kullanmak, metni kavramak için yeterli olmayabilir. Bu nedenle araştırmacı, uygulama esnasında öğrencilere farklı türdeki metinler ve bu metinleri okuma anlama stratejileri hakkında öğretim gerçekleştirmiştir. Aşağıda metin türleri hakkında kısa bilgiler yer alacaktır.

Hikâye edici metinler. Bu türdeki metinler genel anlamda konu, ana düşünce, olay, mekân ve kahramanlar içeren, amacı doğrudan bilgi vermek olmayan, zaman zaman okuru eğlendirme amacı taşıyan, gerçekte olmuş veya olabilecek olayların anlatıldığı yazılardır.

Hikâye edici metinler gündelik yaşamda kullanılan, herkes tarafından anlaşılabilir doğal bir dile sahiptir. Yazar, okuyucuyla metin aracılığıyla paylaşmak istediklerine bağlı olarak dilde birtakım değişiklikler yaratarak kelimelere farklı anlamlar yükler (Coşkun, 2011, s. 29).

Roman, hikâye, tiyatro, masal, destan gibi türleri olan hikâye edici metinlerden YDTÖ'de sıkça yararlanılmaktadır. Bu metinlerin öğretimi esnasında aynı zamanda bir kültür öğretiminin de gerçekleştiriliyor oluşu, alan uzmanının metin seçimlerinde daha dikkatli olmasını gerektirmelidir. Öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin hem kültür hem de dil seviyelerinin farkında olmalı ve buna uygun metinler belirlemelidir. Örneğin temel seviyedeki öğrencilere bir destan metni, üstelik kelimeleri öğrenci seviyesine uygun olarak

değiştirilmeden verilmemelidir. Aksi takdirde öğrenciler Türkçeye karşı olumsuz bir ön yargı geliştirebilir ve Türkçe öğrenmeleri zorlaşabilir.

Ana dilde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de metinler, özellikle hikâye edici metinler oldukça önemlidir. Bilgilendirici metinlerin daha çok teknik veya günlük hayatta kullanım ihtimali daha düşük kelimeler içermesi, YDTÖ’de hikâye edici metinleri daha önemli kılar. Araştırmacı, alandaki tecrübelerine dayanarak, öğrencilerin hikâye edici metinleri okurken daha çok eğlendiklerini ve daha iyi anladıklarını tespit etmiştir. Bu nedenle uygulamada öncelikle hikâye edici metinlerin öğretimi yapılmıştır.

Bilgilendirici metinler. Bu tür metinler ise bilgi vermeyi amaçlayan, daha çok bir düşünceyi anlatan, zaman zaman ispat etme gayesi taşıyan öğretici metinlerdir. Makale, fıkra (köşe yazısı), deneme, eleştiri yazıları gibi çeşitleri vardır. Bu türden metinler, öğrencilerin ilgisini çeken bir konu içermediği takdirde öğrenciler tarafından genel anlamda sıkıcı bulunmaktadır. Öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları metinlerin çoğu bilgilendirici olduğu için YDTÖ’de alan uzmanının daha çok öğrencilerin ilgisini çekecek metinler bulması ve eğitimi eğlenceli hâle getirmesi büyük önem taşımaktadır.

Bahsedilen bu farklı metin yapıları, okuma sürecinde okurun bazı kriter, yöntem ve stratejilere göre hareket etmesini gerektirir. Bu bakımdan okuduğunu anlama yöntem ve stratejilerinin öğrencilere kazandırılması, onların eğitim ve günlük yaşamını olumlu yönde etkileyecektir.

Akyol (2014), etkili okuma sürecinde bir plân dâhilinde hareket edilmesi gerektiğini belirterek okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikleri şöyle sıralar (s. 35): Okuma öncesinde yapılabilecekler; göz gezdirme, okuma için amaç oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına getirme, tahminler yapma. Okuma sırasında yapılabilecekler; akıcı bir şekilde okuma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejileri

kullanma. Okuma sonrasında yapılabilecekler; okunanları özetleme, okunanları değerlendirme.

Karatay (2011) da okuma sürecinde, genel olarak iyi okuyucuların kullandıkları stratejileri okuma öncesi stratejiler (tahmin etme, planlama stratejileri), okuma sırası stratejiler (izleme-düzenleme stratejileri) ve okuma sonrası stratejiler (değerlendirme stratejileri) (s. 46) olarak tanımlar.

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Araştırmacı, bu çalışmada okuma öncesinde “tahmin etme”, okuma sırasında “tahmin etme, soru üretme”, okuma sonrasında ise “soru üretme, özetleme” stratejilerini kullanmıştır. Aşağıda bu stratejiler hakkında açıklamalar yer almaktadır.

Tahmin etme stratejisi. Tahmin ederek okuma tekniğinde öğretmen, öğrencilerin okuyacakları metne karşı ilgilerini uyandırmaya, işlenen konu/tema ile ilgili ön öğrenmelerini harekete geçirmeye çalışır (Karatay, 2011, s. 68). Araştırmacı, bu amaçlar doğrultusunda model olma yoluyla tahmin etme stratejisinin öğretimini yapmış daha sonra bu stratejinin öğrenciler tarafından kullanılmasını sağlamıştır.

Tahminde bulunmayı pek çok yetkin okur doğal olarak yapar. Ancak okullarda öğrencilerden, okuduklarıyla ilgili tahminlerinin arkasındaki düşüncelerini açıklamalarını isteyerek eleştirel düşüncelerini gerektiren üst düzey tahminlerde bulunmalarına özendirme önemlidir (Cavkaytar, 2009, s. 38). Öğrencilerden uygulama öncesinde sadece üçünün, bir metni anlamak için tahmin etme stratejisini kullandığını belirtmesi, öğretim için bu stratejinin seçilmiş olmasının isabetini ortaya koymaktadır.

Uygulama boyunca araştırmacı, işleyeceği metinler hakkında görseller hazırlamış ve projektör yardımıyla bu görselleri tahtaya yansıtmıştır. Öğrencilerden, metin gösterilmeden

önce, bu görsellerle tahmin etmeleri istenmiştir. Araştırmacı, sınıf tahtasının bir bölümüne öğrencilerin tahminlerini “örümcek ağı kavram haritası” şeklinde çizmiştir. Daha sonra metne geçilerek bir bölüm okunmuş ve öğrencilere: “Sizce bundan sonra ne olacak?” sorusu yöneltilmiş, böylece hem öğrencilerin ilgisi üst düzeyde tutulmuş hem de eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturulmuştur. Metnin tamamı bittikten sonra tahtadaki örümcek ağı kavram haritası incelenmiş ve metinle ilgisi olmayan tahminler silinmiştir. Böylelikle hem tahmin etme stratejisinin kullanımı öğretilmiş hem de örümcek ağı kavram haritasının nasıl kullanılacağı gösterilmiştir.

Soru üretme stratejisi. Öğrencilere ikinci sırada öğretilen strateji olan soru üretme, metne daha bütüncül bakma ve öğrencilerin kavrama düzeylerinin tespiti bakımından önem taşır. Araştırmacı, ilk aşamada soru üretme stratejisinin nasıl kullanılacağını göstererek model olmuş, ardından öğrencilerin bu stratejiyi uygulamalarına yardımcı olmuştur.

Karatay (2011) bu teknik sayesinde öğrencilerin metne karşı amaçlı yaklaşma, başlık ve görsellere dikkat etme, içerik sorgulama, anlatılanlar üzerinde düşünme, kendi kendine soru cevaplarla kavrama becerisini geliştirme gibi kazanımlar elde edeceklerini ifade eder.

Uygulama boyunca, okunan metinlerin ardından öğrencilere süre verilerek metinle ilgili “açık sorular” ve “çıkarsama soruları” hazırlamaları istenmiştir. Açık sorular, cevabı metin içerisinde doğrudan bulunan sorulardır. Hikâyenin kahramanları, olayın geçtiği yer, zaman gibi unsurlar açık sorulara örnektir. Soru üretme stratejisinin öğretiminin yapıldığı derste araştırmacı: “Bu hikâyenin adı nedir?” diye sorduğunda öğrenciler hep birlikte “Ana Yüreği” diyerek cevabı bilmiş ve bu sorunun açık sorulara örnek olduğu belirtilmiştir. Çıkarsama soruları ise (Cavkaytar, 2009), metinde doğrudan cevabı yazmayan, öğrencilerin ön bilgilerini kullanmasını ve metnin tamamından çıkarsamalarda bulunmalarını gerektiren sorulardır.

Özetleme stratejisi. Özetleyerek okumanın amacı, metinde işlenen ana fikri-konuyu destekleyen temel yargıların kavranmasıdır (Karatay, 2011, s. 66). Gajria ve Salvia'ya (1992) göre, paragraf ve metin özetlemeleri etkili bir okuma sonrası etkinliğidir. Çünkü özetleme yoluyla öğrenciler metnin yapısını daha iyi anlarlar. İkincisi, özetleme yoluyla ana fikir bulma ve önemli kavramları belirleme alıştırmaları yapılmış olur (Akyol, 2014, s. 50). Bu amaçla, uygulama esnasında öğrencilere özetleme stratejisinin de kazandırılması hedeflenmiştir. Katılımcılardan sadece Farah'ın iş hayatına devam etme düşüncesi, diğer öğrencilerin ise Türkiye'de eğitim görmek için Türkçe öğrenmeleri, özetleme stratejisini son derece önemli hâle getirmektedir.

Hikâye edici metinlerin özetlenmesinde araştırmacı hiyerarşik, balık kılıçığı ve zincirleme kavram haritalarından yararlanmışır. Hiyerarşik kavram haritasında metnin türü, adı, konusu, ana fikri, kahramanları, kahramanların özellikleri, problem ve çözüm bölümleri yer almış, böylece öğrencilere metinle ilgili en önemli bilgileri tespit ederek özetleme becerisi kazandırmak amaçlanmıştır. Öğrencilere farklı bir bakış açısı kazandırmak için araştırmacı tarafından değişik türde kavram haritaları çizilmiştir. Balık kılıçığı kavram haritası bunlardan biridir ve hikâyedeki neden-sonuç ilişkisini göstererek metni özetlemenin mümkün olduğu gösterilmiştir. Son olarak zincirleme kavram haritası çizilmiş, burada da olayların giriş, gelişme ve sonuçları üzerinde durulmuştur.

Akyol (2014), hikâye edici metinlerin bilgilendirici metinlerden daha kolay özetlendiğini ifade ettiği için bilgilendirici metinlerin özetlenmesi ikinci aşamaya bırakılmıştır. Bu iki türün özetlenmesi birbirinden farklıdır. Daha çok düşünce yazısı olan bilgilendirici metinlerinde, anahtar kavramlar ön plana çıkmakta ve özetleme de bu kavramlar üzerinden gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla YDTÖ'de bilgilendirici metin öğretimi yapılırken öğrenci seviyesine uygunluk büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler tarafından

bilinmeyen kelimelerin çok olduğu bir metnin öğretiminde zorluk yaşanacak, bu da Türkçeye karşı ilginin azalmasına neden olabilecektir.

Öğrenci durumları dikkate alındığında, bütün seviyelerde (A1-A2, B1-B2, C1) bilgilendirici metin kullanılabilir. Bu araştırmada kullanılan bütün metinler, alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak tespit edilmiştir.

Uygulama esnasında, bilgilendirici metinlerin özetlenmesinde örümcek ağı kavram haritalarından yararlanılmıştır. Araştırmacı, model olma yoluyla özetleme stratejinin öğretimini gerçekleştirmiş, ardından bu stratejiyi öğrencilere kullanmıştır.

Strateji öğretiminin bitmesinin ardından araştırmacı daha çok pratik yapmaya yönelmiş ve öğrencilerin bağımsız kullanıcılar olmaları için çeşitli etkinlikler planlamıştır. Bunlardan biri, grup çalışmasıdır. Grup çalışmaları, öğrencilerin etkileşim sağlayabilmelerine olanak vermesi bakımından önemlidir. Bu etkileşim sürecinde Türkçenin, işbirliğine dayalı olarak öğrenciler arasında kullanımı sağlanacak ve öğretmen merkezli eğitimin sıkıcılığı da giderilecektir.

Long ve Porter (1985), ikinci bir dil ediniminde grup çalışmalarının kullanılmasını gerektiren pedagojik gerekçeleri şu şekilde sıralarlar (Yaman, 2013, s. 227):

- Grup çalışması, dil uygulamaları için fırsatlar oluşturur. İkinci dil öğrenen pek çok kişinin düşük başarı noktasında başvurduğu ana nedenlerden biri, yeni bir dilin uygulamaları için yeterli olmamasıdır.
- Grup çalışması, öğrencilerin konuşma becerilerindeki niteliği artırır.
- Grup çalışması, öğretimi bireyselleştirmede yardımcı olur.
- Grup çalışması, olumlu duygusal bir ortam oluşturulmasını teşvik etmektedir.
- Grup çalışması, öğrencileri motive eder.

Araştırmacı, uygulama boyunca iki adet grup çalışması etkinliği düzenlemiştir. Grup çalışmaları tahmin etme, soru üretme ve özetleme stratejilerinin öğretiminin ardından gerçekleştirilmiştir. Bununla, stratejilerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. İlk grup çalışmasında, hikâye edici bir metin tercih edilmiş ve öğrencilerin bütün stratejileri kullanmaları sağlanmıştır. Araştırmacı, grup çalışmalarının ardından grupların çalışma kâğıtlarını toplamış ve tek tek değerlendirerek bir sonraki derste çalışmalardaki doğru ve yanlışları açıklayarak öğrencilere dönütler vermiştir. Bu uygulamalarla birlikte araştırmacı, öğrencilerin neyi bildiklerini, nerede hata yaptıklarını da görme fırsatı yakalamıştır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, kavram haritalarıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

Yurt içi araştırmalar. Türkiye’de, başlığında kavram haritaları geçen 123 tezden 14’ü doktora, 109’u yüksek lisans çalışmasıdır. Bu 14 doktora tezinden 2’si, 109 yüksek lisans tezinden ise 3’ü Türkçe eğitimi ve öğretiminde kullanılan kavram haritalarıyla ilgilidir. YDTÖ’de ise henüz böyle bir çalışma yapılmamıştır.

Hem ana dil olarak Türkçe öğretiminde bu kadar az çalışmanın yer alması hem de YDTÖ’de bu alanla ilgili hiçbir çalışmanın yapılmamış olması, bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Girgin (2014) çalışmasında, kavram haritaları yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada deneysel modellerden ön test–son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Uygulama ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 6 temada bulunan metin parçalarının, kavram haritalarına dönüştürülerek öğrencilerin, okuma-anlama sürecinde elde edilen kazanımları ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma sonucunda kavram haritaları yönteminin uygulandığı deney grubunun, temel dil becerileri (okuma-anlama) ön test, son test ve kalıcılık testi başarı ortalamalarının mevcut programda yer alan öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bulgulardan hareketle deney grubundaki öğrencilerin kavram haritaları yöntemini beğendikleri, öğrenme şekli olarak benimsedikleri, bunun göstergesi olarak öğrenme yöntemine yönelik yüksek oranda tutuma sahip oldukları ve tutumlarının başarı seviyelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardan hareketle kavram haritaları yönteminde öğrencilerin, Türkçe dersi temel dil becerilerinden okuma-anlama öğretiminde mevcut programda yer alan öğretim yöntemine göre başarı ve hatırd tutma üzerinde daha etkili olduğu ve farklı başarı düzeyindeki öğrenciler tarafından beğenildiği, öğrencilerin kavram haritaları yöntemiyle metin parçalarını okuma-anlama bakımından olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Yaman (2006) çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniği kullanımının öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Örnekleme toplam 95 öğrencinin yer aldığı araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerine “kelime türleri” konusu deney grubunda kavram haritası tekniğiyle; kontrol grubunda geleneksel yöntemle işlenmiştir. Türkçe Programındaki (2005) dil bilgisi öğretim alanına ait kazanımlara göre kavram haritalarının çizildiği araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre kavram haritalarının, geleneksel yöntemle göre Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırdığı, öğrencilerdeki kavram yanlışlarını azalttığı, öğrencilerin derse güdülenmesine ve katılımın artmasına katkı sağladığı, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Kahraman (2014) çalışmasında, ortaöğretim Türk edebiyatı derslerinin öğretici metinler konularında, ders senaryosu çerçevesinde; dersin hazırlık, araştırma, geliştirme, özet ve değerlendirme bölümlerinde kavram haritaları oluşturabilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrenme kuramlarının kavram haritaları ile ilişkilerinden bahsedilerek kavram haritası oluşturma sürecine değinilmiş, örneklem olarak seçilen makale konusunda dersin çeşitli bölümlerinde kullanılmak üzere kavram haritaları hazırlanmıştır.

Kavram haritalarının özellikleri dikkate alınarak ortaöğretim Türk edebiyatı dersleri öğretici metinlerin konularıyla ilgili kazanımlar çerçevesinde bilgisayar destekli ve farklı özellikleri temsil eden 20 adet kavram haritası örneği model olarak hazırlanmıştır.

Şenay (2007)'in çalışmasında, kavram haritası yöntemi kullanılarak farklı yazı türlerinin ve okuma parçalarının nasıl öğretilbileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, kavram haritası yöntemiyle farklı edebi türler ve bu türlerle ilgili örnek metinlerin görselleştirilmesi sağlanmıştır.

Belet (2005), öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye yönelik olarak yaptığı araştırmasında, deneme modellerinden kontrollü ön test-son test modelini kullanmıştır. Deney ve kontrol grubunun yer aldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama-yazma becerileri, Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Altınok (2004) çalışmasında işbirlikli kavram haritalama, bireysel kavram haritalama ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ve öğrencilerin kavram haritalamaya yönelik tutumlarının, öğrencilerin fen başarısı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmış, araştırma

gruplarından birinde işbirlikli kavram haritalama, birinde bireysel kavram haritalama diğ erinde ise geleneksel öğ retim ile dersler iş lenmiştir.

Araştırma sonucunda kavram haritalama stratejisinin öğrencilerin fen başarısı üzerinde geleneksel öğ retime göre daha etkili oldu ğ u, iş birlikli ve bireysel kavram haritalama grupları arasında fen başarısı bakımından fark bulunmadığı, kavram haritalama stratejisinin öğrencilerin öğ renme strateji kullanımları üzerinde geleneksel öğ retime göre daha etkili oldu ğ u, iş birlikli öğ renme grubunun uygulamadan daha olumlu etkilendiği, iş birlikli kavram haritalama grubundaki öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının diğ er iki gruba göre daha olumlu oldu ğ u sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arslan (2012), ilköğ retim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve enerji ilişkileri konusunda değ erlendirme amacıyla kavram haritalarının kullanılabilirliğini tespit etmeyi amaçladı ğ ı çalışmasında yarı deneysel araştırma metodu kullanmıştır. Ölç me amaçlı kavram haritası uygulamadan önce, öğrencilere dört saat kavram haritası hazırlama ile ilgili eğitim vermiştir. Daha sonra kavram haritasını oluşturan öğ eleri tek tek göstermiş ve bu öğ elerin kullanım biçimleri hakkında incelemeler yapmıştır. Bu öğ elerden kavram, merkez kavram, ç apraz bağlantı, hiyerarşi, örnekler, bağlantı kelimeleri ve ekleri hakkında açıklayıcı bilgiler vermiştir.

Öğ rencilere kavramların bulundu ğ u dört farklı yönerge dağıtılmış ve öğrencilerden bireysel olarak kavram haritalarını oluşturmaları istenmiştir. Öğ rencilerin hazırladı ğ ı kavram haritaları iki farklı kavram haritası değ erlendirme yöntemine göre değ erlendirilmiştir. Bu yöntemler Novak ve Gowin puanlama yöntemi ile Lyn Roberts ve Beverley Moriarty puanlama yöntemidir.

Verilerin analizi ve Pearson korelasyon katsayısının hesaplanması sonucunda, öğrencilerin kavram başarı testi ile Novak ve Gowin'e göre puanlanan kavram haritası arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki ($r=0.737$), kavram başarı testi ile Lyn Roberts ve

Beverley Moriarty'ye göre puanlanan kavram haritası arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki ($r=0.771$), Novak ve Gowin'e göre kavram haritası puanlama yöntemi ile Lyn Roberts ve Beverley Moriarty'ye kavram haritası puanlama yöntemi arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki ($r=.915$) olduğu görülmüştür. Bu analiz sonuçları, kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Kılıç (2004) çalışmasında, biyoloji eğitiminde kavram haritalarının kullanılmasının öğrenme başarısına ve kalıcılığına olan etkisini araştırmıştır. Kontrol grubundaki 25 öğrenciye ders düz anlatım yöntemiyle işlenirken deney grubundaki 25 öğrenciye ders kavram haritaları kullanılarak anlatılmıştır. Elde edilen verilerin istatistik analizi sonucu, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda kavram haritalarıyla gerçekleştirilen öğretimde öğrenme başarısı ve kalıcılığı, düz anlatım yöntemiyle gerçekleştirilen öğretime göre daha yüksek çıkmış ve biyoloji eğitiminde kavram haritalarının kullanılmasının öğrenme başarısını ve kalıcılığını artırdığı görülmüştür.

Tümen (2006) çalışmasında, kavram haritalama yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemini yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısı üzerine etkileri açısından karşılaştırmıştır. Ön test-son test ve deney kontrol grubu desenine uygun olarak planlanan araştırma için araştırmacının öğretmenliğini yaptığı dört adet 9. sınıf öğrencilerinden yansızlık ölçütleri doğrultusunda bir deney bir kontrol olmak üzere, her birinden 23'er öğrenci olan iki grup oluşturulmuştur.

Deney grubuna kavram haritaları yöntemi, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Veriler başarı testi ile toplanmıştır. Daha sonra da kavram haritaları yöntemi hakkında öğrencilerden görüş belirtmeleri istenmiş ve bu amaç doğrultusunda öğrencilere bir anket uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; kavram haritaları yönteminin uygulandığı deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuş, bilginin kalıcılığı açısından deney grubu ile kontrol

grubu arasında anlamlı bir fark belirlenmemiş, öğrenciler genel olarak yabancı dil öğrenme açısından kavram haritaları yöntemini benimsemişler ve son olarak öğrenciler kendileri kavram haritası geliştirmekte zorlanmışlardır.

Dönmez, Yazıcı ve Sabancı (2007) çalışmalarında, sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmada, ön test ve son test uygulamalarına yer verilen deneysel bir yöntem kullanılmıştır.

Deneysel uygulama sırasında deney grubunda; örümcek haritası, balık kılçığı haritası, olay zinciri gibi kavram haritası türlerinin yanı sıra çeşitli grafik düzenleyiciler kullanılmıştır. Kontrol grubundaki dersler geleneksel öğretim yöntemine göre işlenmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Çolak (2011), kavram haritalarını pedagojik açıdan ele aldıkları çalışmalarında, kavram haritalarının temelleri, kullanım alanları ve yararları gibi konularda açıklamalar yapmışlardır. Etkili bir öğretimin nasıl olması gerektiğinin sorgulandığı çalışmada kavram haritalarının etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan bir öğretim tekniği olduğu çünkü kavram haritalarının öğretimin her aşamasında kullanılabilme potansiyeline sahip olduğu, soyut kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri öğrencilerin kolay anlamaları için görsel olarak somutlaştırmakta ve yoğun olarak sunduğu tespit edilmiştir.

Kavram haritalarının bu özelliklerinin, müfredatta öğretilmesi gereken bilgilerin öğrencilerin bilişsel yapılarına organizeli bir şekilde yerleştirilmesine yardım ettiği bu sebeple, kavram haritalarının okulların müfredat programlarında yer alan derslerin başarıyla öğretilmesinde kullanılabilecek bir teknik olduğu da ifade edilmiştir.

Acat (2003), kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanımını anlattığı çalışmasında, Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm getirmek amacıyla bir öğrenme stratejisi olarak kavram haritalarından nasıl faydalanılabileceği ve bunların yararlarının neler olacağını tartışmış ve kavram haritalarına dayalı geliştirilen Türkçe öğretimi etkinlikleriyle ilgili önerilere yer vermiştir.

Kurnaz (2010), eylem araştırması olarak gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin kavram haritalarını oluşturma, anlam verme ve kavram haritalarıyla sorulan sorulara cevap verme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Veriler yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış etkinliklerin uygulanmasından ve grup mülakatlarından elde edilmiştir. Uygulamalar öncesinde öğrencilerin kavram haritalarını oluşturamadıkları, kavram haritalarına anlam veremedikleri ve başarısız oldukları; sonrasında öğrencilerin başarılarının arttığı ve kavram haritalarının nasıl oluşturulması gerektiğini bildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İslim, DeBacker ve Goldman (2014) çalışmalarında, tablet bilgisayarların işbirlikli kavram haritası geliştirme sürecinde nasıl kullanılabileceğini, faydalarının neler olacağını araştırmışlar; ayrıca tablet bilgisayar kullanılarak oluşturulan kavram haritalarının işbirlikli öğrenmeyi klasik kalem-kâğıt temelli geliştirilen kavram haritalarından daha iyi destekleyip desteklemediğini belirlemeye çalışmışlardır.

Çalışmada kullanılan veriler aynı gruba ait iki farklı kaynaktan elde edilmiştir. İlk veri kaynağı, yansız atama yöntemi ile belirlenmiş üçerli öğrenci gruplarının birer hafta arayla hazırlamış oldukları kavram haritalarıdır. İkinci veri kaynağı ise her bir öğrencinin bireysel olarak kavram haritalarının tablet bilgisayarlar ile hazırlanması ve kavram haritalarının kâğıt-kalem ile hazırlanması hakkında görüşlerini belirttiği yansıtıcı bir ödevdir.

Verilerin analizinde öğrencilerin kavram haritalarından aldıkları puanlar ile sınavlarda ilgili konu ile alakalı sorulardan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin uygulama hakkındaki düşüncelerini belirtmiş oldukları yansıtıcı ödevler içerik

analizi yapılarak incelenmiş, öğrencilerin farklı yöntemlerle kavram haritası hazırlama hakkındaki görüşleri belirlenmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre; kâğıt-kalem kullanarak kavram haritası hazırlayan öğrencilerin hem doğruluk hem de detaylandırma açısından daha yüksek puanlar aldığı görülmüş, öğrencilerin kavram haritalarının detaylandırma ve doğruluk puanları ile sınavlarının ilgili sorularından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon incelendiğinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kılınç (2007), bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarının kullanımını ele aldığı araştırmasında yenilikçi öğrenme stratejilerinden birisi olan kavram haritalarının oluşturulmasını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ilk olarak kavram haritaları oluşturulmasıyla ilgili kısa açıklamalar yapılmış, daha sonra bu stratejinin tarihi temelleri, uygulama modeli, öğrenme basamakları, öğrenciye sağladığı faydalar, uygulamada öğretmenin rolü, geleneksel yöntemlerle kıyaslanması, örnekler ve karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmada kavram haritalarının yaratıcılık, iletişim, öğrenme, problem çözme, büyük metinleri tasarlama ve değerlendirme gibi amaçlar için kullanılabileceği ve bu kullanım sırasında öğrencilerin bilişsel seviyelerine göre farklı uygulamaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şeyihoğlu, Akbaş ve Kartal (2012), kavram haritalarının coğrafya eğitiminde uygulama örnekleri ile kullanımını ele alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada; öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, kavramlar ve özellikleri, kavram öğrenme, coğrafya eğitiminde kavramların önemi, kavram öğretiminde kavram haritaları ve coğrafya eğitimindeki yeri, önemi ve kullanımı gibi başlıklar altında bilgilere yer verilmiştir.

Tosun ve Doğan (2005) ise çalışmalarında ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımıyla ilgili bilgilere yer vermiştir.

Çalışmanın ilk bölümünde kavram, kavram öğretimi ve grafik materyaller hakkında bilgi sunulmuş, kavram haritaları hakkında temel bilgi verilmiştir. İkinci bölümde ise ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin tüm sınıf ve ünitelerini kapsayan örnek kavram haritaları yer almaktadır.

Araştırmacı (2014), kavram haritalama tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımıyla ilgili bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, daha önce YDTÖ'de kavram haritalarıyla ilgili bir çalışma yapılmadığı için, alanda bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Çalışmada kavram haritaları ve kavram haritalamanın uygulama aşamaları hakkında bilgi verilmiş, ardından YDTÖ'de temel dil becerilerinin öğretiminde (dinleme, okuma, konuşma, yazma) kavram haritalarının kullanımına ilişkin öneriler sunulmuştur. Çalışmada ayrıca YDTÖ'de kullanılacak kavram haritası örnekleri de yer almıştır.

Yurt dışı araştırmalar. Novak, 1970'li yıllardan itibaren Cornell Üniversitesindeki öğrencileriyle birlikte kavram haritaları üzerine pek çok araştırma yapmıştır. Daha çok fen bilimlerinde gerçekleştirilen bu araştırmalarda kavram haritalarından kavram öğretimi, kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması, anlamlı öğrenme sağlama, değerlendirme aracı olarak kullanma gibi özelliklerinden yararlanılmıştır.

Novak, 1974'ten 1977'ye dek neredeyse bütün araştırmalarında kavram haritalarını bir değerlendirme aracı olarak kullandıklarını belirtir. Sonrasında, üniversitedeki biyoloji ve fizik sınıflarında, kavram haritalarını hem öğrenme hem de öğrenmeyi değerlendirme aracı olarak kullandıklarını ifade eder.

1978-1980 arasında ise ortaokul fen öğrencilerinin kavram haritaları oluşturmalarını ve yaptıkları kavram haritalarındaki performanslarını değerlendirdikleri bir araştırma projesi yürüttüklerini söyleyen Novak, kullandıkları stratejilerin öğrenci ve öğretmenlerce kullanılabilirliğini ve faydalı olduğunu açıkça ortaya koymalarının, Öğrenmeyi Öğrenme (Learning How To Learn, 1984) kitabını yazmalarında itici güç olduğunu belirtir.

Novak ve Gowin (1984), yaptıkları araştırmalarda kavram haritalarının hem öğrenciler hem de öğretmenler için yararlı öğretim stratejilerinden olduğunu, öğrenciler tarafından yapılandırıldığında, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri anlamalarına olanak sağladığını ve bu haritaların öğretmenlere, öğrencilerin bilgilerini nasıl yapılandırdıklarını ve konuyu nasıl anladıklarını göstermeye olanak tanıdığını tespit etmişlerdir.

Chang, Sung ve Chen (2010), çalışmalarında kavram haritalarının metni anlama ve özetlemeye etkisini araştırmak amacıyla üç farklı kavram haritası tasarlamışlardır. 126 adet 5. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda, kavram haritalarının öğrencilerin metni anlama ve özetleme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Pangestuti, Mistianah ve Corebima (2015), eylem araştırması olarak desenledikleri çalışmalarında 2006'daki PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve 2011'deki PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) sonuçlarının, Endonezya'da kitap okuyan öğrenci sayısının düşük olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Malang Devlet Üniversitesinin 10. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvar dersinde yaptıkları gözlemler sonucunda da PISA ve PIRLS'teki sonuçların aynısının çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencinin okumaya karşı olan ilgisizliğinin onun düşünme becerisini olumsuz etkileyeceğinin ifade edildiği çalışmada, öğrencilerin okumaya ilgi duyabilmeleri için kavram haritalarından yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu amaçla araştırmaya konu olan bir biyoloji sınıfında iki aşamalı bir eylem araştırması planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kavram haritalarının biyoloji öğreniminde okumaya karşı olan ilgiyi artırdığı görülmüştür.

Astane ve Berimani (2014), sözcük öğretim metotlarından olan jigsaw tekniğinin ve kavram haritalarının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilere olan etkisini araştırmışlardır. Gruplardan birinde jigsaw tekniği, diğerinde ise kavram haritalama tekniği ile

sözcük öğretimi gerçekleştirilmiştir. Son test sonuçları karşılaştırıldığında, kavram haritası grubunun sözcük öğreniminde daha başarılı olduğu görülmüştür.

Khalil (2008) çalışmasında kavram haritalarının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 9. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi öğrenme düzeylerine etkisini araştırmıştır. 113 öğrencinin katıldığı çalışmada dersler deney grubunda kavram haritaları, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Araştırma sonunda dil bilgisi başarı testi uygulanmış ve deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yabancılara Türkçe Öğretimi

Ulaşım araçlarının kullanım sıklığının artması, iletişimin teknolojik gelişmeler sonucunda hızla yaygınlaşması, insanların farklı kültürlere olan merakı ve bunların yanı sıra eğitim, ticaret, evlilik ve seyahat gibi nedenler, yabancı dil öğrenimini bir ihtiyaç hâline getirmiştir. İnsanlar kimi zaman kendi ülkelerinde kimi zaman da öğrenilmek istenen dilin konuşulduğu ülkelerde bu ihtiyaçlarını gidermeye çalışmaktadır.

Avrupa Konseyi yayınladığı “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” ile dil politikası amaç ve hedeflerini belirtmekte ve bu yönde geniş çaplı çalışmalarına devam etmektedir. Türkiye’nin Avrupa Konseyi’ne üye olması, Türkçenin Avrupa’da yaşanan dil hareketliliği içerisinde yer almasını sağlamış (Güzel ve Barın, 2013, s. 15, 16); ayrıca kuş uçuşu, doğudan batıya 6-7 bin kilometre, kuzeyden güneye 3 bin kilometrelik bir alan içerisinde konuşulan Türkçenin (Ercilasun, 1991’den aktaran Güzel ve Karatay, 2013), yabancı dil olarak öğretilmesi kaçınılmaz olmuştur.

Bu gelişmeler sonucunda, özellikle son yıllarda, ülkemizdeki “yabancılara Türkçe öğretimi” ile ilgili akademik çalışma, çalıştay, sempozyum, ders materyalleri ve kurs sayılarında gözle görülür bir artış gözlenmektedir.

Tarihî seyir içerisinde yabancılara Türkçe öğretimi. Yabancılara Türkçe öğretimi tarihinin Türklerin tarih sahnesine çıkışı ile başlatılması gerekliliğine rağmen (Hunlar zamanında Çinli gelinlerin, Uygurlar zamanında Moğol devlet adamlarının Türkçe öğrenme ihtiyacı duymuş olma ihtimali, Orhun Abideleri'nin bir yüzünün Çince oluşu) bu dönemlerle ilgili kaynakların olmayışı nedeniyle bu alandaki ilk eser olarak *Dîvânü Lugâti't-Türk* kabul edilmektedir (Zorbaz, 2013, s. 159; Duman, 2013, s. 73). Bu eser, Türkçeyi Araplara öğretmek ve Türkçenin Arapçadan daha üstün bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla yazılmıştır (Güzel ve Barın, 2013, s. 16;).

Karahanlılar Dönemi'nde ele alınan bu eserden başka Harezmi sahasında; İbni Muhenna tarafından, edebî Türkçe öğretimine yönelik *Hilyet'ül İnsân ve Heybetü'l-Lisân* (İnsanın Güzel Vasıfları ve Dilin Büyüklüğü, Farsça-Türkçe-Moğolca Sözlük, 14. yy.);

Kıpçak sahasında; İtalyan tüccarlar ve Almanlar rahipler tarafından, Kıpçakları Hristiyanlaştırmak için *Codex Cumanicus* (Kuman Kitabı, 1292-1295?/1303); Ebu Hayyan tarafından, daha çok bilimsel bir yaklaşımla ve kuramsal amaçla *Kitâbü'l-İdrak li-Lisâni'l-Etrak* (Türklerin Dilini Anlama Kitabı, 1312); Halil bin Muhammed el-Konevî tarafından, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla *Kitâb-ı Mecdû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî* (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı, 1343); Cemâleddin Ebû Muhammed Setiawan et-Türkî tarafından *Kitâbü'l-Bülgatü'l-Müşâk fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak* (Türk ve Kıpçak Sözlüklerinin Türevlerinin Kitabı, Arapça-Türkçe sözlük, 15. yy.); Araplara Türkçe öğretmek amacıyla *Et-Tuhfetü'z Zekiye fi'l-Lügat'it Türkiye* (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü, 1425?, yazarı belli değil); *El-Kavânînu'l-Küllîye li-Zabt'l-Lügati't-Türkiyye* (Türk dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar, 15. yy. yazarı belli değil); Araplara Türkçe öğretmek amacıyla *Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye* (Türk Dilinin Parlayan İncisi, 13. yy., yazarı belli değil);

Çağatay sahasında; Ali Şir Nevâyî tarafından, Farsça ve Türkçeyi karşılaştırmak ve Türkçenin söyleyiş ve anlam zenginliğini ortaya koymak amacıyla Muhakemetü'l-Lugateyn (İki Dilin Karşılaştırılması, 1498) eserleri yazılmıştır (Güzel ve Barın, 2013, s. 25-30; Zorbaz, 2013, s. 160-165; Bayraktar, 2003).

Osmanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılmış eserleri ise şu şekilde gösterebiliriz (Zorbaz, 2013, s. 165-168): Filippo Argeiti tarafından, İtalyan tüccarlara yardımcı olmak amacıyla Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomı Et Verbi (Türkçe Konuşma Kuralları ve İsim-Fiil Sözlükçesi, 1533); Pietro Ferraguto tarafından, Türkiye’de bulunan veya Osmanlı topraklarına gelecek olan Jesuit papazlarına dil kılavuzu olarak Grammatica Turchesca (Türkçe Dil Bilgisi, 1611); Hieronymus Megiser tarafından ve Avrupa’da yayımlanan ilk Türkçe dil bilgisi kitabı olan Institutionum Linguae Libri Quatuor (Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları, 1612); Sir William Redhouse tarafından, Fransızlara Türkçe öğretmek amacıyla Grammaire Raisonnée de la Langue Ottomane (Osmanlı Dilinin Gerekçeli Dil Bilgisi, 1846) ve İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla da The Turkish Campaigner’s Vade-Mecum of Ottoman Colloquial (Türk Seferine Gideceklere Osmanlı Türkçesinin Konuşma Dili Cep Kılavuzu, 1855); William Burckhardt Barker tarafından, İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary (Dil Bilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı, 1854) adlı eserler yazılmıştır.

Günümüzde ise Türkiye’de ve yurt dışında, Türkçenin yabancılara öğretimi için bazı merkezler açılmıştır. Ülkemizde üniversite seviyesinde bu merkezlerden ilki TÖMER olarak 1984’te, Ankara Üniversitesi’nde faaliyete başlamıştır.

Ankara Üniversitesi TÖMER’i, Ege Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER takip etmiştir. Başkent Üniversitesinde kurulan BÜDAM (Başkent Üniversitesi Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) ve Hacettepe Üniversitesi bünyesinde hizmet veren HÜDİL

(Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve araştırma Merkezi) yabancılara Türkçe öğretiminde etkin rol oynamışlardır (Özbay, Melanlıoğlu, Büyükkiz, Uyar 2013). Araştırmacının uygulamasını gerçekleştirdiği Fatih Üniversitesi TÖMER ise 24 Mart 2010 tarihli ve 27531 sayılı Resmî Gazete ile çalışmalarına başlamıştır. Fatih Üniversitesi TÖMER, biri Gayrettepe diğeri üniversitenin kampüsü olmak üzere iki yerde yabancılara Türkçe öğretimine devam etmektedir.

Yunus Emre Vakfı'na bağlı Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde kurulan YETEM (Türkçe Öğretim ve Öğrenim Merkezi), Türk dili ve kültürüne dâir faaliyetleri yürütmektedir. Bu merkezlerin yanı sıra İstanbul Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinde yabancılara Türkçe öğretimi ana bilim dalları bulunmaktadır. Bu ana bilim dallarında yabancılara Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans çalışmaları yapılmaktadır (Özbay vd., 2013, s. 8).

Yabancılara Türkçe Öğretiminde doktora çalışmaları, Türkçe Eğitimi ana bilim dallarında verilmektedir. Bu konuda da bir ilerleme kaydedileceği kesindir. Nitekim Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları bilim dalında “Yabancı Dil Olarak Türkçe” öğretimi doktora programları açılmıştır (Kılıçarslan, 2014, s. 16).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde de devam etmektedir. Yurt dışında açılan Türkiye Cumhuriyeti devlet okullarında ve Türk girişimcilerin açtığı özel okullar başta olmak üzere çeşitli üniversitelerdeki Türkoloji enstitülerinde, özel kurslarda, dil merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir.

Dolunay, 2005 tarihli “Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmasında toplam 57 ülkede 223 Türkçe öğretim merkezi tespit etmiştir (Özbay vd., 2013).

Bu bilgiler, YDTÖ'nün hızla yaygınlaştığını göstermekte ve buna bağlı olarak yetişmiş eleman ihtiyacını da gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla alana katkı yapmayı düşünen araştırmacıların, Diller İçin Ortak Başvuru Metni'ni dikkate almaları ve çalışmalarını bu metne göre temellendirmeleri gerekmektedir.

Avrupa Birliği Dil Politikası

Çok kültürlü bir yapıya sahip olan Avrupa Birliği (AB), bu zenginliğini korumak ve olası yabancı düşmanlığını önlemek amacıyla ulusal ve bölgesel, az kullanılan ya da yaygın dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesi şeklinde bir dil politikası belirlemiştir. Çok kültürlü bir Avrupa'nın ancak Avrupa vatandaşları arasındaki diller ve kültürler arası sınırların kaldırılması gerekliliğine inanılmıştır. Bu amaçla her düzeydeki eğitim kurumu için Avrupa çapında işbirliği geliştirilmesi ve dil öğretimi alanında eğitim ve kültür politikaları üretilmesi gerekmektedir (European Charter for Regional or Minority Languages'ten aktaran Can, 2014).

Dil politikası; millî birliğin sağlanması, ekonomik şartlar gibi sebeplerle dilin şekil ve işlevlerine siyâsî otoritenin müdahalesi şeklinde tanımlanabilir (Açık, 2013, s. 485). Bu politika kapsamında genç kuşak Avrupalıların en az üç dil bilerek yetişmeleri beklenmektedir. Bu amaçla Avrupa Eğitim Komisyonu'nun 1995'te yayınladığı "Öğrenen Topluma Doğru" başlıklı bildiri gereği AB vatandaşlarının ana dilleri dışında en az iki Avrupa dilini yeter düzeyde bilmeleri benimsenmiş ve bu konuda bireylere yardımcı olunması kararlaştırılmıştır. Bu kararlar, belirlenen politik görüşü destekler niteliktedir (Demirel, 2003, s. 22).

Avrupa dil gelişim dosyası. 2001'in "Avrupa Diller Yılı" olarak belirlenmesi, dil alanındaki çalışmalara ivme kazandırmıştır. Bu doğrultuda, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında AB Eğitim Bakanlarının Polonya'nın Cracow kentinde yaptıkları toplantıda yürürlüğe giren Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesinin 2004-2005 öğretim yılı içerisinde

pilot okullarda uygulanmasının ardından tüm Avrupa ülkelerinde yaygınlaşması kararlaştırılmıştır (Durak, 2006). Dil Gelişim Dosyası, bir öğrencinin yabancı dil öğrenirken elde ettiği başarıları ve kazanımları kayıt altına alan ve dil gelişimi ile yeterliliklerini ortaya koyan bir dokümandır. Bu dokümanın içinde *dil pasaportu*, *dil öğrenim geçmişi* (biyografisi) ve *dil dosyası* yer almaktadır (Demirel, 2003, s. 23).

Dil pasaportu. Kişinin dil becerilerini, dil yeterliliklerini, sertifikalarını, diplomalarını ve kültürler arası deneyimlerini içerir.

Dil geçmişi. Öğrenciye ait dil öğrenim yaşantılarının kayıtları yer almaktadır. Ayrıca kişinin dil öğrenme sürecine ilişkin belgeler de burada bulunmaktadır.

Dil dosyası. Bireyin öğrendiği dile ilişkin ödevlerin, diplomaların, projelerin, mektupların vb. bulunduğu bölümdür. Ayrıca öğrenci Dil Pasaportu ve Dil Geçmişi bölümlerinde kayıt altında tutulan başarıları ve deneyimlerini bu bölüme kaydedebilir (Özbay vd., 2013, s. 21, 22).

Dil Gelişim Dosyası'nın ilkeleri şunlardır (Özbay vd., 2013, s. 20, 21):

- Avrupa'daki vatandaşlar arasında karşılıklı anlayışın derinleştirilmesi,
- Kültür ve yaşam çeşitliliğine saygı duyulması,
- Dil ve kültür çeşitliliğinin korunması ve teşvik edilmesi,
- Yaşam boyu bir süreç olan çok dilliliğin geliştirilmesi,
- Dil öğreniminin geliştirilmesi,
- Bağımsız dil öğrenimi kapasitesinin geliştirilmesi,
- Dil öğretim programlarının şeffaf ve tutarlı olması (ELP: 3).

Bu ilke ve amaçlarla ulaşılmak istenen hedefler şunlardır: dil öğrenim ve deneyimlerin gelişimini güçlendirmek, çok sayıda dil öğrenimini teşvik etmek, eğitim ve iş alanları arasında

geçişliliği sağlamak, Avrupa’da demokratik vatandaşlığı geliştirmek ve dilsel çeşitliliğin değerini göstermek.

Diller için Avrupa ortak başvuru metni (OBM). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages), Avrupa Konseyi tarafından Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarının, müfredat kurallarının, sınavların, ders kitaplarının ortak bir zeminde geliştirilmesi için hazırlanmış, rehber niteliğinde bir çalışmadır (Özbay vd., 2013, s. 9).

Şahin (2013), yabancı dil öğretim programlarının OBM’ye göre hazırlanmasındaki nedenin, eğitimsel ve meslekî hareketliliği kolaylaştırma amaçlı olarak dilsel niteliklerin ortak bir tanımlamasına temel oluşturmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

OBM’nin dil öğretim yaklaşımı. OBM’de benimsenen yaklaşım, dil öğrenci ve kullanıcılarının dile bakış açısının “sosyal bir aracı” olduğu eylem yönelimli (işlevsel/kavramsal) yaklaşımdır. Bu yaklaşımda önemli olan, dilin günlük hayatta, yanlış ve eksik bile olsa mümkün olan her şekilde kullanılarak içselleştirilmesidir (Güzel ve Barın, 2013, s. 169, 170).

Dil öğrencisinin eyleme geçmesine dönük olan bu yaklaşım aslında iletişimsel yaklaşım temellidir. Little ve diğerleri, eylem yönelimli yaklaşımın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Şahin, 2013, s. 495, 496):

- Dil, sürekli olarak iletişimsel etkinliklerde kullandığımız temel insan davranışlarından biridir.
- İletişimsel etkinlikler; alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olarak bölümlendirilen dilsel etkinlikler aracılığıyla oluşmaktadır.

- Dilsel etkinlikleri gerçekleştirmek için, iletişimsel dil edincini kullanırız. İletişimsel dil edinci sözcüklerin, seslerin ve dilin sözdizimsel kurallarına ait bilginin yanı sıra bu dil bilgisine ait bilginin dil üretimi ve alımlamada kullanımını içermektedir.
- İletişimsel etkinliklerin gerçekleşeceği dilsel etkinlikler her zaman koşulları ve sınırları belli olan bağlamlarda (OBM'ye göre toplumsal, kişisel, eğitimsel ve meslekî) gerçekleşmektedir.
- Tüm iletişimsel etkinlikler belli bir bağlam içerisinde gerçekleştiği için iletişimsel dil edinci, toplumdilbilimsel ve edimbilimsel bileşenler içermektedir.
- İletişimsel etkinlikler, bazı işlerin yerine getirilmesini amaçlamaktadır. Sözlü ya da yazılı metinleri anlamak ve/veya üretebilmek için bu işlerde stratejiler kullanmamız gerekmektedir.

Bu yaklaşıma göre eğitim, günlük hayatı temel alır ve günlük hayatta karşılaşılan sözlü, yazılı, işitsel ve görsel materyaller eğitimde kullanılabilir. Eylem yönelimli yaklaşım, sabit bir öğretim etkinlikleri dizisi yerine öğrencinin etkinliklere bizzat katılımını ve öğretmenin rehberlik ettiği yaratıcı ve iletişimsel bir sistemi önerir (Güzel ve Barın, 2013, s. 170).

OBM'nin kullanım alanları. OBM'nin kullanım alanları “dil öğrenme programlarının planlanması, dil sertifikalarının planlanması, kendi kendine öğrenmenin planlanması, öğrenme programları ve sertifika esasları” olmak üzere dört alandan oluşmaktadır. Bu alanlarla ilgili açıklamalar, aşağıda yer almaktadır (Özbay vd., 2013, s. 12, 13):

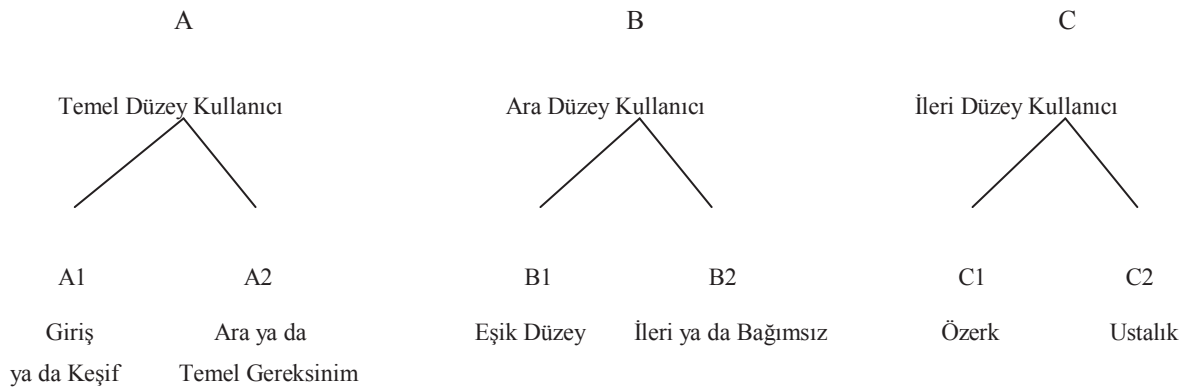
Dil öğrenme programlarının planlanması. Dil öğrenme programları, önceki bilgi ve öğrenme yaşantılarıyla ilkokul, ortaokul, lise ve ileri düzey öğrenmeyi göz önüne alan varsayımlara, hedeflere ve içeriğe göre planlanmalıdır.

Dil sertifikalarının planlanması. Dil sertifikaları hazırlanırken sınavların içeriklerine, değerlendirme ölçütlerine, olumsuzluklardan çok olumlu özelliklerin göz önünde bulundurulmasına dikkat edilmelidir.

Kendi kendine öğrenmenin planlanması. Kendi kendine öğrenme planlamasının; öğrenenin bugünkü bilgisine dair farkındalığını artıracak, kendi kendine uygun ve değerli hedefler oluşturmasına ortam hazırlayacak, uygun materyallerin seçimi ve öğrenenin öz değerlendirmesini kapsayacak şekilde olmasına dikkat edilmelidir.

Öğrenme programları ve sertifika esasları. Öğrenme programları ve sertifikaları; öğreneni dil ve iletişim yeterliliğinin tüm boyutlarında yetkin hâle getirmeli, öğrenenin yeterliliğini belli bir amaç için dar bir alanda iyileştirmeli, öğrenmeyi belli yönlerde vurgulayarak bilgi ve becerinin bazı alanlarında daha yüksek düzeyler kazandıracak bir profil oluşturmalı, sadece bazı faaliyetler ve beceriler için sorumluluk geliştirmeli ve diğerlerinin üzerinde durmamalı (CEF, 2001, s. 6).

OBM'ye göre dil düzeyleri. Dünya genelinde dil öğretimi esnasında, öğrenci seviyelerini betimlerken “temel, orta (ara), ileri” kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. OBM’de de böyle bir sınıflandırma söz konusudur. Dil seviyeleri A, B ve C başlıkları altında 1, 2 olmak üzere üç ana başlık, altı alt başlık olarak betimlenmiştir. OBM’nin tanımladığı dil düzeyleri, aşağıdaki gibi şemalaştırılmıştır (MEB Çeviri Komisyonu, 2009, s. 21):



Şekil 16. OBM'ye göre dil düzeyleri.

Aşağıdaki tabloda, Şekil 16’da belirtilen düzeylerdeki dil kullanıcılarının dilsel yeterliliklerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Buna göre, üç düzey ve alt düzeylerdeki dil öğrencilerinin edindiği dille ilgili neler yapabileceğine dair genel bilgiler yer almaktadır (Şahin, 2013).

Dil düzeyleri ve bunlara ilişkin açıklamalar şu şekildedir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009):

Tablo 2

OBM'ye Göre Dil Düzeyleri ve Açıklamalar

A1	Temel Dil Kullanıcısı	A2
Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir.		Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir.
Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine–aynı türden sorulara yanıt verebilir.		Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir.
Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.		Eğitimi, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
B1	Ara Düzey Kullanıcı	B2
Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir.		Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dâhil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir.
Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir.		Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir.
Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir.		Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.
Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anlatabilir, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.		
C1	İleri Düzey Kullanıcı	C2
Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir.		Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir.
Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir.		Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir.
Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir.		Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.		

Bu araştırmada C1 düzeyi öğrencileri tercih edilmiştir. Araştırma konusunun “ğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi” oluşu, OBM’de C1 düzeyiyle ilgili “uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir” açıklamasının yer alışı ve araştırmacının uygulamaya katılan öğrencilerin düzeylerinin uygulama hedeflerine uygun olduğunu düşünmesi, bu kararda etkili olmuştur.

Araştırmacı, OBM’yi ayrıntılı bir şekilde incelemiş ve C1 düzeyi ile ilgili okuma anlama kazanımlarını tek tek tespit ederek metinleri belirlemiş; uygulama ve ders planlarını bu kazanımlara göre şekillendirmiştir.

OBM’ye göre C1 okuma anlama kazanımları. Bu bölümde, OBM’deki C1 düzeyi okuma anlama kazanımları yer almaktadır (MEB eviri Komisyonu, 2009, s. 22, 24, 76).

İleri düzey kullanıcı. Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.

zdeğerlendirme izelgesi. (...) Uzun, karmaşık, olgusal ve yazınsal metinleri anlayabilirim ve biçem farklılıklarını değerlendirebilirim. Uzmanlık alanlarında yazılmış ve alanımla ilgili olmasa bile uzun teknik yönergeleri anlayabilirim. (...) Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış aımı geliştirebilirim. Bir mektupta, bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları kaleme alabilirim. Alıcıya uygun bir üslup benimseyebilirim.

Görsel alımlama (okuma). Görsel alımlama faaliyetlerinde, kullanıcı okuyucu olarak bir ya da daha fazla yazar tarafından üretilmiş yazılı metinleri girdi olarak alır ve işlem yapar.

Okuma faaliyetlerine örnekler: genel yönlendirme için okumak, bilgi için okumak, örn. referans çalışmalarını kullanmak, yönergeleri okumak ve takip etmek, zevk için okumak.

Dil kullanıcısı şu sebepler için okuyabilir: ana fikri anlama, belirli bilgi edinme, ayrıntılı anlama, akıl yürütme, vs. Genel okuduğunu anlama, yazışmaları okuma, yönlendirme için okuma, bilgi ve tartışma için okuma ve talimatları okuma faaliyetleri için tanımlayıcı ölçekler hazırlanmıştır:

Genel okuduğunu anlama. Kendisine zor gelen kısımları tekrar okuyabilmesi halinde, kendi uzmanlık alanıyla ilgili veya ilgili olmayan uzun karmaşık metinleri ayrıntılı olarak anlayabilir.

Yazışmaları okuma. Arada sırada sözlük kullanma olanağı tanındığında herhangi bir yazışmayı anlayabilir.

Yönlendirme için okuma. Önemli ayrıntıları tespit ederek, uzun ve karmaşık metinleri hızlıca tarayabilir. Geniş kapsamlı profesyonel konular hakkındaki gazete haberleri, makaleler ve raporların içeriğini ve önemini hemen anlayabilir ve daha yakından okumanın faydalı olup olmayacağına karar verir.

Bilgi ve tartışma için okuma. Tutumlar ve ima edilen fikirler de dâhil ayrıntılardaki daha ince noktaları tanıyarak sosyal, profesyonel veya akademik yaşamda karşılaşılabilecek uzun ve karmaşık metinlerin birçoğunu ayrıntılı olarak anlayabilir.

Talimatları okuma. Zor kısımları tekrar okuması koşuluyla talimatları kendi uzmanlık alanında olsun veya olmasın yeni bir makine yahut yöntem ile ilgili ayrıntılı, uzun ve karmaşık talimatları anlayabilir.

OBM'yi kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- öğrenen hangi amaçlar için okumaya gerek duyacak ya da olmasını dileycek/donatılmış olacak/meşgul olmak zorunda kalacak;

- öğrenen hangi okuma şekillerine gerek duyacak ya da olmasını dileycek /donatılmış olacak/ meşgul olmak zorunda kalacak.

Ana dilde ve yabancı dil öğreniminde metinlerin büyük önemi vardır. Metinler olmadan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi mümkün gözükmemektedir. Araştırmacı bu çalışmada, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirebilmeleri için hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanmıştır. Öğrenci düzeylerine uygun metin seçme sürecinde OBM'deki “metin” bölümü dikkatlice incelenmiş, kriterlere ve hedef kazanımlara uygun metinler seçilmeye gayret edilmiştir.

Aşağıda, OBM'de yer alan metin kavramına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009, s. 89, 93, 154, 155).

OBM'de metin kavramı. “Metin” sözcüğü, kullanıcıların/öğrenenlerin aldığı, ürettiği veya alıp verdikleri gerek sözlü bir ifade gerek yazılmış bir parça olsun, herhangi bir dil parçasını kapsamak için kullanılır. Böylece, bir metin olmadan hiçbir iletişim olamaz; dil faaliyet ve süreçlerinin hepsi kullanıcının/öğrenenin ve iletişimde rol alan kişinin/kişilerin metne olan ilgisi doğrultusunda analiz edilir ve sınıflandırılır. Burada, kullanıcı/öğrenen ve iletişimde rol alan herhangi bir kişi/kişiler metni gerek bitmiş bir ürün, gerek insan yapımı bir nesne, ya da işleme sürecindeki bir ürün veya bir nesne olarak görebilir.

Sosyal yaşamda metinlerin çok değişik fonksiyonları olabilir ve bu da onların değişik biçim ve maddelerin oluşumlarına denk düşer. Çeşitli medya türleri farklı amaçlar için kullanılır. İletişim kanalında, amaç ve fonksiyondaki farklılıklar onlara tekabül eden mesajların sadece içeriğinde değil, mesajların düzenlenmesinde ve sunumunda da değişikliklere yol açar. Bu yüzden, metinler farklı yazım türlerine ait olan farklı metin çeşitleri olarak sınıflandırılabilirler.

Metinler ve medya. Her metin belirli bir iletişim kanalı ile taşınır, genelde bu ses dalgaları veya insan yapımı yazılı ürünlerdir. Üretim ve alımlama süreçlerini etkileyen

iletişim kanalının fiziksel özelliklerine göre alt-sınıflar oluşturulabilir, örn. konuşma için, topluluğa hitap etme veya telefonla görüşmeye karşılık olarak doğrudan yakın mesafede konuşma ya da el yazısına karşın bilgisayarda yazı yazmak ya da farklı betikler. Belirli bir iletişim kanalı kullanmak için, kullanıcıların/öğrenenlerin gerekli olan duyumsal/motor aygıtlarına sahip olmalıdırlar. Konuşma olayında, sunulan şartlar altında iyi duyabilmeleri artı fonasyon ve artikülasyon organlarını iyi derecede kontrol edebilmeleri gerekmektedir. Normal yazma durumunda, gerekli görsel keskinlik ile görebilmeleri ve ellerinin kontrolü olmalıdır. Ondan sonra da başka yerde anlatılan bilgi ve becerileri olmalıdır ki bir yandan metni tanıma, anlam ve yorumlama yapabilsinler diğer yandan da metni düzenleyebilsinler, formüle etsinler ve üretsinsinler. Bu tabiatı her ne olursa olsun, her metin için geçerlidir.

Medyanın içinde olanlar: ses, telefon, videofon, telekonferans, halka hitap sistemleri, radyo yayınları, televizyon, sinema filmleri, bilgisayar (e-posta, CD Rom, vs.), videokaset, disk, işitsel kasetler, baskı, el yazması vs.

Metin türlerine dâhil olanlar: konuşma, kamu ilanları ve talimatlar, topluluk huzurunda konuşmalar, dersler, sunumlar, vaizler, ayinler (törenler, resmî dini hizmetler), eğlence (drama, gösteriler, okumalar, şarkılar), spor yorumları (futbol, basketbol, boks, at yarışları, vs.), haber yayınları, halka açık münazaralar ve konuşmalar, kişiler arası diyaloglar ve sohbetler, telefon görüşmeleri, iş görüşmeleri, yazılı, örn.; kitaplar, kurgu ürünü olan veya olmayan, edebi dergiler dahil, dergiler, gazeteler, talimatnameler (kendin yap kitapları, yemek kitapları, vs.), ders kitapları, broşürler, prospektüsler, el ilanları, reklam malzemesi, kamu levhaları ve ilanları, süpermarket, bakkal, pazar tezgâhlarındaki levhalar, malların paketleri ve etiketleri, biletler, formlar ve anketler, sözlükler (tek dilli ve iki dilli), eşanlımlı sözlükler, ticari ve mesleki mektuplar, fakslar, kişisel mektuplar, denemeler ve alıştırmalar, kısa notlar, raporlar ve bildiriler, notlar ve mesajlar, veritabanları (haberler, edebiyat, genel bilgi, vs.).

Metinler ve faaliyetler. Dil üretim sürecinin çıktısı metindir ki bu yazılı veya sözlü ifade edildiği anda üreticisinden bağımsız, belirli bir araç tarafından taşınan insan yapımı bir ürün olur. Sonra metin, dil alımlama sürecine girdi olarak işlev görür.

Yazılı olan insan yapımı ürünler, ister taşa oyulmuş olsun, ister elle, daktilo, bilgisayar veya elektronik aletlerle üretilmiş olsun, bu metinler somut nesnelere dir. Üretici ve alıcı tamamıyla birbirinden zaman ve mekân olarak ayrı olsa da -ki bu insan toplumunun büyük bir oranda dayandığı bir özelliktir- bu metinler iletişimin gerçekleşmesini sağlar. Yüz yüze sözlü iletişimde, iletişim kanalı akustik ses dalgalarıdır ki bunlar genelde kısa ömürlü ve geri alınmaz. Hakikaten, az sayıda konuşmacı bir konuşma sürecinde henüz ifade ettiklerini tam ayrıntısıyla yeniden üretebilir. Söyledikleri, iletişimsel amacına ulaştıktan sonra hafızadan hemen atılır – eğer oraya tam bir varlık olarak yerleşmemişse. Ancak, çağdaş teknolojinin sonucu olarak, ses dalgaları kayıt edilebilir ve yayınlanabilir veya farklı bir iletişim kanalında saklanıp daha sonra tekrar ses dalgalarına dönüştürülebilir. Bu şekilde, üretici ve alıcı arasında geçici-uzamsal ayrılık mümkün hâle getirilir. Dahası, kendiliğinden olan konuşmaların ve sohbetlerin kayıtlarının kopyası sakın bir şekilde metin olarak çıkartılabilir ve analiz edilebilir.

Dil faaliyetlerinin tanımları için önerilen sınıflandırmalar ve o faaliyetlerin sonucu olarak çıkan metinler arasında zorunlu olarak yakın bir korelasyon bulunmaktadır. Gerçekten de aynı sözcük her ikisi için de kullanılabilir. İngilizcede ‘translation’ sözcüğü hem çeviri yapma fiilini hem de isim olarak çevrilmiş metin anlamına gelir. Yine aynı şekilde ‘conversation-sohbet’, ‘debate-münazara’ veya ‘interview-mülakat’ katılımcılar arasındaki iletişimsel etkileşimi; ama buna eşit olarak da alıp verilen ifadeler de uygun yazım tarzında belirli bir metin türü oluşturur. (...) Üretimde yazılı bir metin düzeltilebilir, pasajlar eklenebilir veya çıkartılabilir. (...) Uzmanlaşmış yetişkin okuyucular metni bilgi içeren maddeler için tararlar, bu sayede anlamın genel yapısını kurarlar ve ondan sonra tekrar dönüp

daha dikkatlice okurlar, gerekirse birkaç kere tekrar okurlar, ihtiyaçlarına ve amaçlarına özellikle ilgili olan sözcükler, ifadeler, cümleler ve paragraflar gibi. Bu süreci yönlendirmek için, yazar veya editör metin dışı özellikler kullanabilir ve hedeflenen izleyici tarafından okunulması beklenildiği şekilde metni planlar.

Metin özellikleri. Bir metnin belirli öğrenenler veya öğrenen grubu için kullanılıp kullanılmayacağıın sınanmasında aşağıda belirtilen etkenler dikkate alınmalıdır.

Metnin dilsel açıdan karmaşık olup olmadığı, metin türü, söylem yapısı, somut özellikleri, metnin uzunluğu ve öğrenenler için önemi.

Dilin karmaşıklığı. Özellikle karmaşık bir cümle yapısı, ayrıca içerik yönünün işlenmesinde de kullanılacak olan dikkati yoğunlaştırmaya yönelik desteklerin tükenmesine neden olur. Örneğin, birçok yan tümceden oluşan tümceler, birbirini izlemeyen tümce bileşenleri, art arda kullanılan olumsuzlamalar, çok anlamlı gönderim alanları, art gönderim ve gösterim araçlarının önceden açık olarak belirtilmeden kullanımı veya açık gönderimler. Ancak otantik metinlerin dizimsel düzlemdeki aşırı basitleştirilmesi de, zorluk derecesinin artmasında etkili olur (Çünkü anlamı çıkarmak için gerekli olan dayanak noktaları ile fazla bilgiler yitirilir).

Metin türü. Öğrenenin metin türü ve metindeki yaşam alanı (ve ön koşul niteliğindeki art alan bilgisi ve sosyokültürel bilgi) konusunda bilgisi varsa, bu ona metnin yapısı ve içeriğini önceden sezip anlamada yardımcı olur. Metnin soyut veya somut olmasının da bunda bir payı vardır: Somut betimlemeler, yönergeler ve anlatılar (uygun görsel desteklerle birleştirilerek), örneğin soyut irdeleme ve açıklamalara oranla daha kolaydır.

Söylem yapısı. Bilgi işlemenin karmaşıklığını aşağıda belirtilen etkenler azaltabilir:

- Metindeki tutarlılık ve açık metin yapısı (zamansal sıra düzeni; ayrıntı noktalarının açıklanmasından önce, temel noktaların açıkça vurgulanması ve anlatılması),
- Örtük bilgiler yerine açık bilgiler,

- Karşıtlık oluşturan ya da yanıltıcı bilgilerin olmaması.

Somut özellikler ve fiziksel koşullar. Sözlü metinlerde bilgilerin gerçek bir zaman içinde işlenmesi zorunlu olduğundan, yazılı ve sözlü metinlerin öğrenenlerden farklı talepleri vardır. Bunun yanı sıra, gürültü, sesteki bozulmalar ve girişimler (örneğin radyo ve televizyonun yayınları iyi alamaması veya kötü/silik el yazısı) anlamayı güçleştirir. Çok sayıda seslendiricinin benzer seslerle yaptıkları metnin ses kayıtları, konuşucuları tek tek ayırmayı ve anlamayı güçleştirir. Dinlemeyi/seyretmeyi güçleştiren diğer etkenler, aynı anda yapılan konuşmalar, sesin azalması, bilinmeyen şiveler, konuşma hızı, tekdüze ses, yetersiz ses yüksekliği vb.

Metnin uzunluğu. Kısa bir metin, genel olarak aynı konudaki uzun bir metne oranla daha kolaydır. Bunun nedeni, uzun bir metinde daha çok bilginin işlenmesi gerektiği, belleğin fazla yüklenmesi ile yorgunluk ve dikkat dağınıklığının (özellikle genç öğrenenlerde) artma tehlikesidir.

Öğrenenler için önemi. Yüksek düzeydeki güdülemenin, bir şeyi içeriğe duyulan kişisel ilgiye dayalı olarak anlamak istemeye, öğrenenin anlama çabalarını sürdürmesine (bu güdüleme anlamayı doğrudan doğruya kolaylaştırmasa da) katkısı vardır. Az kullanılan sözcüklerin bulunması genellikle metnin güçlüğüne arttırır. Diğer yandan bilinen ve önem verilen konuya ilişkin gerçekten de özel bir sözvarlığını içeren bir metin, bu alanın uzmanı için belki de genel nitelikte geniş bir sözvarlığı içeren bir metne oranla daha az güçtür. Ayrıca uzmanlık alanına ilişkin bir metin, alanın uzmanınca daha büyük bir özgüvenle ele alınır.

İstenilen tepki ya da yanıt. Bir metin oldukça güç olabilir ancak öğrenenin yetileri ile kişilik özellikleri arasında bir uyum sağlamak için verilmiş belirli bir ödevin gerektirdiği tepki türünü değiştirmek mümkündür. Ödevin düzenlenmesi, algılamaya dayalı becerileri düzeltmek ve denetlemek hedefinin bulunup bulunmamasıyla yakın ilişki içinde olabilir. Buna

uygun olarak, çok sayıda anlamaya yönelik ödev tipi olmasından da görüleceği üzere, istenilen tepkinin türü de çok farklı olabilir.

Anlamaya yönelik bir ödev, çok kapsamlı olmayan ya da seçici bir anlamayı veya önemli ayrıntıları anlamayı gerektirebilir. Bazı ödevler, dinleyiciden/okuyucudan metin içinde açıkça anlatılan esas bilgileri anlayıp anlamadıklarını göstermelerini ister; bazıları ise, sonuç çıkarma yeteneğinin devreye sokulmasını amaçlarlar. Bir ödev tüm metne ilişkin veya daha küçük anlaşılır birimlere (her metin bölümü için bir ödev) ilişkin olabilir, böylelikle de gerekecek belleksel çaba azaltılır.

Tepkide dil dışı (dışarıdan anlaşılabilen bir tepki değil, ancak bir resmî işaretleme gibi basit bir eylem) davranış söz konusu olabileceği gibi, dilsel bir yanıt da (yazılı ya da sözlü biçimde) söz konusu olabilir. Bu, örneğin bir metindeki bilgileri belirli bir amaç için belirlemeyi ve yeniden üretmeyi kapsamı içine alabilir veya öğrenenden metni tamamlaması ya da metne ilişkin etkileşim ve üretime dayalı ödevlerden yeni bir metin üretmesi istenilebilir.

Tepki veya yanıt için verilen zaman, metnin zorluğunu artırmak veya azaltmak amacıyla değişebilir. Dinleyici veya okuyucunun bir metni bir kez daha dinlemek ya da okumak için ne kadar çok zamanı varsa, metni o kadar iyi anlayacak ve metni anlamadaki güçlükleri aşmak amacıyla bir dizi stratejiyi devreye sokmaya daha fazla olanak bulacaktır.

Bölüm III: Yöntem

*“Sayılabilen her şey önemli değildir
ve önemli olan her şey sayılamayabilir.”*
Albert Einstein

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntemi detaylı bir şekilde betimlemek amacıyla; araştırmadaki model, süreç, ortam, araştırmacının konumu, katılımcılar, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın genel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritaları aracılığıyla geliştirilebilirliğini ortaya koymaktır. Araştırmada kavram haritalarının okuduğunu anlama becerisini geliştirebileceğine yönelik bir model önerisi sunulmakta ve bu öneri doğrultusunda hazırlanan eğitim-öğretim programının sınıf içi uygulama sürecinin detaylı bir şekilde ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması, katılımcılara ve katılımcıların Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları problemlere hâkim olması nedeniyle araştırma, eylem araştırması (action research) olarak desenlenmiştir.

Eylem araştırması nedir? Eylem araştırması, araştırmacı ile araştırılanı net bir şekilde ayıran ve keşfetme, müdahale ve değerlendirme döngüsüne sahip pozitivist paradigmaya dayalı (Bryant, 1996) bir araştırma sürecidir (Glesne, 2013, s. 31). Bununla birlikte eylem araştırmasının alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Hensen (1996), McTaggart (1997) ve Schmuck (1997) eylem araştırmasını, “eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci” olarak tanımlar. Dinkelman (1997), McNiff (1996), Lomas ve Whitehead (1996) “öğretmenlerin kendi uygulamalarını, gözlemlenmeleri veya bir

problemi ve bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yol” olarak görür. Foshy (1998) ve Tomlinson ise (1995) eylem araştırmasını, “önceden planlanmış, düzenlenmiş ve diğerleriyle paylaşılabilen bir sorgulama türü” (Johnson, 2014, s. 19) olarak tanımlar.

Tanımlardaki ortak nokta; problemin tespit edilmesi, probleme çözüm önerisi getirilmesi ve problemi çözmeye yönelik uygulamaların sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Çalışmada eylem araştırması modelinin tercih edilmesinde araştırmacının on bir öğretmenlik tecrübesine sahip oluşu ve son beş yılda da yabancılara Türkçe öğretimi yapması, farklı seviyedeki öğrencilerin farklı dil becerilerinde karşılaştıkları problemleri fark etmesi ve bu problemlerin çözümüne yönelik fikir sahibi olması etkili olmuştur.

Johnson (2014, s. 20-23) eylem araştırmasının anahtar özelliklerinden bahsetmiş ve bu anahtar özelliklerin bilinmesinin, bu tür araştırmaların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu özellikler şu şekilde ifade edilmektedir:

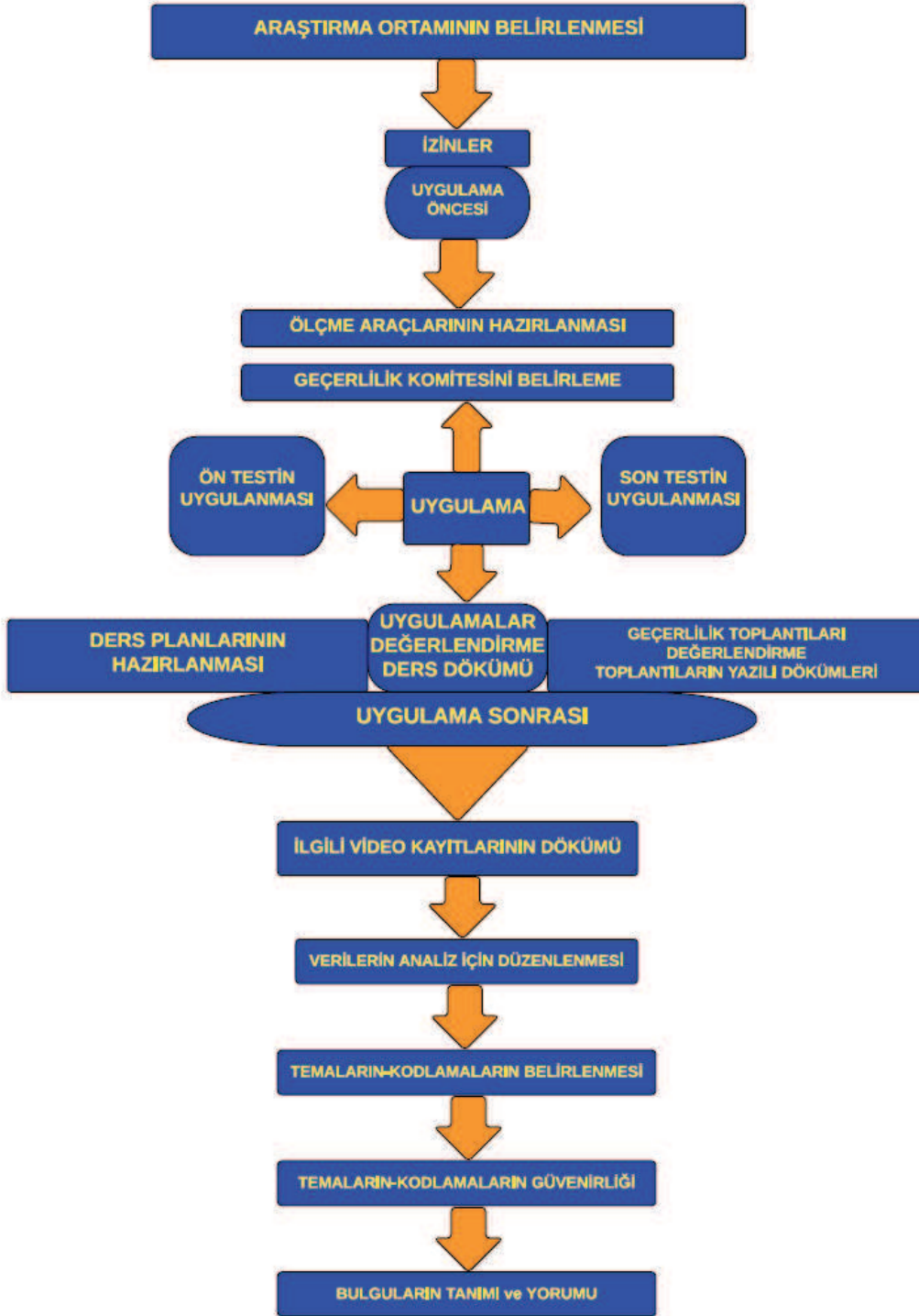
- *Eylem araştırması sistematiktir.* Veriler belli bir özgürlükle toplanabilse, analiz edilebilse ve sunulabilse bile sistematik bir bakış yolu yaratmak zorundasınız.
- *Bir yanıtla başlamazsınız.* Herhangi bir araştırmanın altında yatan varsayım, başladığımızda ne bulacağımızı bilmememizdir; önyargısız gözlemcisiniz. Sonunda yanıtınız olsa, neden araştırma yaparsınız?
- *Bir eylem araştırmasının kesin veya etkili olması için karmaşık veya ayrıntılı olması gerekmez.* Birçok yeni araştırmacı, titiz olmak gayretiyle araştırmalarının her ayrıntısının yoğun betimlemesini yaparak hata ederler. Bu, sıklıkla amacı bozabilir. Çok fazla materyal veya çok fazla ayrıntı kapsanırsa, aradığınız şeyi kaçırabilirsiniz ve

rapor muhtemelen okunmaz veya anlaşılmaz. İyi düzenlenmiş, özlü açıklanmış bir araştırma, her zaman zihin karıştırıcı ve karmaşık bir çalışmaya tercih edilir.

- *Veri toplamaya başlamadan önce araştırmanızı yeterince planlamalısınız.* Plan ve programın olması sistematik bir sorgulamayı, izlenimciliğe dayanan bakıştan ayıran şeydir. Bununla beraber araştırmanıza girdikçe planlar ve topladığımız veri türleri bazen değişebilir.
- *Eylem araştırması projeleri çeşitli uzunluktadır.* Bir eylem araştırmasında verileri toplamanın uzunluğu; sorularınız, sorgulamanızın doğası, araştırma ortamı ve veri toplama parametrelerinize göre belirlenir.
- *Gözlemler düzenli olmalı fakat uzun olmak zorunda değildir.* Gözlemlerin süresi bir dakikadan bir saate veya daha fazla olabilir. Uzun olmak zorunda olmasalar da gözlemler tutarlı ve önceden planlanmış programla yapılmalıdır.
- *Eylem araştırma projeleri basit ve resmî olmayandan, ayrıntılı ve resmî olana kadar bir aralıkta yer alır.*
- *Eylem araştırması bazen kurama gömüktür.* Soruları, bulguları ve sonuçları var olan bir kuramla ilişkilendirmek araştırmanızı anlamak için bağlam sağlar. Bu, aynı zamanda okuyucunun aynı konuyla ilgili olarak başkalarının söyledikleriyle sizin verilerinizi nasıl ilişkilendireceğini bilmesine izin verir.
- *Eylem araştırması nicel araştırma değildir.* Bir eylem araştırması projesinde bir şeyi ispatlamaya çalışmazsınız. Ayrıca deney ve kontrol grubu, bağımlı bağımsız değişkenler veya desteklenecek denenceler de yoktur. Amaç sadece anlamaktır.
- *Sayısal eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır.* Eylem araştırmasında nicel yöntemler kullanılmasına rağmen, genellenmiş sonuçlara varmada veya sonuçları daha geniş nüfusa uygulamada tedbirli olmak gereklidir. Bu tedbir, eylem araştırma

projelerinin küçük örneklem büyüklüğü ve kontrol edilmeyen ve hesaba katılmayan pek çok değişkenin olması nedeniyle gereklidir.

Eylem araştırması, sistematik ve bütün aşamaların önceden planlanıp eyleme döküldüğü bir araştırma sürecidir. Aşağıda bu araştırmada yer alan bütün bir süreç gösterilmeye çalışılmıştır.

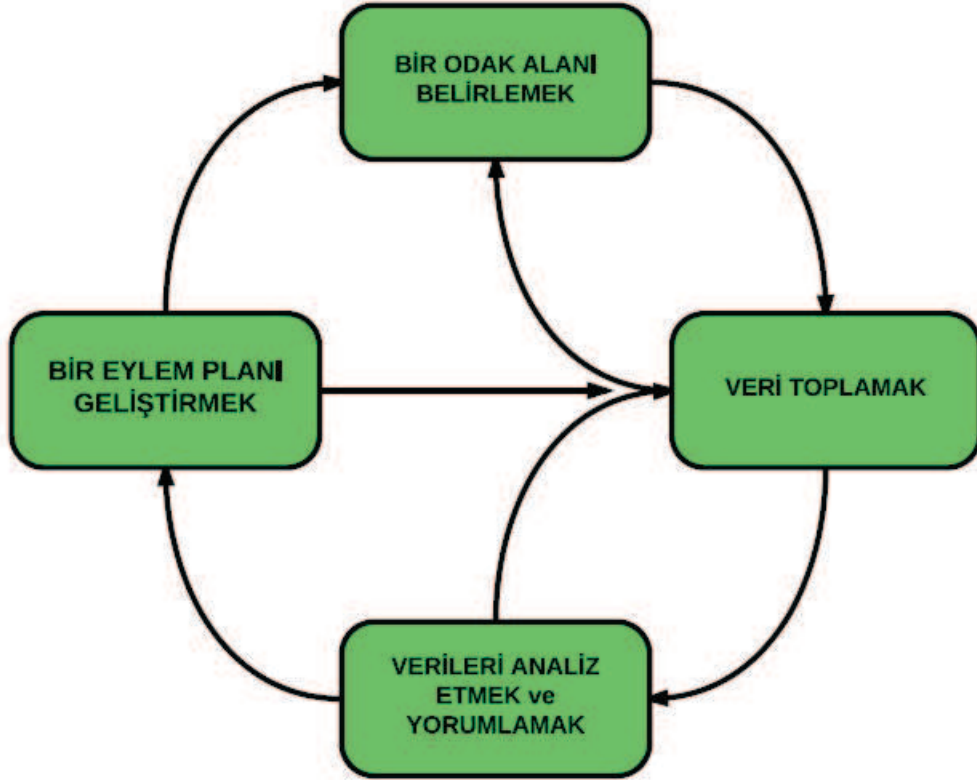


Şekil 17. Araştırma sürecinin genel görünümü.

Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması sürecine ilişkin araştırmacıların farklı tanımları söz konusudur. 1940'ta "eylem araştırması" deyimini ortaya çıkaran Kurt Lewin süreci "planlama, bilgi toplama ve icra etme" olarak açıklamaktadır (Kemmis, 1988, s. 42; akt. Köklü, 1993, s. 1). Johnson (2014, s. 20), bu süreci "problemi belirleme, veri toplamayı planlama, veriyi toplama ve analiz etme, bir eylem planı yapma, eylem planını ve bulguları paylaşma ve alanyazını inceleme" şeklinde belirtmiştir. Bu tanımlardan hareketle eylem araştırması genel anlamda problemi tespit etme, veri toplama, verileri analiz etme, eylem planları geliştirme ve uygulamaya geçme aşamalarını içerir.

Alanyazın incelendiğinde bu süreçlerin "eylem araştırması döngüsü" şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Bunun nedeni eylem araştırması yönteminin, problemin tespiti ve çözüme yönelik uygulama aşamalarının ardından yeniden ve yeni eylem planlarının hazırlanmasına, böylece sürecin sonuç alınana kadar devam etmesine olanak tanınmasıdır. Mills (2003) de eylem araştırması döngüsünü "bir odak alanı belirleme, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama, bir eylem planı geliştirme" aşamaları olarak açıklamıştır. Bu araştırmanın eylem araştırması döngüsü de Mills'in (2003) eylem araştırması döngüsü esas alınarak oluşturulmuştur. Aşağıdaki şekilde bu aşamalar gösterilmiştir.



Şekil18. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü.

Birinci adım: bir odak alanı belirlemek. Nitel çalışmada ilk iş, akli karıştıran ve akla meydan okuyan bir soru ortaya koymaktır. Merak duyduğumuz şey, sonrasında araştırma probleminin veya problem cümlesinin ana parçasını oluşturur ve aynı zamanda teorik çerçevesini yansıtır; daha doğrusu, bilgi temelinde bir boşluğu temsil eder (Merriam, 2013, s. 58). Araştırma problemi, nitel araştırma döngüsünün merkezinde yer alır ve bu problem etrafında oluşacak diğer aşamaları doğrudan etkiler. Bu durum nitel araştırmada yer alan tüm aşamaların birbiriyle karşılıklı etkileşim içinde olma gereğinden kaynaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 85). Eylem araştırması ise bir problem alanında sistematik olarak çalışmak amacıyla kullanılabilen bir araçtır. Eylem araştırması, problemin ve olası nedenlerinin anlaşılmasına yardımcı olabildiği gibi çeşitli çözümlerin ortaya çıkmasına da yardımcı olabilir (Johnson, 2014, s. 46). Ferrance (2000) eylem araştırmacısının, problemi

belirlerken araştırmaya değer gördüğü ve değişimi uygulayabileceği bir sorunu seğmesi gerektiğini belirterek araştırmacının ilgisini çekmeyen, yeterli zaman ayıramayacağı bir sorunu çözmede (Güler vd., 2013, s. 272) başarılı olamayacağını belirtir. Buradan hareketle, araştırmacının problemi belirleme süreci şu şekilde açıklanabilir:

Araştırmacı 2004 yılında Türkçe ğretmeni olarak göreve başlamış, 2011 yılına kadar ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde derslere girmiştir. 2011 yılından itibaren Fatih Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) yabancı uyruklu öğrencilerin derslerine girmeye başlayan araştırmacı okuma-anlama, dinleme-anlama, konuşma, yazma ve dil bilgisi ğretimi gerçekleştirmiştir. Bu süreci içerisinde yabancı uyruklu ğrencilerin Türkçe ğreniminde karşılaştıkları problemleri yakından görme ve çözüm yolları geliştirme fırsatı yakalamıştır.

YDT'de alan bilgisini artırmak ve daha çk tecrübe sahibi olmak isteyen araştırmacı, 03-28 Ekim 2011 tarihleri arasında 108 saatlik "Yabancılara Türkçe ğretimi ğretmen Yetiştirme Programı"na katılarak sertifika almıştır (Ek A).

Araştırmacı Uluslararası Türkçe Testi (UTT) sınav komisyonunda yer alarak bütün dil seviyelerine uygun sorular hazırlamış ve aynı zamanda sınav sonuçlarını değerlendirerek öğrencilerin hatalarını görme şansı elde etmiştir. Bunun yanı sıra 2011 yılında C1 seviyesi öğrencileri için Anlam Bilgisi başlıklı bir kitapçık hazırlamış ve böylelikle yabancı uyruklu öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaya çalışmıştır. Araştırmacı bu aşamadan sonra öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirebilmeleri için alanyazın okumalarını daha da genişletmiş ve grafik organize edicilerden olan kavram haritalarıyla karşılaşmıştır. Yabancılara Türkçe ğretiminde okuma-anlama becerisinin kazandırılmasında kavram haritalarının hiç kullanılmadığını tespit eden yazar, doktora tezi olarak bu konuyu seçmiş ve bu alanda derinlemesine araştırmalara başlamıştır.

Araştırma başlangıçta nicel bir çalışma olarak düşünülmüş fakat sonrasında Tez İzleme Komitesi'nin (TİK) tavsiyesiyle nitel bir çalışma olarak kabul edilmiştir. Bunda, araştırmacının on bir yıllık öğretmenlik hayatının son beş yılında yabancı uyruklu öğrencilere ders vermesi, alana hâkimiyeti, problemleri tespit edebilme ve bunlara çözüm önerileri getirebilme bilgisine sahip oluşu etkili olmuştur.

Araştırmacı, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora programının ders aşamasında “Nitel Araştırma Yöntemleri” dersi görmüş, doktora dersleri dışında da on saatlik “MAXQDA ile Nitel Veri Analizi” konulu bir çalışmaya katılarak sertifika almıştır (Ek B). Böylelikle nitel araştırmalar, veri toplama, analiz etme ve bulguları raporlaştırmaya dâir fikir sahibi olarak araştırmasının zihinsel alt yapısını oluşturmuştur.

Bütün bu süreç ve edinilen tecrübeler, araştırmacıyı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde (YDTÖ) C1 düzeyindeki öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirebilmeye ilişkin araştırma ve çalışmaya yöneltmiştir.

İkinci adım: veri toplamak. Odak alanı belirlendikten sonraki aşama veri toplamadır. Veri, araştırma sorumuzu cevaplamamıza yarayacak her türlü bilgidir. Verinin elde edilip toplanabilmesi, araştırmamızı gerçekleştirmedeki amacımıza ulaşmada en önemli basamaklardan biridir (Güler vd., 2013, s. 102). Bu bakımdan, araştırmada doğru ve geçerli sonuçlara ulaşabilmek için araştırmaya uygun verilerin toplanması önem kazanmaktadır.

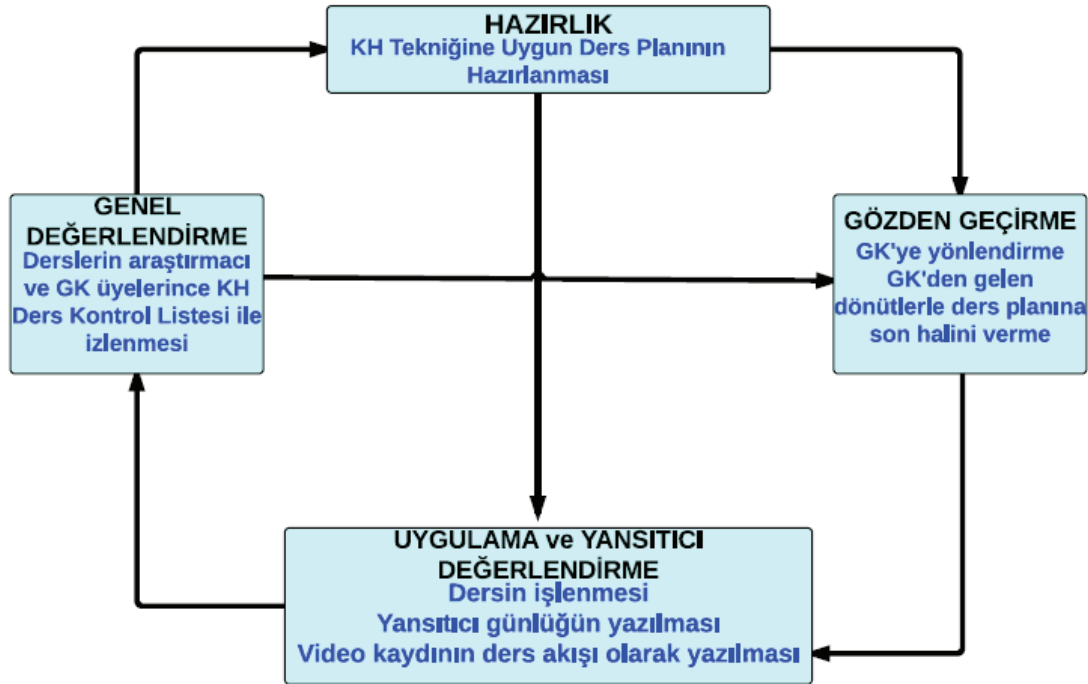
Veri, çevremizde sıradan ve alenen bulunan bir grup bilgi değildir. Bilgi, sınıf ortamında yapılan araştırmaların sonucunda elde edildiği gibi sağlam ve ölçülebilir olabilirken bazen de duygular çalışıldığında ölçümü zordur veya somut olmayabilir (Merriam, 2013, s. 83). Eylem araştırmasının amacı, veri toplayarak sınıftaki bazı öğeleri anlamaktır. Veriler, toplanmış veya kayıt edilmiş bilgiler, gözlemler veya durumlardır. Eylem araştırması yalnızca doğru olduğunu düşündüğümüzü yazmak değildir; daha ziyade veri toplamak ve bu

verilere dayalı olarak sonuçlar çıkarmaktır. Bu, eylem araştırması projesini gazete baş makalesinden ayıran şeydir (Johnson, 2014, s. 79).

Araştırmacı, eylem araştırmasında kullanılabilir veri toplama araçlarını inceledikten sonra, bunların içinden araştırma sorularına ve amacına en uygun olduğunu düşündüklerini seçmiştir. Bunlar; yansıtıcı günlük, ses ve video kayıtları, gözlemler, okuduğunu anlama ön test ve son testi, öğrenci çalışma kâğıtları, görüşmeler, değerlendirme yapıtları ve ders akış formudur. Araştırmacı bu veri çeşitliliğiyle hem araştırmanın kalitesini artırmayı hem de sorunu derinlemesine ve çok yönlü olarak araştırıp daha etkili çözüm önerileri getirmeyi amaçlamıştır.

Üçüncü adım: verileri analiz etmek ve yorumlamak. Analiz, bir şeyi bileşenlerine ayırmaktır, böylece anlaşılabilir. Eylem araştırmalarında veriler analiz edilir ve kategorilere ayrılır. Böylece okuyucu, sunmaya çalıştığınız gerçeği anlamaya başlayabilir (Johnson, 2014, s. 109). Nitel çalışmada veri analizi için en çok tercih edilen yol veri analizini veri toplamayla eş zamanlı olarak yapmaktır (Merriam, 2013, s. 163). Bu amaçla her uygulama sonrası ve haftalık olarak toplanan veriler araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve geçerlilik komitesi ile kontrol edilmiştir. Uygulama esnasında yaşanan sıkıntılar ve çalışmaya olumlu etki eden durumlar tespit edilerek bir sonraki eylem planı oluşturulmuştur.

Dördüncü adım: bir eylem planı geliştirmek. Eylem araştırmalarının esas amacı, etkili değişimler ya da seçimler yapmak için bulguları kullanmaktır (Johnson, 2014, s. 109). Bu aşamada, haftalık olarak toplanan veriler ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve değişikliğe ihtiyaç duyulan kısımlar araştırmanın amacına uygun olarak düzenlenerek yeni eylem planları oluşturulmuştur. Araştırmanın haftalık uygulama döngüsü Şekil 19'daki gibidir.



Şekil 19. Araştırmanın haftalık döngüsü.

Uygulama boyunca dersler pazartesi ve perşembe olmak üzere haftada iki gün ve ikişer ders saatinden 4 ders saati yapılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci haftalık olarak aşağıda açıklanmıştır.

1.Hafta 16-22.05.2014

Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilere, araştırmacı tarafından hazırlanan ön test uygulanmıştır. Haftanın ikinci uygulama gününde ise “Ana Yüreği” adlı metin eşliğinde tahmin etme stratejisi model olma yoluyla anlatılmıştır. Tahmin etme stratejisi kullanılırken örümcek ağı kavram haritasından yararlanılmış ve bu harita öğrencilerle birlikte tahtada oluşturulmuştur. İlerleyen bölümlerde kavram haritaları hakkında bilgi verilmiş ve okuduğunu anlama etkinliklerinde nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Ders sonunda öğrencilere “Çoban ile Yaban Keçileri” metni ödev olarak verilmiş ve öğrencilere “Tahmin, Gözlem ve Değerlendirme Yaprağı” tanıtılarak ödevi bu forma doldurmaları istenmiştir.

Ayrıca her dersin sonunda doldurmaları istenen “Öğrenci Günlüğü” dağıtılmış, böylece öğrencilerin uygulama ve o günkü ders hakkındaki düşüncelerine ulaşılacak hedeflenmiştir.

Uygulama sonrası düzenlenen Geçerlik Toplantısı’nda üyeler ile uygulama süreci paylaşılmıştır (GKTT, 31.05.2014). Toplantı sonucu, metin türlerinin öğretiminde bilgilendirici metinlerden önce hikâye edici metnin öğretiminin gerçekleştirilmesi olumlu bulunurken, uygulamanın yapıldığı sınıfın fiziki şartları uygun olmadığı için sınıfın değiştirilmesi kararlaştırılmıştır.

2. Hafta 26-29.05.2014

İkinci haftanın ilk dersinde önceki derste işlenen “Ana Yüreği” metni ve tahmin etme stratejisi konuşuldu. Ardından soru üretme stratejisinin öğretime geçildi. Bu aşamada soru üretebilme becerilerini görebilmek için öğrencilere “Ana Yüreği” metniyle ilgili sorular yazdırılmış ve hazırladıkları sorular sesli bir şekilde okutulmuştur.

Bu derste önceki dersten farklı olarak iki kamera kullanılmış, böylece öğrencilerin tamamının görülebilmesi sağlanmıştır. Araştırmacı bu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

Bugün önceki dersten farklı olarak kamera çekimi için iki adet fotoğraf makinesi kullandım. İlkimde görüntü sadece beni ve birkaç öğrenciyi çekiyordu. Bu yüzden öğrencilerin tamamını göremiyordum. Bugünkü çekimlerimle bütün öğrencileri görebiliyorum. Bu da hep aklımdaydı ama şimdi rahatladım (YG, 26.05.2014).

Soru üretme stratejisinin öğretiminin ardından özetleme stratejisine geçilmiş ve öncelikle hikâye edici metinlerin nasıl özetleneceğiyle ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmacı “Ana Yüreği” adlı metnin özetlenmesi için hazırladığı kavram haritalarını tahtaya çizerken sesli düşünme yoluyla model olmuştur. Uygulama esnasında öğrencilerden gelen tepkiler ve

derse katılım araştırmacıyı motive etmiştir. Bu durum, yansıtıcı günlükte şu şekilde yer almıştır:

Beni en çok mutlu eden, ğrencilerimin ne yapmak istediğimi anlamaları ve kavram haritasını oluştururken genel anlamda nereye ne yazacağımı bilmeleri oldu. Ayrıca ğrenciler yaptığım çalışmalardan zevk alıyorlar. Mesela Ruslan bu çalışmaların çok güzel olduğunu ve yeni şeyler öğrendiğini söyledi. Bu iki durum beni de çok motive ediyor. Çalışmalarımın faydalarını görmek ne kadar güzel! Her uygulama öncesi tedirgin olmama rağmen uygulama esnasında aldığım olumlu tepkiler bu işi daha çok sevmemi sağlıyor (YG, 29.05.2014).

3. Hafta 02-05.06.2014

Araştırmanın nc haftasında bilgilendirici metnin nasıl zetleneceğine ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırmacı, eşinin hazırlamış olduğu inileri sınıfa getirerek öğrencilere göstermiş ve bu durum öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Bu derste hikâye edici metinlerle bilgilendirici metinleri özetleme arasındaki fark konuşulmuş, bilgilendirici metinlerde anahtar kavramları tespit etmenin üzerinde durulmuştur.

Araştırmacı “ini” metniyle ilgili hazırlamış olduğu kavram haritasını tahtaya yansıtmiş ve bu çalışma öğrenciler tarafından çok beğenilmiştir. Ayrıca kavram haritası üzerinde kullanılan numaralandırma sistemi de öğrenciler tarafından kabul görmü ve öğrenciler bu yöntemin, haritayı okurken karışıklığı giderdiğini belirtmişlerdir. Bu durum, yansıtıcı günlükte şu şekilde yer almıştır:

En sonunda ini metni için hazırlamış olduğum kavram haritasını tahtaya yansıtım. Öğrenciler çok beğendiler. Bu kavram haritasında benim literatürde hiç rastlamadığım bir şey yaptım. Metinde sırayla anlatılan ve “ini” merkez kavramının etrafına yerleştirdiğim kavramlara numaralar verdim. Böylece ğrenciler haritayı metne uygun bir sıralamayla okuyabileceklerdi. Öğrencilere bunu anlattığımda çok hoşlarına gitti. Eđđer numara

olmasaydı bunun çok karmaşık olacağını dile getirdiler. Düşündüğüm ve yaptığım şeyin isabetli olması beni daha çok sevindirdi (YG, 02.06.2014).

05.06.2014 tarihinde yapılması gereken uygulama, Distad ve Dae'nin aileleriyle birlikte oy kullanmak için Kosova'ya, bazı öğrencilerin de YÖS için üniversitelere gitmeleri nedeniyle yapılamadı.

4. Hafta 09-12.06.2014

Araştırmanın dördüncü haftasında ilk kez grup etkinliği yapılmış ve stratejilerin öğretimi tamamlandığı için sürecin daha çok uygulamalarla devam ettirilmesi kararlaştırılmıştır.

Araştırmacı hazırlamış olduğu görselleri tahtaya yansıtarak grupların tahmin etme stratejisini kullanmalarını sağlamış, ardından soru üretme ve özetleme stratejileri gruplar tarafından değerlendirme yapraklarına yazılmıştır. Grup çalışmasında öğrencilerin çok eğlendikleri ve gruplar arası rekabet olduğu, bunun da katılımı artırdığı gözlenmiştir.

Sonraki uygulama dersinde öğrencilerin “Ziyafet” adlı metin üzerinde kullandıkları üç strateji değerlendirilmiştir. Araştırmacının bu dersle ilgili düşünceleri yansıtıcı günlükte şu şekilde yer almıştır:

Öğrenciler kendi gruplarındaki arkadaşlarıyla birlikte Tahmin, Gözlem ve Değerlendirme Yapağı'nı, Soru Üretme Değerlendirme Yapağı'nı ve Özetleme Değerlendirme Yapağı'nı doldurmuşlardı. Ben bugün iki grubun da çalışmalarındaki doğrularını ve yanlışlarını anlattım. Çok verimli bir ders oldu bence. Hem ben öğrencilerin neyi yanlış anladıklarını gördüm –ki kavram haritalarının amaçlarından biri de budur- hem de öğrenciler neyi yanlış yaptıklarını gördüler. Öğrencilerin çalışma kâğıtlarını incelediğimde, bazı öğrencilerin konu ve ana fikri bulamadıklarını, bazılarının da konu ve

ana fikri birbiriyle karıştırdıklarını gördüm. Bu problemi gidermek için bir an evvel konu ve ana fikirle ilgili ek ders yapmalıyım (YG, 12.06.2014).

Eylem araştırmasının amaçlarından biri de süreç içerisinde bir problemle karşılaşıldığında bunu çözmek için yeni eylem planları geliştirmektir. Araştırmacı, öğrencilerin metindeki konu ve ana fikri bulmada zorlandıklarını ve bunları karıştırdıklarını tespit etmiş ve bu problemi gidermek için bir eylem planı geliştirmiştir.

5. Hafta 16-19.06.2014

Araştırmanın beşinci haftasında bu kez bilgilendirici metin üzerinde bir grup çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilerin grup çalışmasına karşı çok istekli oldukları görülmüştür. Bilgilendirici metin üzerinde çalışmanın hikâye edici metne göre daha zor olduğu gözlenmiş, buna karşın öğrencilerin, araştırmacının hedeflerine uygun davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Sonraki uygulama dersinde araştırmacı konu ve ana fikir öğretimi gerçekleştirmiş, model olma yoluyla konu ve ana fikir bulma etkinlikleri düzenlemiştir. Bu etkinliğin ardından öğrencilere konu ve ana fikir bulmaları için hazırlanmış yedi soruluk bir test uygulanmış ve sonuç olarak öğrencilerin en fazla bir adet yanlış yaptıkları görülmüştür. Araştırmacı böylelikle, eylem planının doğru işlediğini düşünmüştür.

6. Hafta 23-26.06.2014

21 Haziran'da, araştırmacının kızı Betül dünyaya geldiği için 23 Haziran Pazartesi uygulama yapılamamıştır.

26 Haziran'da, öğrencilerin strateji öğrenimleri sonucunda gelişmesi beklenen okuduğunu anlama beceri düzeylerini tespit edebilmek için Ara Değerlendirme Sınavı (Ek C) yapılmıştır.

7. Hafta 30.06-03.07.2014

Araştırmanın yedinci haftasında, kavram haritaları dinleme-anlama etkinliğinde not tutma aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı “Okumak” adlı ve 1 dakika 58 saniyelik dinleme metnini öğrencilere iki kez dinletmiş, ilk dinlemede öğrencilerin anahtar kelimeleri tespit etmelerini istemiş, ikinci dinlemede ise dinleme metnini kavram haritası şeklinde çizmelerini istemiştir. Araştırmacı bu etkinlikle kavram haritalarının dinleme becerisinde de kullanılıp kullanılmayacağını görmek istemiş ve öğrencilerin kâğıtlarını incelediğinde sonucun iyi ve yöntemin faydalı olduğu kanısına varmıştır.

Araştırmacı sonraki uygulama dersinde, kavram haritalarını konuşma becerisini geliştirme amacıyla kullanmak istemiş ve tahtaya “isim, yaş, ülke, eğitim durumu, bildiği yabancı dil sayısı, Türkçeyi öğrenme nedeni” gibi anahtar kavramlar yazmıştır. Öğrenciler bu kavramları kullanarak kavram haritaları oluşturmuşlar ve sonrasında da bu haritalara bakarak konuşma yapmışlardır. Etkinliğin çok eğlenceli geçtiği ve öğrencilerin kendilerine ait bilgileri daha düzenli ve akıcı bir şekilde ifade ettikleri gözlenmiştir.

8. Hafta 07-10.07.2014

Araştırmanın son haftasında, kavram haritalarının yazma becerisinde kullanımını gözlemlemek üzere öğrencilere konusu “köpekler” olan bir kavram haritası verilmiş ve öğrenciler tarafından bunun kompozisyon şeklinde yazılması istenmiştir.

Araştırmacı, uygulama boyunca kullandığı bütün kavram haritalarını www.lucidchart.com adresindeki programla hazırlamıştır. Çeşitli şablonların da yer aldığı programda kavram haritalarına internetten görseller de eklenebilmekte ve haritalar .jpeg, .pdf gibi dosyalar şeklinde de kaydedilebilmektedir.

Uygulamanın etkisini değerlendirebilmek için sekizinci haftanın son dersinde son test olarak uygulamanın başlangıcında yapılan okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır.

Araştırma boyunca her uygulama dersi sonunda öğrencilere öğrenilenleri pekiştirebilmeleri amacıyla ödevler verilmiş ve bu ödevler titizlikle incelenerek öğrencilere dönütler verilmiştir. Öğrencilerin zaman zaman çeşitli nedenlerle ödevleri geciktirdiği ama teslim etme sorumluluğu taşıdıkları görülmüştür.

Uygulama sonucunda kavram haritalarının başta okuduğunu anlama becerisi olmak üzere diğer dil becerilerinde de kullanılabileceği düşüncesi oluşmuştur.

Araştırma Ortamı

Eylem araştırması döngüsü, eylem araştırmasındaki iki yönlü akışı göstermektedir. En iyi uygulamayla ilişkili kuramlar ve araştırma, sınıf ortamında olanları gözlemlemek ve anlamak için kullanılır. Aynı zamanda bu veriler, en iyi uygulamayla ilgili kuramları ve araştırmayı anlamak ve bilgilendirmek için de kullanılır (Johnson, 2014, s. 23). Bu nedenle sınıf ortamının betimlenmesi gerekmektedir.

Araştırma, Fatih Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi'ndeki (TÖMER) Dolmabahçe Sınıfı'nda ve C1 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda çalışma grubunun sınıf öğretmenidir. TÖMER, dokuz katlı bir binanın dördüncü ve beşinci katında olup araştırmanın yapıldığı Dolmabahçe Sınıfı, giriş katı olan dördüncü katta yer almaktadır. Sınıfın da bulunduğu birinci katta müdür odası, müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası, bilgisayar laboratuvarı ve derslikler yer almaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği Dolmabahçe Sınıfı birinci katta, koridorun ilerisinde sağda bulunmaktadır.

Başlangıçta araştırmacıya tahsis edilen sınıfın fiziki şartları olumsuz karşılanmıştır. Buna göre sınıf ortamının fazla sıcak oluşu, sınıfın geleneksel oturma düzenine göre düzenlenmiş olması nedeniyle sınıf içi etkileşimdeki sınırlılık ve araştırmacının uygulamasını rahat yapamayacağını düşünmesi gibi etmenler sonucu uygulamanın Dolmabahçe Sınıfı'nda yapılmasına karar verilmiştir. Dolmabahçe Sınıfı'nda oturma U düzeni şeklindedir. Bu oturma düzeni hem öğrenciler hem de araştırmacı tarafından uygun görülmüştür. Sınıftaki bütün öğrencilerin görülebilmesi için biri öğretmen masasına diğeri sınıf girişinde solda olmak üzere iki adet kamera kullanılmıştır. Sınıf duvarlarında ders kitaplarındaki konulara ait afişler yer almakta, sol arka tarafta ise çalışmaların sergileneceği bir pano bulunmaktadır. Bir adet projeksiyonun da yer aldığı sınıfta ayrıca bir adet masa üstü bilgisayar ve ses sistemi de mevcuttur.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları C1 seviyesi öğrencileri ve araştırmacıdır. Uygulama başladıktan iki hafta sonra bir öğrenci ülkesine dönmüş, uygulamanın üçüncü haftasında ise sınıfa iki yeni öğrenci katılmış ancak bu öğrenciler araştırma kapsamında değerlendirilmemişlerdir. Araştırmacı, A1 kurundan itibaren sınıfın öğretmeni olduğu için öğrencileri uygulama öncesinde bilgilendirmiş, onlara uygulamanın içeriği ve önemi hakkında açıklamalarda bulunmuştur.

Ailelerden, yöneticilerden ve katılımcılardan izin alınmadıkça eylem araştırması yapılmamalıdır (McKernan, 1991'den aktaran Beyhan 2013). Bu nedenle araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden imzalı izin yazısı alınmıştır (Ek D). Araştırmada öğrencilerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır. Aşağıda katılımcıların özellikleri hakkında bilgi verilmektedir.

Öğrenciler. Araştırmaya Fatih Üniversitesi TÖMER’de C1 düzeyde öğrenim gören 14 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin biri uygulama bitmeden ülkesine döndüğü, ikisi ise uygulama başladıktan üç hafta sonra sınıfa katıldıkları için çalışmalarını değerlendirilmemiş ancak bütün uygulama sürecine dâhil olmuşlardır. Sonuç olarak 3’ü kız, 8’i erkek olmak üzere toplam 11 öğrenciden toplanan veriler değerlendirilmiştir. Tablo 3’te öğrencilerin ülke, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, Türkçe dışında bildikleri yabancı diller ve Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırma etiği gereği öğrenciler için kod isimler kullanılmıştır.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

İsim	Ülke	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet	Yabancı Dil	Türkçe Öğrenme Nedenleri
Setiawan	Endonezya	Erkek	24	Üniversite	Arapça/İngilizce	Yüksek Lisans yapmak
Muhsuan	Tayvan	Erkek	16	Ortaokul	Çince	Lise okumak
Kaih	Tayvan	Erkek	18	Lise	Çince/İngilizce/Fransızca	Üniversite okumak
Dae	Kosova	Kadın	13	İlkokul	İngilizce	Ortaokulda okumak
Farah	Suriye	Kadın	26	Üniversite	İngilizce	Çalışmak (Eczacı)
Shenze	Çin	Erkek	24	Üniversite	İngilizce	Yüksek Lisans yapmak
Ruslan	Rusya	Erkek	27	Üniversite	Tatarca	Türkleri sevme
Violin	Endonezya	Kadın	19	Lise	İngilizce	Üniversite okumak
Hojie	Çin	Erkek	24	Üniversite	İngilizce	Yüksek Lisans yapmak
Distad	Kosova	Erkek	18	Ortaokul	İngilizce	Lise okumak
Raci	Irak	Erkek	30	Üniversite	İngilizce	Yüksek Lisans yapmak

Araştırmacı. Bütün nitel araştırma türlerinde araştırmacı, veri toplama ve analizinde başlıca araçtır. Bu, araştırmanın amacı anlamak olduğundan anında tepki verebilen ve adapte olabilen bir insan, veri toplama ve analizinde en ideal araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Merriam, 2013, s. 15). Araştırmacı uzaktan ve ikinci elden bilgi toplayan bir kişiden çok,

araştırma konusuyla ilgili alanda zaman harcayan, alanı yakından tanıyan, alanda olup biten olayları yaşayan ve araştırmaya dâhil olan bireylere yakın bir iletişim kuran kişidir. Araştırmacının kendi gözlemleri ve yorumları araştırma sonucunu belirleyen önemli bir etken olarak ortaya çıkarabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 88).

Bu araştırmada araştırmacı, A1 kurundan itibaren (8 aydır) uygulama yapılacak öğrencilerle beraberdir ve bu süreç içerisinde öğrencilerle güçlü bir iletişim ve etkileşim kurmuştur. Bunun sonucu olarak yıl içerisinde pikniklere, gezilere gidilmiş ayrıca araştırmacı, öğrencileri kendi evinde de misafir ederek karşılıklı olarak güçlü bir bağ kurulmuştur. Araştırmacı ve öğrenciler hâlen internet üzerinden, telefonla veya yüz yüze görüşmeye devam etmektedir.

Uygulama boyunca araştırmacı, kavram haritası tekniği ile okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacına uygun ders planının hazırlanması, ders araç gereçlerinin hazırlanması, video ve ses kayıtlarının gerçekleştirilmesi, uygulamaların gerçekleştirilmesi, her uygulama sonrası geçerlik komitesiyle görüşülmesi, yeni eylem planlarının hazırlanması ve uygulanmasından sorumlu olmuştur.

Araştırmacı, her uygulama sonunda veri toplama araçlarındaki verileri analiz etmiştir. Kamera ve ses dosyalarının makro çözümlenmeleri olan yazılı dökümler, araştırmacının tuttuğu yansıtıcı günlük, öğrenci günlükleri, öğrenci çalışmaları, ara değerlendirme sınavı, ön test ve son testten bir veri seti oluşturmuştur.

Araştırmacı, uygulamanın her aşamasında internet, elektronik posta, telefon veya yüz yüze olarak uzmanlarla görüşmüş ve gerçekçi sonuçlara ulaşabilmek için nesnel olmaya dikkat etmiştir.

Geçerlik komitesi. Geçerlik komitesi, araştırmanın sistemli bir biçimde sürekliliğini, araştırmacının çalışmalarına yol gösterici nitelikte eleştiri ve bilgilendirmeyi sağlamak

amacıyla gerçekleştirilen düzenli toplantılarda bulunan kişilerdir (Cavkaytar, 2009: 112). Araştırma verilerinin ve raporunun tarafsız, bilgili uzmanlar tarafından eleştirilmesi, araştırmacının verileri üzerinde yansıtma yapması, tek yönlü düşünmeyi önler (Uzuner, 2005, s. 8). Bu nedenlerle eylem araştırmalarında geçerlik komitesinin varlığı büyük önem taşır.

Geçerlik komitesi; biri Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden olup Türkiye’de Türkçe eğitimi alanında doktora yapan ilk kişi, diğerleri Türk Dili Bölümü’nden ve yabancılara Türkçe öğretiminde uzman olmak üzere toplam üç üyeden oluşmaktadır. Üyeler uygulama boyunca; araştırmanın olumlu ve olumsuz yanlarını tespit etmede, verileri kontrol etmede ve karşılaşılan problemlere çözüm önerileri sunmada görev almışlardır.

Araştırma süresince, geçerlik komitesiyle beş toplantı gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesi toplantılarında haftalık uygulamalar, ders planları, video kayıtları ve öğrenci çalışmaları incelenmiştir. Toplantılarda araştırmacı tarafından dile getirilen problemlere üyeler çözüm önerileri sunmuştur. Toplantı sonucunda alınan kararlar maddeler halinde yazılmış ve imzalanmıştır (Ek E). Tablo 4’te araştırma sürecinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantıları yer almaktadır.

Tablo 4

Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi

Toplantı Numarası	Tarih
Toplantı 1	31.05.2014
Toplantı 2	07.06.2014
Toplantı 3	14.06.2014
Toplantı 4	25.06.2014
Toplantı 5	08.07.2014

Veri Toplama Araçları

Alanyazın incelendiğinde araştırma sürecinin tüm yönlerini görmede (Johnson, 2014), çalışmanın inandırıcılığını artırmada (Güler vd., 2013) ve araştırmayı güçlendirmede (Patton, 2014) çeşitleme (triangulation) yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Çeşitleme, bir şeye birden fazla bakış açısıyla bakmak demektir (Johnson, 2014, s. 111). Bu, nitel ve nicel yöntemler dâhil, çeşitli yöntem ve verilerin kullanılması anlamına gelir (Patton, 2014, s. 247).

Eylem araştırmalarında çeşitleme, farklı türde veri toplama, farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama ve diğer kişilerin bulgularınızı doğrulaması ve düzeltmesi için tekrar gözden geçirmesi ile gerçekleşir (Johnson, 2014, s. 111). Eylem araştırmalarında birincil veya temel veriler olarak video kayıtları ve bunların yazılı dökümü, ses kayıtları ve bunların yazılı dökümü, alan notları, fotoğraflar, görüşmeler ve bunların yazılı dökümleri sayılabilir. İkincil veri ya da destek veriler olarak da kişisel dokümanlar, öğrenci çalışma örnekleri, araştırmacı günlükleri belirtilmektedir (Craig, 2004'ten aktaran Cavkaytar 138). Nicel veri toplama teknikleri olarak ise anketler ve başarı testleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Araştırmada Kullanılan Veri Kaynakları

Araştırmacı	Öğrenciler	Geçerlik Komitesi
Yansıtıcı günlük	Okuduğunu Anlama Ön test ve Son test	Toplantı tutanakları
Video ve ses kaydı	Video ve ses kaydı	
Gözlem	Öğrenci çalışmaları Öğrenci günlüğü Görüşme	

Yansıtıcı günlük. Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 295), uygulayıcının kendisinin aynı zamanda veri toplama aracı olarak işlev gördüğünü belirtir. Bu bakımdan araştırmacının gözlemleri ve uygulama boyunca edindiği tecrübeleri büyük önem taşımaktadır.

Araştırmacı, uygulama öncesinden uygulama sonuna kadar yansıtıcı günlük tutmuştur (Ek F). Johnson (2014, s. 81), yansıtıcı günlüğü, araştırmanın tüm bölümleriyle ilgili gözlemlerin ve düşüncelerin kayıt edildiği defter olarak tanımlar ve böylece araştırmanın kronolojik olarak parçalarının bir araya getirilmeye çalışıldığında önemli bir kaynak olduğunu belirtir.

Araştırmacının tuttuğu yansıtıcı günlükte gözlemler, analizler, alıntılar, öğrenci yorumları, düşünceler, izlenimler ve zaman zaman da duygular yer almıştır. Araştırma sonucunda toplam 56 sayfalık yansıtıcı günlük oluşmuş ve elde edilen veriler, bulguların tanımlanması ve analizinde destek veri olarak kullanılmıştır.

Öğrenci günlüğü. Katılımcıların kişisel günlükleri, araştırmacılar için değerli bir kaynaktır (Güler vd., 2013, s. 128). Araştırmacı uygulama boyunca her dersin sonunda “Bugünkü dersle ilgili düşüncelerim” başlıklı bir form dağıtmış ve öğrencilerden bu formu bir

sonraki derse getirmelerini istemiştir (Ek G). Bu şekilde güçlü bir veri kaynağı elde eden araştırmacı, uygulama sonunda bu verileri kodlara ve temalara ayırarak analiz etmiştir.

Öğrenci çalışmaları. Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 188, 301), eğitimle ilgili bir araştırmada öğrenci ders ödevleri ve sınavlarının veri kaynağı olarak kullanılabilceğini, bir ders kapsamında yazılan yazıların veya öğrencinin yansıtmasına ya da yorumuna yer verebilecek ödevlerin öğrenci tutumları, motivasyonu, algıları ve tepkileri konusunda önemli veri kaynakları olabileceğini belirtir. Bu çalışmada da öğrenci çalışmalarından faydalanılmış ve bunlar destek veri olarak toplanmıştır (Ek H). Araştırmacı her bir öğrenci için öğrenci gelişim dosyası oluşturmuş ve çalışmaları haftalık sıralamaya göre bu dosyaya eklemiştir. Öğrenci çalışmaları haftalık olarak incelenmiş ve öğrencilere dönütler verilmiştir. Uygulama sonunda öğrenci çalışmaları yeniden incelenerek analiz edilmiştir.

Okuduğunu anlama başarı testi. Araştırmacı, uygulama hedeflerini ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni okuma anlama kazanımlarını göz önüne alarak bir hikâye edici bir de bilgilendirici metin belirlemiştir (Ek I). Sonra hikâye edici metinle ilgili 20, bilgilendirici metinle ilgili 17 olmak üzere toplam 37 soru hazırlamıştır. Araştırmacı, hazırlanan her sorunun karşısına “uygun değil”, “kısmen uygun”, “tamamen uygun” seçeneklerini ekleyip bu soruları yabancılara Türkçe alanında 13 uzmana elden teslim etmiştir. Sorular uzmanlar tarafından incelendikten sonra hikâye edici metnin soru sayısı 14, bilgilendirici metnin soru sayısı 12 olarak belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra bir pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve okuduğunu anlama başarı testi uygulamaya katılmayacak olan C1 düzeyi 6 öğrenci tarafından cevaplanmıştır. Sınav sonrası öğrencilerin de görüşleri alınmış ve soruların C1 düzeyi öğrencilere ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni okuma anlama kazanımlarına uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Video kayıtları. Video kayıtları, öğrencilerin sözel olmayan davranışları, ders boyunca oldukları yer ve hareketleri, uygulayıcının pedagojik tekniklerini veya performansı hakkında genel bir bilgi sağlar (Johnson, 2014, s. 96). Bu amaçla araştırmada biri öğretmen masasında diğeri sınıf girişinde solda olmak üzere iki adet kamera kullanılmış, böylelikle öğrenci ve öğretmen davranışları incelenmek üzere kayıt altına alınmıştır. Araştırma boyunca 37.02 Gigabyte (GB) alan kaplayan, toplam 635 dakika 37 saniyelik kamera kaydı gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadaki kamera kayıtları Nikon Coolpix L310 ve Canon Powershot 252 marka dijital fotoğraf makineleriyle gerçekleştirilmiştir. Kamera kayıtları her uygulamanın ardından bilgisayara ve harici belleğe kaydedilmiştir. Araştırmacı tarafından izlenen kamera kayıtları dakika, saniye ve araştırmacının yorumlarıyla birlikte Ders Akış Formu'na (Ek İ) yazılı olarak aktarılmıştır.

Ses kayıtları. Ses kayıtları daha hızlı, daha kolay kaydedilir; daha az rahatsız edicidir, daha doğaldır ve dinlenmesi kolaydır. Sözel olmayan davranış ve hareketler gözden kaçsa bile ses kaydı ile de oldukça önemli bilgiler yakalanabilir (Johnson, 2014, s. 96). Araştırmacı, uygulama derslerinin ve görüşmelerin ses kaydının makro çözümlenmeleri olan yazılı dökümleri ile kod ve temalar oluşturarak bunları bulguların analizinde kullanmıştır (Ek J).

Gözlem. Nitel araştırmalarda gözlemler ana veri kaynaklarındandır. Gözlem; sistematik ve belirli bir araştırma sorusuna hitap ettiğinde, güvenilir sonuçların hazırlanmasında, hassas ve kontrol altında olduğunda bir araştırma aracı olarak kullanılır (Merriam, 2013, s. 111). Araştırmacı, aynı zamanda uygulayıcı olduğu için uygulama sınıfını 8 aydır gözlemlemiş ve öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları problemlere çözüm önerileri getirmeye çalışmıştır. Araştırmacının gözleme süreci uygulama başladıktan sonra

ders içerisinde, ders dışında video kayıtları izleyerek ve öğrencilerle görüşme esnasında devam etmiştir.

Gold (1958); tam katılımcı, gözlemci katılımcı, katılımcı gözlemci ve tam gözlemci olmak üzere toplam dört farklı gözlem yönteminden bahseder (Merriam, 2013, s. 118). Tam gözlemede araştırmacı, mesafeli bir şekilde olayları gözlemler. Araştırma konusunun geçtiği mekândan izole durumdadır. Araştırmaya konu olan kişilerle karşılıklı iletişimi yoktur (Neergaard ve Ulhri, 2008'den aktaran Güler vd., 2013, s. 108). Araştırmacı, farklı bakış açılarının uygulamaya olumlu katkı sağlayacağını düşündüğü için TÖMER okutmanlarından da tam gözlemci olarak derse katılmalarını istemiştir. Araştırmacı, önceden hazırladığı Gözlemede Dikkat Edilecek Özellikler formunu okutmanlara vermiş ve gözlemlerini bu doğrultuda gerçekleştirmelerini istemiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler. Nitel çalışmalarda, görüşmeler daha az yapılandırılmış olup açık uçlu sorulardan oluşmalıdır. Bu tarz görüşmelerde sorular esnek cümlelerden oluşur. Önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur. Görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorunlardan oluşur (Merriam, 2013, s. 87).

Araştırmacı, geçerlik komitesi ve diğer uzmanların görüşlerini alarak görüşme sorularını oluşturmuştur (Ek K). Veri kaybını önlemek ve güvenilirliği sağlamak amacıyla görüşme esnasında ses kaydı gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler, uygulama sonrasında 9 öğrenci ile ve sırayla Kapadokya sınıfında yapılmıştır. Kalan iki öğrenciden biri vize işlemlerinde çıkan bir problem nedeniyle ülkesine dönmek zorunda kalmış, diğeri ise doğum yapacağı için yüz yüze görüşmeye katılamamıştır. Bu öğrencilerle Facebook sosyal paylaşım sitesi üzerinden yazılı olarak görüşme gerçekleştirilmiştir.

Ses kaydına alınan görüşmelerin yazılı olarak dökümleri alınmış ve bir alan uzmanıyla kontrol edilerek verilerin güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenilirlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulguların sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2013, s. 200). Bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Fakat bu iki kavram nicel ve nitel araştırmalarda birbirinden farklı tanımlanmıştır. Nitel araştırmada, araştırılan olgu veya olayın niteliği ön plana çıkarken, nicel araştırmada bu olay veya olgunun sayısal özellikleri önem kazanmaktadır (Kirk ve Miller, 1986'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, s. 255). Aşağıda geçerlik ve güvenilirlik kavramları bağlamında bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Geçerlik. Geçerlik, bir şeyin ölçmek istediğini ne derece ölçtüğü (Johnson, 2014, s. 111) ve nitel çalışma sonuçlarının, katılımcıların ifade ettikleri şeyleri ne kadar doğru yansıttığıdır (Güler vd., 2013, s. 331). Eylem araştırmalarında, geçerliğin artması için aşağıdaki ölçütlere uyulması gerektiği belirtilmiştir (Feldman, 2008'den aktaran Cavkaytar, 2009, s. 126):

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

Güvenirlik. Güvenirlik, bir çalışmanın veya deneyin benzer sonuçlar ile tekrarlanabilirliğinin derecesidir. Eylem araştırmalarında geleneksel deneysel araştırmalardan farklı olarak araştırmacının tekrarlanabilirliğe ulaştığı durum; verilerden ortaya çıkan tekrarlı unsurları, temaları ve örüntüleri fark edişiyile gerçekleşir. Dolayısıyla eylem araştırması sonuçları geniş çaplı olarak genellenemez; bunun yerine, özel durumları anlamaya yardımcı olmada ve benzer durumlara ilişkin bilgi vermede kullanılır (Johnson, 2014, s. 112).

Nicel çalışmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavram ve kriterleri için nitel araştırmacılar farklı kavramlar kullanmışlardır. Guba ve Lincoln (1989), nicel araştırmalardaki iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenilirlik ve nesnellik kavramlarının yerine nitel araştırmalarda sırasıyla inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik kavramlarını kullanmıştır (Güler vd., 2013, s. 333).

Araştırmacının *inandırıcılığı* için uzun süre ortamda bulunması, ısrarlı gözlemler yapması, uzman ve meslektaş görüşleri alması, çeşitli veri kaynaklarını karşılaştırması, video ve ses kayıtları yapması, ortamdakilerin kontrolünü istemesi ve kaynakça yeterliliği sağlaması gerekir. *Transfer edilebilirlik*, araştırmacının her şeyin bağlama dayalı olduğuna ilişkin inancıdır. Araştırmacı bağlamla ilgili ayrıntılı betimsel veri toplar ve araştırma raporunu ayrıntılı olarak yazarak transfer edilebilirliği sağlamaya çalışır. Araştırmacı *güvenilmeye layık olmak* için veri çeşitliliği kullanır ve verilerin kontrolünü yapan bir grup oluşturur. Verilerin yansız ve objektif olması ise *onaylanabilirlik* kavramı ile tanımlanır. Araştırmacı çeşitli veri ve veri toplama tekniğini karşılaştırarak ve yansıtma yaparak onaylanabilirliği sağlar (Uzuner, 2005, s. 7-8).

Eylem araştırmalarında doğruluk, toplanan verinin ve gözlemlenenlerin oldukça gerçek resminin oluşturulması anlamına gelir. İnanırlık ise güvenilir veya inandırıcı olma

yeteneğidir. Bu durum, başkalarının da verileri güven içinde kullanmaları anlamına gelir. (Johnson, 2014, s. 109).

Bu araştırmada Johnson'ın (2014), eylem araştırmasının geçerlik ve güvenilirliği için önerdiği yedi ipucu dikkate alınmıştır.

- *Gözlemlerinizi dikkatli ve tam olarak kaydedin.* Bu araştırmada uygulama boyunca video ve ses kayıtları, yansıtıcı günlük, öğrenci günlükleri, öğrenci çalışmaları ve gözlemler yoluyla veriler toplanmıştır. Bütün bu veriler hem araştırmacının kendisi hem de alan uzmanları tarafından kontrol edilerek yazılı ortama aktarılmıştır.
- *Veri toplama ve analizinin tüm aşamalarını anlatın.* Araştırmanın uygulama öncesinden sonuna kadar olan süreç, veri toplama ve veri analizine ilişkin bilgiler, başka kişilerin de izleyebileceği netlikte betimlenmiştir.
- *Önemli her şeyi kaydettiğinizden ve raporlaştırdığınızdan emin olun.* Araştırmada çok sayıda veri toplama aracı kullanılarak süreç içerisindeki her şeyin kayıt altına alınması amaçlanmıştır. Uygulama süresince amaç, gözlemlenen her şeyin tüm yönleriyle anlatılması olduğu için karşılaşılan güçlük ve eksiklikler de kaydedilmiştir.
- *Neyi gördüğünüzü betimlerken ve yorumlarken olabildiğince nesnel olun.* Araştırmacı, nesnelliği sağlamak için sık sık alan uzmanlarına başvurmuş ve bazen verilerin kontrolünde bazen de veri toplama araçlarının seçiminde görüş almıştır. Bunun yanı sıra süreç içerisinde karşılaşılan problemler olduğu gibi betimlenmiştir.
- *Yeterli veri kaynağı kullanın.* Uzun süreli eylem araştırmalarında kaynakların sayısı; soru ve toplamaya çalışılan verinin türü ile belirlenir. Bu araştırma toplam sekiz hafta sürmüş ve bu süreç içerisinde araştırmanın birden fazla bakış açısı kazanması, tüm yönlerinin görülmesi ve aynı zamanda daha fazla derinlik kazanması için çeşitleme

(triangulation) yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla araştırma için uygun olduğu düşünülen sekiz veri toplama aracı kullanılmıştır.

- *Doğru veri kaynağı türlerini kullanın.* Bu araştırmadaki veri toplama araçları araştırma soruları, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni okuma anlama kazanımları göz önünde bulundurularak alan uzmanları ile birlikte görüşülerek belirlenmiştir.
- *Yeterince uzun ve derin bakın.* Bu araştırmanın süresi, C1 düzeyi kur süresi olan sekiz haftadır. Bu sekiz haftalık süreç, yeterli verinin toplanması, gözlem yapılması ve araştırma sorularına yanıtlar bulunabilecek kadar uzundur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma, 16.05.2014-10.07.2014 tarihleri arasında olmak üzere toplam sekiz hafta sürmüş ve Fatih Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören C1 düzeyi öğrencilerini kapsamıştır. Uygulama her hafta pazartesi ve perşembe günleri, üçüncü ve dördüncü derslerde gerçekleştirilmiştir.

Uygulamaya toplamda 14 öğrenci katılmış ancak bu öğrencilerden üçü, bazı nedenlerle uygulamanın tamamında yer alamadıkları için araştırma sonunda 11 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir.

Araştırmacı, uygulama öncesinde öğrencilerine bilimsel bir çalışmada yer almak isteyip istemediklerini sormuş ve gönüllülük esasına uygun bir şekilde öğrencilerin onayını alarak onlardan imzalı bir kâğıt almıştır.

Araştırmacı, aynı zamanda uygulama sınıfının sınıf öğretmeni olduğu için uygulamasını bu sınıfta yapmaya karar vermiştir. Bu kararı vermede ayrıca sınıfın uygulama hedeflerine ve kullanılmak istenen yöntem, teknik ve stratejilere uygun oluşu da etkili olmuştur.

Araştırmacı, uygulamanın ön test ve son test seçiminde bir alan uzmanı ile görüşmüş ve uzmanın tavsiyeleri doğrultusunda testleri hazırlamıştır. Süreç şu şekilde işlemiştir; metinlerin belirlenmesi, kazanımların dikkate alınarak soruların hazırlanması, soruların uzmanlara gösterilip görüşlerinin alınması, bir pilot uygulamanın yapılması, pilot uygulama ve uzman görüşleri ışığında soruların netleştirilmesi, testin uygulanması.

Bu maddeler doğrultusunda araştırmacı bir adet hikâye edici, bir adet de bilgilendirici metin belirleyerek bu metinlerle ilgili sorular hazırlamış ve bunları YDTÖ'de tecrübe sahibi olan 13 uzmana elden teslim etmiştir. Araştırmacı, soruların karşılıklarına “uygun, kısmen uygun, uygun değil” seçenekleri eklemiş ve incelemeler sonucunda çoğunluğun uygun görmediği sorular elenmiştir. Ardından o dönemde C1 düzeyinde olan başka sınıftaki öğrencilerle bir pilot çalışma yapılarak öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş ve bütün bu süreç sonunda son hâli verilen testler, araştırmaya katılan öğrencilere uygulanmıştır.

Uygulamanın ilk günü sınıf tahtasını görecektir şekilde bir adet kamera kullanılmış ancak öğrencilerin tamamının görülebilmesi nedeniyle sonraki derslerde bütün öğrencilerin görülebilmesi için iki adet kamera kullanılmaya başlanmıştır. Araştırma boyunca öğrencilerin kameradan olumsuz anlamda hiç etkilenmedikleri hatta kamera karşısında son derece rahat oldukları gözlenmiştir.

Uygulama esnasında öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmeleri için kavram haritaları aracılığıyla tahmin etme, soru üretme ve özetleme stratejileri araştırmacının model olması yoluyla öğretilmiş ve sonrasında bu stratejileri öğrencilerin bağımsız olarak kullanmaları sağlanmıştır. Bu süreç içerisinde, öğrencilerin strateji kullanımlarının tespiti için Tahmin, Gözlem ve Değerlendirme Yaprığı, Soru Üretme Değerlendirme Yaprığı, Özetleme Değerlendirme Yaprığı ile öğrenci günlüğü, öğrenci çalışmaları, video akış formu, ses dökümü gibi veri toplama araçları kullanılmıştır.

Uygulama sonucunda öğrencilerin ön test ve son test puanları SPSS 21.0 programı ile analiz edildiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Araştırmacı, uygulama bitiminde öğrencilerle yarı yapılandırılmış bir görüşme yapmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar (Merriam, 2013, s. 88). Görüşme soruları, araştırma soruları dikkate alınarak hazırlanmış ve alan uzmanların onayı sonrasında öğrencilere sorulmuştur. Görüşmeler, öğrencilerin eğitim gördüğü kurumdaki bir sınıfta, araştırmacı ile öğrenci arasında gerçekleşmiş ve öğrencilerin görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri için görüşme ortamına dışarıdan kimse alınmamıştır.

Araştırmacı, öğrencilerin kısa cevaplar verdiği durumlarda “sonda” şeklinde tabir edilen sorulara başvurarak daha çok veriye ulaşabilmiştir. Sonda soruları, konuşma anında sorulur ve gelişigüzel ortaya çıkar. Sonda, avantajları olan ve veri elde etmenin temel araçlarından biridir. Sondayla görüşmenizin akışını ayarlayabilir; katılımcının doğru yerde olup olmadığını, elde edilecek daha fazla veri olup olmadığını görebilirsiniz. Tipik sonda soruları kim, nerede, ne zaman, nasıl gibi soru cümleleri ile yapılır (Merriam, 2013, s. 98). Görüşme verilerini kayıt ve analiz için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bu uygulama, konuşulan her şeyin analiz amacıyla korunmasının garantisini verir.

Uygulama derslerinde farklı araştırmacılar tarafından gözlemler yapılmıştır. Gözlem; sistematik ve belirli bir araştırma sorusuna hitap ettiğinde, güvenilir sonuçların hazırlanmasında, hassas ve kontrol altında olduğunda bir araştırma aracı olarak kullanılır (Merriam, 2013, s. 111). Bu amaçla araştırmacı tarafından, bir gözlem formu hazırlanarak gözlemcilere verilmiştir.

Gözlemleri yapmanın bir başka nedeni de içerik hakkında bilgi sağlamak veya bir sonraki görüşmeye referans edebilecek belirli olay, davranış gibi bilgileri sağlamaktır

(Merriam, 2013, s. 113). Araştırmacı, her uygulama sonrasında gözlem formlarını dikkatle incelemiş ve uygulamaya ilişkin eksiklikler var ise bir sonraki derse kadar bunları gidermiştir.

Uygulamanın başlamasının ardından verilerin toplanması ve verilerin analizi birlikte yürütülmüştür. Veri analizi, verinin anlamını dışarıya aktarma sürecidir. Verinin anlamını dışarı aktarma; insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir ki bu süreç, anlam verme sürecidir (Merriam, 2013, s. 167). Araştırmacı bu amaçla ses ve video kayıtlarını yazıya dökmüş, öğrenci günlüklerini ve çalışmalarını yansıtıcı günlüğünde yorumlayarak verileri anlamlı hâle getirmeye çalışmıştır.

Verilerin analizi sürecinde bilgisayar ortamına aktarılan bütün veriler MAXQDA Nitel Veri Analizi Programı yardımıyla önce kodlara sonra temalara ayrılarak araştırma sorularına cevaplar bulunmaya çalışılmıştır. Bu tür bilgisayar destekli nitel veri analiz programları, verilerin düzenlenmesi ve görsel hâle getirilmesi konusunda araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır. Bu araştırmanın da konularından olan kavram haritaları, verilerin görselleştirilmesinde yararlanılan araçlardandır. Merriam (2013) kitabında, Cresswell'in "Bilgisayar programlarının kavram haritalama özelliği, araştırmacıya görsel bir model çizerek kodlar ve temalar arasındaki ilişkiyi görselleştirme fırsatı verir" açıklamasına yer verir.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama beceri puanları ön test ve son test ile ölçülmüş ve elde edilen veriler SPSS 21.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin ön test ile son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon Testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Nitel verilerin analizi. Çalışmanın nitel veri analizi yansıtıcı günlük, öğrenci günlükleri, öğrenci çalışmaları, değerlendirme yapıtları ile ses ve video kayıt dökümlerinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Bu verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

Nitel araştırmalarda doküman incelemesi yapmak için içerik analizi uygulanır. İçerik analizi, içerik iletişimini tanımlamak için sistematik bir süreçtir. Bu aşamada görüşmelerin, alan notlarının, belgelerin içeriği analiz edilir. Süreç, aynı anda verilerin kodlanmasını ve kategorilerin oluşturulmasını da kapsar (Merriam, 2013, s. 195, 196). Araştırmacı öncelikle bütün verileri aktardığı MAXQDA Nitel Veri Analizi Programı yardımıyla kodları oluşturmuş, ardından bu kodları ortak yön ve benzerliklerine göre temalar altında toplamıştır. Daha sonra bütün veri toplama araçlarındaki kod ve temalar incelenerek düzenleme yapılmış, alanyazın ve araştırma sorularıyla ilgisinin olmadığı düşünülen kod ve temalar elenmiştir. Son aşamada ise veriler yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan Ders Akış Formu'nun analizi sonucunda 266 adet koda ve 4 adet temaya ulaşılmıştır. Bu temalar Kavram Haritası, Uygulama, Öğrenciler ve Araştırmacı'dır. Ders Akış Formu'na ilişkin kod ve tema örneği aşağıda yer almaktadır.

Comm...	D...	Code	Preview
	DE...	UYGULAMA Tahmin Etme Stratejisi Uygulama hedefime uygun	Abdullah ve bazı öğrenciler normal değil, dediler. Öğrencilerin
	DE...	ÖĞRENCİLER Öğrencilerdeki Arılar Dersi dikkate takip etme	Öğrenciler dikkati bir şekilde izliyorlar.
	DE...	ARAŞTIRMACI Öğrenciler pekiştirme Öğrenciler pekiştirme (1)	Abdullah peş peşe "anne, merhamet, çocuk" dedi. Ben de "çok
	DE...	ÖĞRENCİLER Öğrenciler Davranışları laugh out loud	Öğrencilerden gelen cevaplarla kavram haritasını oluşturmaya
	DE...	ARAŞTIRMACI Model olma	Öğrencilerden gelen cevaplarla kavram haritasını oluşturmaya
	DE...	KAVRAM HARİTASI Örümcek Ağı KH'si önbilgileri harekete geçirmede uygun Örümcek Ağı KH'si tahmin etmede uygun	İlk okuduğunu anlama stratejimiz Tahmin Etme Stratejisi ve ben
	DE...	KAVRAM HARİTASI Örümcek Ağı KH'si önbilgileri harekete geçirmede uygun	İlk okuduğunu anlama stratejimiz Tahmin Etme Stratejisi ve ben
	DE...	ARAŞTIRMACI Öğrenciler pekiştirme Öğrenciler pekiştirme (2)	Dastid "fedakârlık" dedi ve ben de çok güzel, dedim. Her doğru
	DE...	ARAŞTIRMACI Araştırmacının Etikası Öğrenciler metne hazırlama	Bu soruyla amaç, öğrencilerin okuyacağımız Ana Yüreği adlı
	DE...	ÖĞRENCİLER Öğrencilerin Akademik Seviyeleri Rüstem'in akademik seviyesi çok iyi Rüstem metnin içeriğini okumadan bildi	Rüstem Ana Yüreği metninin içeriğini, henüz okumadan bildi. Bu
	DE...	UYGULAMA Tahmin Etme Stratejisi Tahmin etme stratejisi amaçna ulaştı	Rüstem Ana Yüreği metninin içeriğini, henüz okumadan bildi. Bu
	DE...	ARAŞTIRMACI Öğrenciler pekiştirme	Dea: "Allenin ekonomik durumuna göre değişir." Şeklinde içerik
	DE...	ÖĞRENCİLER Öğrencilerin Akademik Seviyeleri Dea'nın akademik seviyesi çok iyi	Dea henüz 12 yaşında ama kurduğu bu cümle onun C1 seviyesinin
	DE...	ARAŞTIRMACI Araştırmacının Etikası Öğrenciler metne hazırlama Öğrenciler metne hazırlama (1)	Bu soruyla amaç yine öğrencilere bu derste işleyeceğimiz konuya
	DE...	ÖĞRENCİLER Öğrencilerin Akademik Seviyeleri Rüstem'in akademik seviyesi çok iyi	Bu sorunun devamında hayvanların annelik duygusunu nereden
	DE...	ARAŞTIRMACI Kelime, Devim, Atasözü Öğretimi Kelime Öğretimi Kelime Öğretimi (1)	Bu sorunun devamında hayvanların annelik duygusunu nereden
	DE...	ARAŞTIRMACI Kelime, Devim, Atasözü Öğretimi Kelime Öğretimi	Okuduğunu anlamayı tam olarak gerçekleştirebilmek için iyi bir
	DE...	UYGULAMA Tahmin Etme Stratejisi Önbilgileri harekete geçirme	Bugün bu konuştuklarımızla ilgili bir parça okuyacağımız
	DE...	ÖĞRENCİLER Öğrencilerin Akademik Seviyeleri Yahya'nın akademik seviyesi iyi	Yahya "tahmin" diyerek yaptıklarının amacını bilmiş oldu.
	DE...	ARAŞTIRMACI Model olma Model olma (1)	Sonra bu çözdüğüm şey ne dedim ve adının örümcek ağı kavram
	DE...	ARAŞTIRMACI Model olma Model olma (2)	Bununla amaç öğrencilerin tahminlerinin doğru olup olmadığını
	DE...	ÖĞRENCİLER Öğrencilerdeki Arılar Dersi dikkate takip etme Dersi dikkate takip etme (1)	Öğrenciler hemen doğru cevapları verdiler. Bu, onların dersi
	DE...	ÖĞRENCİLER Öğrencilerin Akademik Seviyeleri Ahmet'in akademik seviyesi iyi	Ahmet, metot dedi. Rüstem, plan dedi. Ahmet, taktik dedi.
	DE...	ÖĞRENCİLER Öğrencilerin Akademik Seviyeleri Dastid'in akademik seviyesi iyi	Dastid, Ahmet'in cevaplarının hepsinin aynı olduğunu söyledi.
	DE...	ARAŞTIRMACI Öğrenciler pekiştirme Öğrenciler pekiştirme (3)	Ben Ahmet'e "meşallah" dedim.

Şekil 20. Ders akış formu kod ve tema örneği.

Gözlemlere ilişkin 147 adet kod ve 5 adet tema tespit edilmiştir. Temalar sırasıyla şunlardır: Ödevler, Öğretim, Aksaklıklar, Öğrenciler, Araştırmacı. Gözlemlerle ilgili kod ve tema örneği şu şekildedir.

Coded segments		
Code: ARAŞTIRMACI	53 coded segments from 6	
Bu metni eşiyile röportaj yaparak oluşturduğumu söyledi. İlk derste gösterdiği çinileri de eşinin yaptığını söyledi. Öğrenciler alkışladılar.		
Comm...	Code	Preview
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacı, kalem ve dosya hediye etti	Öğretmen öğrencilere uygulama için birer adet kırmızı, mavi
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının hazırladığı KH'ler panoda sergileniyor	Panoda öğretmen kavram haritaları var.
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacı günlük hayattan örnekler verdi	Öğretmen konuyu daha iyi anlatmak için kendi ailesinden örnek
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacı model oluyor	Örümcek ağı kavram haritası oluşturuluyor ve "Buraya anne
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacı Örümcek Ağı KH'si çizer	Örümcek ağı kavram haritası oluşturuluyor ve "Buraya anne
○	ARAŞTIRMACI\KH'de resim kullanımı, öğrenmeyi kolaylaştırıyor	Kavram haritasında bilmedikleri kelimelerin resimlerini
○	ARAŞTIRMACI\KH'de resim kullanımı, öğrenmede kalıcılık sağlıyor	Kavram haritasında bilmedikleri kelimelerin resimlerini
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi (1)	Öğretmenin şakalarına katılıyorlar.
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi (3)	Bence ders hem keyifli hem de öğreticiydi.
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi (2)	Arada öğrencileri eğlendirici şakalar yapılması dersin güzel
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi (4)	İki grup öğrenci oluşturuldu. Sınıfta 9 öğrenci var. Bir kişiyi
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi (5)	Uygulamanın süreceği arasında öğrencilerle sohbet ediliyor,
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi (6)	Öğretmen öğrencilere mizahi diyaloglarla yardımda bulunuyor.
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi (7)	Öğretmen iki grup arasında devamlı olarak gezip dersi eğlenceli
○	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi	Yapılan espriye herkes güldü.
😊	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi\laugh out loud	Yapılan espriye herkes güldü.
😊	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi\laugh out loud	Öğretmenin şakalarına katılıyorlar.
😊	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi\laugh out loud	Bu metni eşiyile röportaj yaparak oluşturduğumu söyledi. İlk
😊	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi\laugh out loud	Öğrenciler anlamadıkları kelimeleri soruyorlar. Öğretmen metni
😊	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi\laugh out loud	Öğretmen bu metinle ilgili kavram haritası hazırladığını
😊	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi\laugh out loud	Kavram haritası, anahtar kelimelerin numaralandırılmasıyla
😊	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi\laugh out loud	Öğrencilere metnin arkasından böyle bir kavram haritası
😊	ARAŞTIRMACI\Araştırmacının, dersi eğlenceli hâle getirmesi\laugh out loud	Bence ders hem keyifli hem de öğreticiydi.

Şekil 21. Gözlemler kod ve tema örneği.

Öğrenci çalışmalarının analizinde ise 254 adet kod; Dinleme, Uygulama, Öğrenme, Tahmin Etme Stratejisi, Soru Üretme Stratejisi, Özetleme Stratejisi, Grup Çalışması, Metin Türleri, Araştırmacının Etkisi ve Kavram Haritası olmak üzere toplam 10 adet de tema oluşturulmuştur. Öğrenci çalışmalarına ilişkin kod ve tema örneği şu şekildedir.

Coded segments

Code: 22.05.2014 37 coded segments from 11 documents and 0 document groups

Yaptığı tahmini internette izlediği bir videoya dayandırıyor. Burada ön bilgisi kullandığı görülüyor.

Comm...	Code	Preview
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahmin etme stratejisi, bilgilerin kalıcılığını sağlıyor	"bugünkü ders sistemi bence çok iyi bir sistem. Dersi böyle
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahmin etme stratejisi anlamayı kolaylaştırıyor	dersi daha iyi anladım ve
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahmin etme stratejisi anlamayı kolaylaştırıyor (1)	Okumadan önce ne yapıyoruz, nasıl tahmin yapıyoruz? Tahmin,
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahmin etme stratejisi anlamayı kolaylaştırıyor (2)	bugünkü ders çok iyiydi. Derste metinleri hızlı okusak bile
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahmin etme stratejisi anlamayı kolaylaştırıyor (3)	Bu metod çok iyiydi çünkü bu dersi anlamamızı kolaylaştırıyor
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahmin etme stratejisini beğenme (1)	Okumadan önce ne yapıyoruz, nasıl tahmin yapıyoruz? Tahmin,
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahmin etme stratejisini beğenme (2)	"bugünkü ders sistemi bence çok iyi bir sistem. Dersi böyle
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahmin etme stratejisini beğenme (3)	Bugünkü ders çok iyiydi. Hocamız ile yeni bir metod kullandık,
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahmin etme stratejisini beğenme	metnin okunmasından önce resimlerin kullanılmasını ve
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahmin etme stratejisini beğenme(Tahmin etme stratejisi ile ders daha eğlenceli	dersin sıkı değil için; olduğunu belirtmiş.
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahminlerde, önbilgilerden yararlanmış	Tahmin ederken genellikle tecrübelerinden ve okuduğu
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahminlerde, önbilgilerden yararlanmış (1)	Yaptığı tahmini internette izlediği bir videoya dayandırıyor.
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(Tahminlerde, önbilgilerden yararlanmış (2)	Tahminlerini yaparken çocukken yaşadığı bir olaydan etkilmiş,
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(TGDY doğru	reklamlarla ilgili ödevin TGDY'yi güzel doldurmuş,
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(TGDY doğru (1)	TGDY'ye doğru doldurmuş.
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(TGDY doğru (2)	TEDY'yi kriterlere uygun doldurmuş.
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(TGDY doğru (3)	TEDY'yi kriterlere uygun doldurmuş.
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(TGDY doğru (4)	16.06.2014 tarihli reklamlarla ilgili ödevin TGDY'yi güzel
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(TGDY doğru (5)	TGDY'ye doğru doldurmuş.
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(TGDY doğru (6)	09.06.2014 tarihli çiftin tembel oğuluyla ilgili metni
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(TGDY doğru (7)	22.05.2014'te verdiği TEDY'yi çok güzel doldurmuş.
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(TGDY doğru (8)	Aynı metinle ilgili TGDY'yi çok güzel doldurmuş.
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(TGDY doğru (9)	Musa'nın 22.05.2014 tarihli "Çoban ve Yaban Keçileri" ile
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(TGDY doğru (10)	09.06.2014 tarihli hikayeyi (kızek olmak isteyen çocuk) kavram
	22.05.2014(Tahmin Etme Stratejisi(TGDY doğru (11)	22.05.2014 tarihli TEDY'yi kriterlere uygun doldurmuş.

Şekil 22. Öğrenci çalışmaları kod ve tema örneği.

Öğrenci görüşmelerinin analizi sonucu 238 adet kod, 7 adet tema tespit edilmiştir.

Temalar; Uygulama, Karşılaşılan Güçlükler, Araştırmacının Etkisi, Etkinliklere Bakış, Grup Çalışmaları, Kavram Haritaları ve Öğrencilerin Önceden Kullandığı Stratejiler şeklindedir.

Öğrenci görüşmeleriyle ilgili kod ve tema örneği aşağıda gösterilmiştir.

Coded segments		
Code: ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER		25 coded segments from 11
Daha önce metni okuduktan sonra özetleme yapmıyordum. Bu etkinliklerden sonra ben yapmaya çalıştım.		
Comm...	Code	Preview
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER	Bilmediğim kelimeleri yuvarlak içine alıyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Özetleme	Daha önce metni okuduktan sonra özetleme yapmıyordum. Bu
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Anahtar kelimeler	En önemli kelimeleri seçiyordum ve ben tahmin ediyordum. Sonra
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Anahtar kelimeler Anlam bağlamdan çıkarma	Sözlüğe bakıyordum..ama baz zamanlarda yanımda sözlük
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Anahtar kelimeler Anlam bağlamdan çıkarma (1)	anlamadığım kelimeleri anladığım kelimelerle anlamaya
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Sözlüğe bakma	Sözlüğe bakıyordum..ama baz zamanlarda yanımda sözlük
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Sözlüğe bakma (2)	Genellikle ben sözlük ile her cümle ve kelimelere bakıyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Sözlüğe bakma (1)	sözlüğe bakıyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Sözlüğe bakma (3)	Her zaman sözlüğe bakıyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Sözlüğe bakma (4)	Normalde bir kelimeyi bilmiyorsam sözlüğe bakıyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Sözlüğe bakma (5)	Sözlüğe bakıyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Sözlüğe bakma (6)	Sözlüğe bakıyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Sözlüğe bakma (7)	Sözlüğe bakıyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Sözlüğe bakma (8)	sözlüğe bakıyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Sözlüğe bakma (9)	Metri bire bir tercüme ediyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Sözlüğe bakma (10)	Ben önce anlamadığım kelimeleri çıkarıyordum. Sonra tercüme
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Kelimeleri yuvarlak içine alma	Bilmediğim kelimeleri yuvarlak içine alıyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Tahmin etme	En önemli kelimeleri seçiyordum ve ben tahmin ediyordum. Sonra
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Tahmin Etme (1)	Tahmin ediyordum. Mesela bir kelimeyi anlamadıysam onu tahmin
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Tahmin etme (2)	baz kelimeleri tahmin ediyordum
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Arkadaşa sorma	Veya arkadaşına soruyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Yavaş yavaş okuma	Her satırı yavaş yavaş okuyordum, daha iyi anlamak için.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Tekrar tekrar okuma	Tekrar tekrar okuyordum.
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER Tekrar okuma	Tekrar okuyordum
	ÖĞRENCİNİN ÖNCEDEN KULLANDIĞI STRATEJİLER İki kere okuma	Bazen iki kere okuyordum.

Şekil 23. Öğrenci görüşmeleri kod ve tema örneği.

Araştırmacının aynı zamanda veri toplama aracı olduğu nitel araştırmalarda yansıtıcı günlükler önem taşımaktadır. Bu araştırmadaki yansıtıcı günlükler analiz edildiğinde 51 adet koda ve 5 adet temaya ulaşılmıştır. Bu temalar Kavram Haritaları, Metin Türleri, Uygulama, Araştırmacı ve Öğrenciler şeklindedir. Yansıtıcı günlüğe ilişkin kod ve tema örneği ise şöyledir.

Coded segments

Code: KAVRAM HARİTALARI 7 coded segments from 1 documents and 0 document groups

Bugün yine farklı bir şey yaptık. Kavram haritalarını konuşma becerilerinde nasıl kullanabilirim diye düşündüm ve öğrencilerin kavram haritaları ile kendilerini tanıtabileceklerine karar verdim. Bunun için tahtaya isim, yaş, ülke, eğitim durumu, bildiği yabancı dil sayısı, Türkçeyi öğrenme nedeni gibi anahtar kavramlar yazdım. Öğrenciler bu kavramları kullanarak kavram haritaları oluşturular ve sonrasında da bu haritalara bakarak konuşma yaptılar. Gerçekten çok eğlenceliydi 😊 Harita çiziminde özellikle Abdullah'ın çizimi çok dikkat çekiciydi. Bir sanatçı gibi çiziyor. Çok yaratıcı bir öğrenci.

Comm..	Code	Preview
	KAVRAM HARİTALARI	Bugünkü uygulama dersimde, pazarlesi grup çalışmasında
	KAVRAM HARİTALARI (KHler, öğrencilerin yanlışları görme fırsatı veriyor	Bugünkü uygulama dersimde, pazarlesi grup çalışmasında
	KAVRAM HARİTALARI (KH'nin dinlenede kullanımı	Bugün yeni bir şey yaptık. Kavram haritasını dinlene esnasında
	KAVRAM HARİTALARI (KH'nin dinlenede kullanımı faydalı	Bugün yeni bir şey yaptık. Kavram haritasını dinlene esnasında
	KAVRAM HARİTALARI (KH'nin konuşmada kullanımı	Bugün yine farklı bir şey yaptık. Kavram haritalarını konuşma
	KAVRAM HARİTALARI (Abdullah, çok güzel KH çiziyor	Bugün yine farklı bir şey yaptık. Kavram haritalarını konuşma
	KAVRAM HARİTALARI (Öğrenciler, KHlere bakarak daha rahat konuşma yapıyorlar	Bugün yine farklı bir şey yaptık. Kavram haritalarını konuşma

Şekil 24. Yansıtıcı günlük kod ve tema örneği.

Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

“Topladığınız her bir veriyi anlatmaya veya yazmaya çalışmayın; çünkü okuyucunuzu bunaltırsınız. Aksine, bulduğunuz anlamlı eğilimler, örüntüler ve sınıflamaları anlatın ve temsili örnekler koyun. Böylece okuyucu sizin bulduklarınızı anlamlandırır.”

Johnson, 2014

Bu bölümde, eylem araştırması sürecinde nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular temel alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerine ilişkin bulgular, tablo ve grafiklerle betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise yansıtıcı günlük, öğrenci günlüğü, öğrenci çalışmaları, kamera ve ses kayıtları, öğrenci görüşmeleri, ders akış formu ve strateji değerlendirme yapıtları kullanılmış, veriler temalara ayrılarak yorumlanmıştır.

Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci sorusu olan “Kavram haritası tekniğine göre uygulanan öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilemektedir?” sorusuna yanıt aramak için öğrencilere araştırmanın başında ve sonunda okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Ön test-son test olarak gerçekleştirilen bu sınavlardan elde edilen veriler SPSS Nicel Veri Analizi Programı yardımıyla çözümlenip yorumlanmıştır. Araştırmada ön test ve son testte kullanılan metinlerden biri bilgilendirici, diğeri hikâye edicidir. Bilgilendirici metnin ön test ve son test puanları arasındaki fark Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Bilgilendirici Metnin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Wilcoxon Testi Sonuçları

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Bilgilendirici Metin Son Test-Ön Test	51,455	11,605	85,545	10,894	11	-2,934	0,003

Okuma Hızını Yavaşlatan Nedenler adlı bilgilendirici metnin ön test ile son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon Testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,934$; $p=0,003<0,05$). Okuma Hızını Yavaşlatan Nedenler metninin ön test ortalaması ($x=51,455$), son test ortalamasından ($x=85,545$) düşüktür. Ön test ve son testte kullanılan hikâye edici metne ilişkin sonuçlar ise Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Hikâye Edici Metnin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Wilcoxon Testi Sonuçları

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Hikâye Edici Metin Son Test-Ön Test	44,636	14,151	76,182	10,731	11	-2,936	0,003

Sevinç Çılgınlıkları adlı hikâye edici metnin ön test ile son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon Testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($Z=-2,936$; $p=0,003<0,05$). Sevinç Çılgınlıkları metninin ön test ortalaması ($x=44,636$), son test ortalamasından ($x=76,182$) düşüktür.

Elde edilen bu verilere göre, eylem araştırması sürecinde kullanılan kavram haritalama tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi C1 düzeyi öğrencilerde, okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma 16 Mayıs 2014'te başlamış ve 10 Temmuz 2014'te sona ermiştir. Uygulama dersleri, pazartesi ve perşembe günleri üçüncü ve dördüncü derslerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, aynı zamanda uygulama yapılan sınıfın öğretmenidir. Bazı öğrencilerin Yabancı Uruklu Öğrenci Sınavı'na (YÖS) girdiği ve araştırmacının kızının dünyaya geldiği gün ders yapılamamıştır. Araştırmanın ilk ve son dersinde, okuduğunu anlama başarı testi yapılmıştır. Araştırma sürecinde okuduğunu anlama becerisi ve kavram haritası tekniğine uygun etkinlikler hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Uygulama boyunca dört adet ders planı hazırlanmıştır. İlk ders planı, tahmin etme stratejisinin öğretiminin gerçekleştirildiği derse yöneliktir. Diğer ders planları sırasıyla soru üretme, hikâye edici bir metni özetleme ve bilgilendirici bir metni özetleme stratejilerinin kullanıldığı derslere yönelik hazırlanmıştır.

Uygulamanın gerçekçi bir şekilde yansıtılabilmesi için yansıtıcı günlükten, öğrenci günlüklerinden, öğrenci çalışmalarından ve video-ses kaydı dökümlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

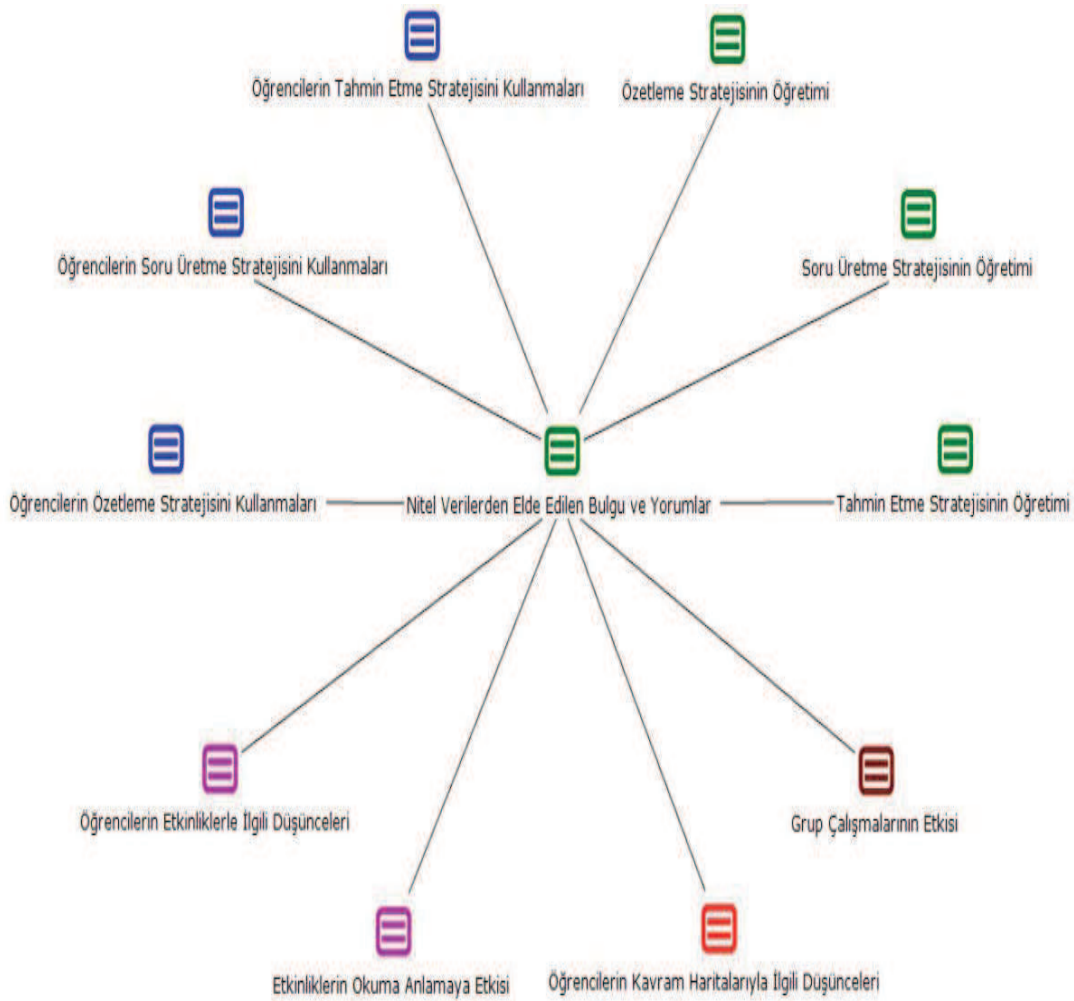
Uygulama sürecinde toplam 12 metinden yararlanılmıştır. Metinlerden 6'sı hikâye edici, 6'sı bilgilendiricidir. Tablo 8'de bu metinler belirtilmiştir.

Tablo 8

Uygulamada Kullanılan Metinler ve Türleri

Yazar/Kaynak	Metnin Adı	Metnin Türü
Hüseyin Rahmi Gürpınar	Ana Yüreği	Hikâye Edici
Özel Sema Hastanesi El Broşürü	Tırnak Batması	Bilgilendirici
Okumayı Değerlendirme	Köpeğe Özenen Çocuk	Hikâye Edici
Ali Ertan	Kelime Hazinesi	Bilgilendirici
İlköğretim Türkçe 4 Çalışma Kitabı	Küçük Kırmızı Balık	Hikâye Edici
Araştırmacı	Çini	Bilgilendirici
Adım Adım Türkçe Öğretim Seti 6	Ziyâfet	Hikâye Edici
Halit Karatay	Köpekler	Bilgilendirici
Aisopos (Ezop) Çev. Türkan Andaç	Çoban ve Yaban Keçileri	Hikâye Edici
İlköğretim Türkçe 3, Harf Yayınları	Reklamlar	Bilgilendirici
Adnan Çakmakcıoğlu	Sevinç Çılgınlıkları	Hikâye Edici
Adım Adım Türkçe Öğretim Seti 6	Okuma Hızını Yavaşlatan Nedenler	Bilgilendirici

Araştırmacı, uygulama boyunca elde ettiği verileri kontrol ederek uygulama hedef ve kazanımları doğrultusunda bazı kod ve temaları birleştirmiş bazılarını da çıkarmıştır. Araştırmada kullanılan bütün veri toplama araçlarının MAXQDA Nitel Veri Analizi Programı'nda analizi sonucunda ortaya çıkan kod haritası Şekil 25'te gösterilmiştir.



Şekil 25. Nitel verilerin analizine ilişkin MAXQDA programı tema haritası.

Şekil 25’te görüldüğü üzere nitel verilerin analizi sonucunda toplam 10 temaya ulaşılmış ve aşağıda bu temalara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tahmin etme stratejisinin öğretimine ilişkin bulgular ve yorum. 22.05.2014 tarihli derste tahmin etme stratejisinin öğretimi gerçekleştirilmiş ve bu stratejinin bundan sonraki süreçte öğrenciler tarafından kullanılması teşvik edilmiştir. Araştırmacı, Ana Yüreği adlı metinle ilgili görselleri tahtaya yansıtarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmelerini ve içeriği tahmin etmelerini hedeflemiştir. Metnin bir kısmını okuduktan sonra öğrencilere “Sizce buradan sonra ne olacak?” sorusunu sormuş ve öğrencilerin tahmin etmelerini

sağlamıştır. Aşağıda, araştırmacının tahmin etme stratejisini öğretim aşaması yer almaktadır (22.05.2014, Uygulama Dersi Video Dökümü).

Araştırmacı: (Derste işlenecek metinle ilgili araştırmacının hazırladığı görseller tahtaya yansıtılıyor.) Bu resimden ne anlıyorsunuz?

Setiawan: Anne, merhamet, çocuk.

Araştırmacı: Evet. Diğer resimlerde ne görüyorsunuz?

Distad: Fedâkârlık.

Ruslan: Izdırap.

Farah: Merhamet.

Araştırmacı: (Araştırmacı bütün resimler incelendikten sonra şunu sordu) Örümcek ağı kavram haritasının merkezine ne yazabiliriz?

Farah: Anne.

Araştırmacı: (Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek ve onları konuya hazırlamak için “annelik” duygusuyla ilgili konuşmalar yapıldı.)

Araştırmacı: Benim deminden beri yaptığım şey ne arkadaşlar?

Shenze: Tahmin.

Araştırmacı: Bu çizdiğim şey ise örümcek ağı kavram haritası. Peki bu örümcek ağı kavram haritasındaki, konuyla ilgisiz olan kelimeler nelerdir?

Öğrenciler: Dal, ağaç, yaprak, rüzgâr.

Araştırmacı: Tahminlerimiz neticesinde ön bilgilerimizi harekete geçirdik. Şimdi okunacak metni tahtaya yansıtıyorum ve size fotokopisini de veriyorum. Az önceki fotoğrafları düşünün ve metne bakın.

Araştırmacı buraya kadar olan kısımda metni okuma öncesinde tahmin etme stratejisinin kullanımını model olarak göstermiş, aynı zamanda öğrencileri de sürece dâhil ederek öğrenmelerini pekiştirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca tahmin etme stratejisi kullanılırken bir yandan da bu stratejinin kullanımı için uygun olduğu düşünülen örümcek ağı kavram haritası, öğrencilerin tahminleri ile oluşturulmuştur. Metin tahtaya yansıtıldıktan sonraki süreç şu şekildedir.

Araştırmacı: Başlık ne demek?

Distad: Metnin aynası.

Araştırmacı: Peki bu metnin başlığın başlığı ne?

Öğrenciler: Ana Yüreği.

Araştırmacı: Yürek ne demek arkadaşlar?

Ruslan: Kalp.

Araştırmacı: Ana Yüreği deyince aklımıza ne geliyor?

Setiawan: Fedâkârlık.

Ruslan: Cesur.

Araştırmacı: Fotoğrafları düşünün, bu metne bakın. Acaba bu metin neyle ilgili olabilir?

Setiawan: Köpek, civciv, anne tavuk.

Farah: Korumak.

Araştırmacı: Daha metni okumadık.

Öğrencilerden gelen doğru cevaplar, tahmin etme stratejisinin doğru kullanıldığını ve amaca ulaşıldığını göstermektedir. Buradaki diğer önemli konu da görsellerin seçimidir. Konuyla ilgisi olmayan veya dolaylı olarak ilgili olan görsellerin, öğrencileri yanlış yönlendireceği düşünülmektedir.

Araştırmacı: Arkadaşlar! Okuduğumuzu daha iyi anlamak için tahmin etmeliyiz. (Bunu söylemekteki amacım, öğrencileri sürekli uyguladığımız ve yapmaya çalıştığımız şeyi düşündürmekti. Amaçlı okumak da diyebilirim buna.)

Araştırmacı: İpucu ne demek?

Ruslan: İpin ucu. (Öğrenciler güldüler.)

Distad: Bir kişi temiz bir yerde kirliliği ayakkabılarıyla yürüyor. O, ipucu.

Kaih: Cevapla ilgili bir bilgi.

(Öğrencilerim gerçekten hem zeki hem de dersle ilgililer.)

Setiawan: Püf noktası mı?

Öğrenciler: Hayır!

Öğrenciler hem derse katılıyorlar hem de birbirlerinin yanlışlarını düzeltiyorlar. Bu, hem öğrenci düzeyini göstermesi hem de öğrencilerin birbirleri ile ilişkilerini göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmacı: Bir şeyi anlamak için yararlandığımız işaretler. Bir metni anlamak için fotoğraf gibi ipuçlarından faydalanarak metnin içeriğini tahmin edebiliriz.

Araştırmacı: Başka hangi ipuçlarından faydalanabiliriz?

Setiawan: Başlık. Kahramanlar.

Araştırmacı: Setiawan, harikasın!

Araştırmacı, her doğru cevap için öğrencileri güzel cümlelerle pekiştiriyor. Bu, onların derse katılmalarını teşvik ediyor. Başlarda sessiz kalan öğrenciler, ilerleyen dakikalarda derse katılıyorlar.

Araştırmacı: Fotoğraflara bakmak, metnin başlığına bakmak, kahramanlara bakmak niçin faydalı?

Öğrenciler: Daha iyi anlamak için.

Araştırmacı: Bu şekilde okuyacağımız metne beynimizi hazırlıyoruz.

Kaih: Evet.

Araştırmacı: Bu yüzden okuduğunu anlamada tahmin etme çok önemlidir.

Araştırmacı: Peki ne zaman tahmin yapabiliriz? Okumadan önce ve okurken...

Araştırmacı: Metin türlerini biliyor musunuz?

Farah: Sosyal.

Distad: Araştırma.

Dae: Soruyu anladım ama metin türlerini bilmiyorum.

(Setiawan İngilizce açıklamak istedi ama ben C1 olduğumuzu, İngilizce konuşmamamız gerektiğini söyledim.)

Kaih: Hikâye. (Ben de: "İşte bu! Çok güzel" dedim.)

Araştırmacı: Arkadaşlar! Eğer metin türlerini bilerseniz, ona göre bazı stratejiler kullanırsınız.

(Burada üç çeşit metni anlattım. Hikâye edici, bilgilendirici ve şiir türünden bahsettim. Farah “Hocam, edici ne demek?” diye sordu. Ben açıklarken bu fiilin “et-” fiilinden türediğini bildi.)
Setiawan: Hocam, bazı yazılarla başlıklarının hiç alakası yok.

Bu cümle, Setiawan’ın bilinçli bir okuma yaptığını, okuduklarını analiz ve sentez süzgecinden geçirdiğini gösteriyor. Ayrıca, okuma metinlerindeki içeriği yansıtmayan başlıklar, öğrencilerin yanlış tahminler yapmasına neden olabilir. Konuyla ilgili açıklama yapıldıktan sonra devam edildi.

Araştırmacı: Ben bir hikâye okurken, bu hikâyeye ilgili ne düşünmeliyim?” diye sorduktan sonra hikâyenin unsurlarını anlatmaya başladı. (Olay, kişi-kahramanları yazdım ve başka ne var dedim?)

Shenze: Zaman var.

Ruslan: Yer.

(Sonra “Bilgilendirici metinde neler olur? Bunlar olmaz, o bilgi vermek için yazılmıştır.” deyip o metinleri başka bir zaman anlatacağım diyerek öğrencilerde biraz da merak oluşturmaya amaçladım.)

Araştırmacı, metni sesli olarak okumaya ve açıklamaya başladı. Bu açıklama evresinde bir yandan da kelime ve deyim öğretimi devam ediyor. “otla-, arsa, göz dikmek” bunlardan birkaçı.

Araştırmacı: (birden okumayı durdurdu ve) “Arkadaşlar! Lütfen bana bakın, sizce bundan sonra ne olacak?”

Araştırmacı, öğrencilere tahmin etme stratejisinin okuma öncesinde ve okuma esnasında kullanabileceğini ifade etmişti. Bu hareketiyle öğrencilere model olma yoluyla strateji kullanımına devam ediyor.

Shenze: Köpek, tavuk ve civcivlere saldıracak.

Muhsuan: Aynen.

Setiawan: Savaşacaklar.

Hojie: Köpek, civcivle oynamak istiyor.

(Araştırmacı sesli okumaya ve metni drama yaparak devam etti.)

(Araştırmacı tekrar okumayı durdurarak öğrencilerden tahmin yapmalarını istedi. Öğrenciler tahmin ettiler. Doğru tahminler geldi.)

Kaih: Hocam, bu gerçek bir hikâye mi?

Hojie: (gülerek) Bu bir hikâye. (Gerçek olması mümkün değil, demek istedi.)

Araştırmacı: Ama hikâyeler gerçek olabilir.

Bu diyalog, bazı öğrencilerin hikâyelerin özelliklerini bilmediğini gösteriyor. Dil öğretiminde metin türlerinin ve özelliklerinin öğretimi çok önemli. Metin türlerini bilen öğrenci, ona uygun stratejileri kullanacak ve okuduğunu daha iyi anlayacaktır.

Araştırmacı: Eğer tavuk böyle bir cesaret göstermeseydi, ne olurdu?

(Öğrenciler hep birlikte yine doğru cevap verdiler. Gerçekten dersi iyi takip ediyorlar.)

Araştırmacı, “Bakın arkadaşlar! Biz bu metni okumadan önce neler konuşmuşuz?” diye sorarak öğrencilere onlarla beraber oluşturduğu örümcek ağı kavram haritasını gösterdi.

(Haritadaki tahminlerin çoğunun doğru olduğunu ama bazen yanlış tahminlerin de yapılabileceğini söyledim.)

Araştırmacı: Biz bu metni okumadan önce fotoğraflara bakmasaydık, bu tahminleri yapmasaydık ne olurdu?

Kaih: Daha zor anlardık.

Araştırmacı daha önce hazırlamış olduğu bir örümcek ağı kavram haritasını öğrencilere gösterdi ve içeriğini anlattı. Ardından örümcek ağı kavram haritasını sınıf panosuna astı. Amaç, öğrencilerin ders dışı zamanlarda da panodaki materyallerden faydalanmalarınıdır. Bu kâğıtta aynı zamanda örümcek ağı kavram haritasının tanımı da yazılmıştır.

Araştırmacı öğrencilere o günkü dersle ilgili düşüncelerini yazacakları öğrenci günlüğünü dağıttı.

(Böylece hem öğrencilerin dersle ilgili düşüncelerini öğreneceğim hem de sonraki derslerle ilgili yapmam veya yapmamam gereken şeyleri tespit edebileceğim.)

Araştırmacı ödev kâğıtlarını dağıtmaya başladı ve alanların hemen isim ve tarihi yazmalarını söyledi.

(Öğrenciler için Öğrenci Gelişim Dosyası oluşturmak, onların uygulama sürecindeki gelişimlerini görmek açısından son derece önemli.)

Araştırmacı Tahmin Etme Değerlendirme Yaprağı'nı anlatmaya başladı.

(Öğrencilere teşekkür ettim ve ders bitti.)

Araştırmacı, o günkü dersle ilgili düşünce ve değerlendirmelerini şu şekilde belirtmiştir.

Bugünkü işlediğimiz metin, hikâye edici bir metindi. Adı Ana Yüreği, Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın. Hikâyede anne tavuğun civcivlerini bir köpekten kurtarması anlatılıyor. Metnin okunmasından önce strateji, okuduğunu anlama stratejileri ve öğrencilerin kullandıkları stratejiler hakkında konuştuk. Öğretimine ilk başlayacağım strateji “tahmin etme” idi ve öğrencilerden bazıları bunu kullandıklarını söylediler. Sonrasında 4 adet fotoğraf yansıttım tahtaya ve öğrencilerin tahminleri ile “Örümcek Ağı Kavram Haritası”nı oluşturduk. Öğrencilerin söylediği iki tahmin hariç hepsi metinle ilgili tahminlerdi. Bu çok iyi oldu. Hatta Ruslan, farkında olmadan metnin konusunu da bildi. Bir gün yolda giderken bir köpeğin tavuk ve civcivlere saldırdığını görmüş ve tavuk da yavrularını korumak için köpeğe saldırmış. Bu olay bizim metnimizle aynıydı. Çok şaşırdım ve tebrik ettim Ruslan'ı. Fotoğrafların ardından sesli okuma ile metni okumaya başladım. Tahmin etme hem okuma öncesinde hem de okuma esnasında kullanıldığı için ben okurken zaman zaman durup öğrencilere ileriye dönük tahminlerini sordum. Bu esnada da güzel yorumlar geldi. Metni okuduktan sonra kavram haritamıza baktık ve tahminlerin ne kadar isabetli olduğunu gördük. Bu, öğrencilerin de hoşuna gitti. Gereksiz iki tahmini haritadan çıkardık ve kalanlar hikâyemizin esasını oluşturuyordu.

Öğrencilerle, okuma öncesi tahmin etmenin faydası üzerinde konuştuk. Hepsi benimle hemfikirdi. Bu beni çok mutlu etti. Tahmin etme stratejisinin öğretimini tamamladıktan sonra ödev olarak “Çoban ile Yaban Keçileri” metnini verdim. Bu metinde hazırlamış olduğum 6 adet fotoğraf vardı. Öğrenciler metni okumadan önce ve okurken tahmin etme stratejisini kullanacaklar ve hazırlamış olduğum “Tahmin, Gözlem ve Değerlendirme Yaprağı”nı dolduracaklar. Bu ödevle birlikte, “Öğrenci Günlüğü” olan “Bugünkü dersle ilgili düşüncelerim” kâğıdını da pazartesi günü getirecekler. Umarım hepsi ödevini yapar ve bütün uygulama böyle güzel geçer. (22.05.2014, Yansıtıcı Günlük)

Soru üretme stratejisinin öğretimine ilişkin bulgular ve yorum. Tahmin etme stratejisinin öğretiminden ardından 26.05.2014 tarihli derste soru üretme stratejisinin öğretimine geçildi. Araştırmacı, öğrencilerin ilk uygulama dersinde gördükleri Ana Yüreği adlı metin üzerinden model olma yoluyla strateji öğretimini gerçekleştirdi.

Öğrencilerin metne daha bütüncül bakmaları ve neyi, ne kadar anladıklarını tespit edebilmek için soru üretme stratejisi kullanılmıştır. Araştırmacı, soru türlerinin öğretimini gerçekleştirirken soru-cevap yöntemiyle öğrencilerin bu tür soruları kavramasını sağlamıştır. Aşağıda, araştırmacının soru türlerini öğretim aşaması yer almaktadır (26.05.2014, Uygulama Dersi Video Dökümü).

Araştırmacı: Biz bugün başka bir şey öğreneceğiz. Aslında sizin bildiğiniz bir şey ama ne kadar yapıyorsunuz veya yapıyor musunuz, bilmiyorum. Aslında çok basit bir şey. Özellikle yabancı dil öğrenirken çok önemli.

Bugünkü stratejimiz arkadaşlar, soru üretme stratejisi. Üretmek ne demek?

Dae: Yani tüketmenin zıttı.

Araştırmacı: Aferin kız. (gülüşmeler)

Araştırmacı: Üretmeyle ilgili bir cümle söyleyin bana.

Setiawan: Bu kalem Türkiye’de üretildi.

Araştırmacı: Onu yazayım, güzel.

Yani Türkiye’de yapıldı bu. Önceden böyle bir kalem yoktu. İnsanlar düşündüler, bir kalem nasıl olmalı diye. Yüzyıllar önce kalem yoktu. İnsanlar çivilerle taşlara yazıyorlardı...

Dae ve Setiawan’ın verdiği cevaplar, öğrencilerin akademik seviyelerinin gelişmişliğini ortaya koymaktadır. Dae’nin “üretme” kelimesini zıttıyla açıklaması, Setiawan’ın ise yabancı öğrenciler tarafından zor olduğu ifade edilen edilgen çatılı bir cümleyi rahatlıkla ifade etmesi, öğrencilerin ön bilgiler bakımından da zengin olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmacı: Şimdi arkadaşlar benim istediğim şey şu: Herkes Ana Yüreği'ni getirdi mi?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Ben size çizgisiz kâğıt verdim. Size 9 dakika veriyorum, lütfen Ana Yüreği metniyle ilgili soru yazın, cevap yazın.

Farah: Nasıl? Anlamadım hocam.

Araştırmacı: Tamam. Hani arkadaşlar, bizim kitaplarımızda metinler var, metinlerden sonra sorular var. Ana Yüreği'yle ilgili siz –arkadaşınızla değil- soru yazacaksınız, cevap yazacaksınız.

Shenze: Bugün ayın kaçı?

Araştırmacı: Aferin Shenze! Biz bir çalışma yaparken n'apıyorduk? Tarihini yazıyorduk. Bugün ayın 26'sı.

Farah: Kaç soru?

Araştırmacı: Bilmem, istediğiniz kadar.

Arkadaşlar, şöyle bir şey düşünebilirsiniz: Siz öğretmensiniz, öğrencileriniz için soru hazırlıyorsunuz. Böyle düşünün. Hadi öğretmenler!

Araştırmacı, öğrencilere: “Siz öğretmensiniz, öğrencileriniz için soru hazırlıyorsunuz.

Böyle düşünün. Haydi öğretmenler!” diyerek onlardaki empati duygusunu harekete geçirmeyi

ve öğrencilerin sorulara daha çok konsantre olmalarını hedeflemiştir.

Araştırmacı: 15 dakika falan oldu. Bitiren varsa alabilirim. Ama ne yapıyorduk arkadaşlar? Ad, soyad, tarih..Hepsini dosyaya koyun arkadaşlar. Dosyaya da adınızı yazdınız değil mi?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Tamam mı, herkes hazırladı mı soruları? Soru hazırlamak zor, değil mi?

Öğrenciler: Evet.

Ruslan: Polisler iyi soru soruyor.

Araştırmacı: Tamam o zaman, şimdi burada bir ara verelim. İkinci ders devam ederiz.

...

Araştırmacı: Evet arkadaşlar, bugün soru üretme stratejisine bakacağız. Bakın “üretme” kelimesine dikkat edin. Sadece soru sorma değil. Tamam mı? Mesela ben size şunu sorayım: Biz neden soru soruyoruz?

Acip: Anlamak için.

Araştırmacı: Çok güzel. Neyi anlamak için?

Ruslan: Metni.

Distad: Anlamadığımız şeyleri öğrenmemiz için.

Setiawan: Sadece anlamak için değil. Ne kadar anladığımızı ölçmek için.

(Muhteşem cevaplar geliyor. Çok mutlu oluyorum)

Acip, Ruslan, Distad ve Setiawan'ın verdiği cevaplar, soru üretme stratejisinin amacını tam olarak yansıtmaktadır. Öğrencilerin, bu stratejiyi neden kullandıklarının farkında oldukları söylenebilir.

Araştırmacı: Peki arkadaşlar, soru türlerini biliyor musunuz?

Ruslan: Zamanla ilgili mi, olayla ilgili mi?

Araştırmacı: Tamam. Daha önce böyle bir şey okudunuz mu? Daha önce hiç düşündünüz mü?

Öğrenciler: Ne zaman, niçin, niye...

Araştırmacı: Öyle değil.

Eğer öğrenci bir metne baktığında, sorunun cevabını hemen orada görebiliyorsa bunlara açık sorular diyoruz. Bir de cevabı hemen metinde göremiyorum, cevabı biraz düşünmem lazım,

metni daha iyi anlamam lazım veya -hani ön bilgi dedik ya- benim bazı ön bilgilerimi kullanmam gerekiyor. Arkadaşlar bu ikinci çeşit soruya da çıkarsama sorusu diyoruz. Ben size az önceki derste soru yazdırdım, acaba kaç açık soru var, kaç çıkarsama sorusu var? Ben bunu öğrenmek istedim.

Setiawan: Hepsi açık soru.

Ruslan: Hepsi açık soru.

Araştırmacı: Böyle olması çok güzel. Çünkü çıkarsama soruları nasıl sorulacak, bunları öğreneceğiz. Bunlar, okuduğunuzu anlamamız için çok önemli.

Öğrencilerin verdiği cevaplar, onların soru türlerini bilmediklerini ve okuma anlama esnasında bu stratejiyi kullanmadıklarını göstermektedir. Araştırmacı, öğrencilerin soru üretme durumlarını görmek için ilk derste onlara Ana Yüreği metniyle ilgili sorular yazdırmıştır. Setiawan ve Ruslan, daha araştırmacı kontrol etmeden, hazırladıkları soruların hepsinin açık soru olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin hem soru türlerini ayırt edebildikleri hem de açık soruların çıkarsama sorularından daha kolay olduğu anlamına gelmektedir.

Araştırmacı: Şimdi Ana Yüreği metnini çıkarın. Kardeşlerim! Bu hikâyenin adı nedir?

Öğrenciler: Ana Yüreği.

Araştırmacı: Bakın ne kadar kolay. Bu hikâyenin yazarı kim?

Öğrenciler: Hüseyin Rahmi Gürpınar.

Araştırmacı: Peki bu hikâyenin ana kahramanı kim?

Setiawan: Köpek, civcivler ve tavuk.

Araştırmacı: Ana kahramanı! Bi dakika! Ana kahraman ne demek?

Setiawan: En önemli kişisi.

Araştırmacı: Evet, harikası.

Dae: Tavuk.

Araştırmacı: Şimdi okuduğunuzda, ana kahraman kim, yardımcı kahramanlar kimler, bunu anlamıyorsanız okuduğunuzu anlamıyorsunuz demektir. O yüzden hikâye ve romanları okurken ana kahramanı anlamamız gerek. Neden ana kahraman tavuk?

Ruslan: Hikâyenin ortasında (merkezinde) tavuk var.

Araştırmacı: Bu hikâyede “Ana kahraman tavuktur.” yazıyor mu? Hayır. Bu yüzden bu bir çıkarsama sorusu.

İkinci paragrafa bakar mısınız? Orada “Bu mutlu annenin...” diyor. Biz mutlu olduğunu nereden anlıyoruz?

Dae: Civcivler onun yanında, huzur var.

Araştırmacı: Peki metinde “Tavuk böyle böyle olduğu için mutlu” diyor mu?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: İşte o yüzden bu bir çıkarsama sorusu.

(Öğrencilerin açık sorularını değerlendirdik. Gerçekten çok eğlenceliydi ☺)

...

Araştırmacı: Peki arkadaşlar, 5 dakikamız kaldı. Ana Yüreği’yle ilgili çıkarsama soruları sorsak... Önce sizin sorularınıza bakalım.

Distad: Tavuk neden böyle davrandı?

Araştırmacı: Evet, cevap?

Distad: Çocuklarını korumak için.

Araştırmacı: Haaa, çok güzel. Başka çıkarsama sorusu?

Lütfen kâğıda yazmayın, sadece bakın. Ben sorayım mı bir tane?

Setiawan: Evet, buyurun.

Araştırmacı: Köpeğin yere bıraktığı civciv öldü mü, yaşıyor mu?

Ruslan ve Dae: Öldü.

Araştırmacı: Peki metinde o civcivin öldüğü yazıyor mu?

Öğrenciler: Yazmıyor.

Araştırmacı: O zaman bu bir çıkarsama sorusu, doğru mu?

Öğrenciler: Doğru.

Araştırmacı: Peki öldü mü Setiawan?

Setiawan: Öldü.

Araştırmacı: Nereden anladın?

Setiawan: Çünkü kımıldamıyor, öldü anlamında.

Araştırmacı: Siz ne kadar çıkarsama sorusu sorabiliyorsanız o kadar iyi anlamışsınız demektir. Bu önemli!

Bu soru ve cevaplar sonucunda, öğrencilerin açık soruları ve çıkarsama sorularını kavradıkları söylenebilir. Araştırmacı son cümlesiyle de çıkarsama sorularının metni anlamak için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır.

Araştırmacı: Şimdi kardeşlerim, çok güzel bir metin var. Bu ödev, perşembe günü için. Salı yok, çarşamba yok, tamam?

Öğrenciler: Tamam.

Dae: N'apcaz?

Araştırmacı: Arkadaşlar, bu Gökkuşuğu 3 kitabından aldığım güzel bir metin. Sizden istediğim şey şu: Bu metni okuyacaksınız, açık ve çıkarsama soruları yazıp cevaplayacaksınız. Bakalım ne kadar anladınız?

Ruslan: Çok güzel yaa!

Araştırmacı: Tamam kardeşler, bugünlük bu kadar. Teşekkürler...

Ruslan'ın "Çok güzel yaa!" şeklinde tepki vermesi, YDTÖ'de bu türden etkinliklerin öğrencilerde bıraktığı etkiyi göstermesi bakımından önemlidir. Sadece geleneksel yöntemle işlenen dersler, öğrenciler tarafından sıkıcı bulunmakta ve öğrenme hedeflerine ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Araştırmacı, çıkarsama sorularına kıyasla daha kolay olduğu için öncelikle açık soruların öğretimini yapmıştır. Böylece, tümevarım yönteminin bir gereği olan "kolaydan zora" ilkesine göre hareket edilerek anlamlı öğrenme sağlanmıştır. Bazı öğrencilerin çıkarsama sorularını tespit etmenin daha zor olduğunu belirtmeleri, araştırmacının doğru bir karar aldığını da ispatlar niteliktedir.

Daha önce sadece açık soru biliyordum, çıkarsama soruları benim için çok zor. Daha önce ben yapmadım. Ama bu sınıfta ben arkadaşlarla beraber çalışıyorum ve arkadaşlar çok çalışkan olduğu için ben de onlardan etkilendim. (04.07.2014, Setiawan, Öğrenci Görüşmeleri)

Setiawan'ın bu açıklamalarında, çıkarsama sorularının zor oluşunu belirtmesinin yanı sıra arkadaş ortamının öneminden bahsetmesi ilginçtir. Bu durum, eğitim esnasında sınıf ortamının öğrenmeye etkisini ortaya koymaktadır.

Özetleme stratejisinin öğretime ilişkin bulgular ve yorum. Araştırmacı, 29.05.2014 tarihinde özetleme stratejisinin öğretimini gerçekleştirmiştir ve YDTÖ'de özetleme stratejisinin ediniminin, tahmin etme ve soru üretme stratejilerinden daha zor olduğunu düşündüğü için bu strateji öğretimini en sona bırakmıştır. Böylece anlamlı öğrenme ve tümevarımdaki “basitten karmaşığa” ilkesine uygun hareket edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de özetleme stratejisinin zor olduğu gözlemlenmiştir. Buna karşın bazı öğrenciler, kavram haritası aracılığıyla yapıldığında özetlemenin kolaylaştığını belirtmişlerdir.

Bugünkü ders çok enteresandı. Hoca bize birkaç kavram haritası anlattı. Ama anlatmadan önce metni özetlememizi istedi. Sonra hoca nasıl güzel özetleyebileceğimizi anlattı. Benim özetlememde çok yanlış vardı. Çok fazla cümle yazdım. Aslında özetlemede sadece en önemli şeyleri yazmalıyız. Bu yüzden bugünkü ders benim için çok faydalı oldu. Özetlemeyi kolaylaştırdığı ve eğlenceli olduğu için hoca bize kavram haritası kullanmamızı tavsiye etti. Eğer bir metinde sadece yazı varsa ve hiç resim yoksa insanlar sıkılabilir. Bu yüzden kavram haritası çok iyi bir fikir (29.05.2014, Violin, Öğrenci Günlüğü).

Violin'in “Eğer bir metinde sadece yazı varsa ve hiç resim yoksa insanlar sıkılabilir. Bu yüzden kavram haritası çok iyi bir fikir” şeklindeki düşünceleri, YDTÖ'de kavram haritası kullanımının bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Bugün çok çeşitli kavram haritaları öğrendik. Onlarla özetlemeyi daha kolay yapıyoruz (29.05.2014, Kaih, Öğrenci Günlüğü).

Bugünkü derste metni özetlemeyi öğrendik. Özetleme bir metni kısaca anlatmaktır. En önemli olan şeyleri anlatmak. Mesela: metin türü, metin adı, konu, ana fikri, kahramanları. Bir metni okuduktan sonra daha iyi anlamak için kavram haritası yaptık. Kavram haritaları da farklı oluyormuş, farklı kavram haritalarını yapmayı öğrendik. Bu gerçekten bizi etkiledi (29.05.2014, Ruslan, Öğrenci Günlüğü).

YDTÖ'de öğrencileri etkileyecek materyaller kullanmak, onları Türkçe öğrenimi için daha çok motive edebilir. Araştırmacı, strateji öğretimi yaptığı her derste kendisinin çizdiği

değişik kavram haritaları kullanmış ve öğrencilere hem kavram haritalarını tanıtmış hem de yeni bakış açıları kazandırmayı amaçlamıştır.

Bugün bir metni okurken olayları nasıl sıralayacağımı öğrendim. Çalışkanlar için bu metot (özetleme) daha rahat (29.05.2014, Farah, Öğrenci Günlüğü).

Farah bu cümlesiyle, akademik seviyesi yüksek olan öğrencilerin özetleme stratejisini daha rahat kullanacaklarını kastetmiştir. Ayrıca olayları sıralamayı öğrendiğini söylemesi, strateji öğreniminin gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir.

Özetleme stratejisi haritası olayların içinden en önemlilerini alıyor, özet yapıyor. Böylece bir metin kısa cümlelerle ve form içine alınabilir (29.05.2014, Shenze, Öğrenci Günlüğü).

Uygulama boyunca öğrencilere hikâye edici ve bilgilendirici metinleri özetleme yöntemi gösterilmiştir. Araştırmacı öncelikle hikâye edici metinleri, daha sonra bilgilendirici metinleri özetlemeyi, model olma yoluyla göstermiş ardından bu stratejileri öğrencilerin kullanabileceği sınıf ortamı oluşturmuştur. Stratejilerin pekişmesi için her ders sonrası ödevler verilmiştir. Aşağıda, hikâye edici metinlerin özetlenmesinin öğretildiği uygulama dersi yer almaktadır (29.05.2014, Uygulama Dersi Video Dökümü).

Araştırmacı: Arkadaşlar, bugün bence en önemli stratejiyi öğreneceğiz. Ne biliyor musunuz? Özetleme. Ne demek özetleme? Özet ne demek?

Shenze: Kısaltmak.

Hojie: Kısaltmak gibi.

Dae: Onun en önemli şeyini anlatmak.

Acip: Kısaca anlatmak.

Kaih: Çok ayrıntılı anlatmamak.

Bu cümleler, öğrencilerin özetleme hakkında bilgi sahibi olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmacı: Arkadaşlar, özetleme hayatınızın her anında kullanabileceğiniz bir strateji. Bir metni okuduktan sonra onu ne kadar anladınız? Az mı anladınız veya yanlış mı anladınız? Biz bunu nasıl anlayacağız? O yüzden bu strateji öğrendiğimiz üç strateji içindeki en önemli strateji. Peki size özetleme ne zaman yapılır? Okumadan önce mi, okurken mi, sonra mı?

Öğrenciler: Sonra.

Araştırmacı: Tabii ki sonra. Önce tahmin ediyorsun, sonra soru üretiyorsun –metni çok daha iyi anlıyorsun- sonra özetliyorsun.

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Tamam mı? O yüzden bu üç stratejiyi seçtim sizin için. Aslında çok strateji var ama sizin en çok işinize yarayacak olan stratejiler bunlar.

(Öğrencilere daha önce özet yapıp yapmadıklarını, kavram haritasıyla özet yapıp yapmadıklarını sordum. Çoğu yapmamış.)

Araştırmacı: Peki arkadaşlar, kavram haritasıyla özet yapılırsa onda neler olmalı, neler yazılmalı? O haritada neler olmalı?

Mesela arkadaşlar! Ana Yüreği adlı metni özetleyeydiniz, onun kavram haritasında neler olurdu?

Acip: Kahraman.

Araştırmacı: Çok güzel, Acip.

Ruslan: Ana kahraman.

Araştırmacı: Ana kahraman olurdu, harikasınız! Başka? Diğer kahramanlar olurdu.

Acip: Olay olurdu.

Hojie: Zaman...

Dae: Kahramanın yaptığı bir şey...

Ruslan: Kahramanların özellikleri...

Acip: Sonuç..

Araştırmacı: Problem olurdu, sonuç olurdu.

Evet, özetlemelerle ilgili çok güzel şeyler söylediniz. Gerçekten bu sınıfın durumu çok iyi. Biz bir metni okuduktan sonra onu anlayıp anlamadığımızı görmek için özetleme yapabiliriz. Arkadaşlar bizim çalıştığımız metinler hep hikâyeydi. Peki arkadaşlar okuduğumuz metin hikaye değilse nasıl özetleme yapacağız? Az önce Farah söyledi. Bilgi olursa nasıl olacak? O yüzden metin türlerini bilmemiz lazım.

Acip: Haa!

Shenze: Evet.

Araştırmacı: Ben size bir sınav yapmıştım. Orada bir hikâye edici bir de bilgilendirici metin vardı. Şimdi onların özetlemesi aynı olur mu?

Öğrenciler: Olmaz.

Araştırmacı: Peki bilgilendirici metinde ne olacak? Onda kahraman yok, belki olay yok, belki zaman yok. O zaman farklı. Bunların hepsini konuşacağız, yapacağız, öğreneceksiniz inşallah. Arkadaşlar, şimdi Ana Yüreği adlı metni özetleyin bakalım. Kötü yapmanız önemli değil. Ben size bunun metodunu öğreteceğim.

Araştırmacı, öğrencilerin özetleme durumlarını görebilmek için onlara Ana Yüreği adlı metni özetletmiştir.

Acip: Hocam, böyle şekil çizecek miyiz?

Araştırmacı: Hayır, o sonra. Önce normal özet yazacaksınız, ben size onu sonra öğreteceğim.

...

Araştırmacı: Arkadaşlar, herkes Ana Yüreği adlı metnin özetini yaptı mı?

Öğrenci: Evet.

Araştırmacı: Şimdi onları dosyaya koyun.

...

Arkadaşlar ben evde Ana Yüreği adlı metnin kavram haritasını hazırladım. Şimdi onu göstereceğim. Bunu size vereceğim, panoya da asacağım. Başlıyorum tamam mı?

Öğrenciler: Tamam.

Araştırmacı: Bir metni özetlerken önce metnin türünü söylemek lazım. Bu metnin türü ne?

Öğrenciler: Hikâye.

Araştırmacı: Kavram haritasında biz bunları kutucuk içine alıyoruz.

Sonra bir ok çıkartıp devam ediyoruz. Metnin adı ne?

Öğrenciler: Ana Yüreği.

Araştırmacı: Bunu da bir kutucuk içine alıyorum. Şimdi çok önemli, konu. Konu ne demek?

Öğrenciler: Ne hakkında. ("Metnin ne hakkında olduğu" demek istiyorlar.)

Araştırmacı: Konuyla ilgili şöyle bir soru sorabiliriz: Bu metinde ne anlatılıyor? Ne oluyor bu metinde? Ne olmuş bu metinde? Anne tavuğun civcivlerini köpekten kurtarması. Peki arkadaşlar daha önce duydunuz mu: Ana fikir.

Distad: Annelerin fedakârlığı.

Araştırmacı: Peki arkadaşlar yazıyorum, bu genel bir cümle olacak. Ana fikir için nasıl bir soru sorabiliriz?

Distad: Bu metnin mesajı nedir?

Araştırmacı: Çok güzel! Veya yazar bu metni niçin yazmış? Peki ben ne yazmışım bu metnin ana fikri için: “Bir anne çocukları için hayatını feda edebilir.” Ana fikirden sonra ne diyelim arkadaşlar? Kahramanlar. Ana kahraman ne demektir?

Ruslan: En önemli kahraman.

Araştırmacı: Peki bu metnin ana kahramanı kim?

Öğrenciler: Anne tavuk.

Araştırmacı: Çok güzel! 😊

Peki şimdi “diğer kahramanlar” diyelim.

Öğrenciler: Köpek, yavru civcivler.

Araştırmacı: Çok güzel. Şimdi ben burada ana kahramanla ilgili bazı özellikler yazabilirim. Ana kahramanın özellikleri neydi?

Distad: Fedakâr.

Dae: Cesaret.

Araştırmacı: Yaa harikasınız, yemin ederim ikisini yazmıştım kavram haritasına! 😊

Öğrencilerden gelen cevapların tam da araştırmacının duymak istediği cevaplar olması sevindiricidir. Öğrenciler dersi dikkatle takip ediyorlar ve katılım da yüksek. Araştırmacı bu durumla alakalı olarak yansıtıcı günlüğe şunları yazmıştır.

Beni en çok mutlu eden öğrencilerimin ne yapmak istediğimi anlamaları ve kavram haritasını oluştururken genel anlamda nereye ne yazacağımı bilmeleri oldu. (29.05.2014, Yansıtıcı Günlük)

Araştırmacı: Bunları yazdıktan sonra, şuraya bir ok çiziyorum. Kavram haritalarında ok işaretleriyle yönü gösterirsiniz. Bu çok önemlidir kavram haritalarında. Şimdi hikâyelerin özetinde “problem” oluyor dedik birinci derste, sonra o problem çözülüyor, değil mi? O zaman buraya problem diyorum. Bu metindeki problem neydi arkadaşlar?

Distad: Köpek.

Araştırmacı: Tabi köpek ama bunu bir cümleyle söylesek.

...

Ben söylüyorum bunu. İlk kez ben yaptığım için ben söylüyorum. “Aç bir köpek, tavuğun civcivlerini yemek ister.” Bu arkadaşlar problem cümlesi. Peki arkadaşlar çözüm ne?

Kaih: Savaş, kavga.

Araştırmacı: Yani buradaki çözüm, netice, sonuç. Ne oldu da bu problem çözüldü?

Distad: Anne tavuk, köpeğe saldırdı.

Araştırmacı: Hah, çok güzel. “Anne tavuk köpeğe saldırır ve köpek kaçmak zorunda kalır.”

Arkadaşlar bakın! Bu Ana Yüreği adlı metnin özet kavram haritasıdır. Şimdi birinci derste yazdıklarınızı hatırlayın. Bunlardan hangileri var, hangileri yok? Ben bir metni okuduktan sonra bunu çizebiliyorsam, ben bu metni anlamışım, demektir. Birinci derste içinizden birisi çok güzel bir şey söyledi: Özetlerde çok fazla ayrıntı olmaz. Siz bir metni ne kadar iyi anladıysanız ve Türkçeniz ne kadar iyiye, o kadar güzel özet çıkar. Mümkün olduğu kadar daha az kelime ile daha fazla mana vermeniz lazım.

Araştırmacı bu açıklamalarla, özetleme stratejisinin amaç ve önemini açıklamaya çalışmıştır.

Araştırmacı: Arkadaşlar, bu Ana Yüreği metninin kavram haritası. Bunu sizin için hazırladım, fotokopi çektim. Şimdi size veriyorum.

Ruslan: Çok güzel olmuş.

Kaih: Ooo!

Araştırmacı: Arkadaşlar ben size bunun boş halini vereceğim. Bundan sonra bunu siz dolduracaksınız. Şimdi yeni bir kavram haritası öğreteceğim size. Bu da çok kullanılıyor. Arkadaşlar fishbone ne demek biliyor musunuz?

Distad: Balığın kemikleri.

Araştırmacı: (Tahtaya yansıtıyorum.) Balık kılıcı kavram haritası. Bunun değişik şekilleri var. Ama bunların hepsini ben yaptım.

Öğrenciler: Maşallah ☺

Araştırmacı: Ohooo..her gün ders çalışıyorum ben ☺

(Öğrenciler, alkışlıyor ☺)

Araştırmacı, öğrencilere her derste yeni kavram haritaları göstermiştir. Kavram haritaları öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde renkli, değişik türde ve zaman zaman da görsel öğeler içerecek şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan kavram haritaları öğrenciler tarafından beğenilmiştir.

Araştırmacı: Arkadaşlar balığın kafasına ne yazmam lazım? Metnin adını yazacağım. Metnin adı ne?

Öğrenciler: Ana Yüreği.

Araştırmacı: Arkadaşlar, balık kılıcı kavram haritasının özelliği şudur: Yukarıda “neden” aşağıda “sonuç”; yukarıda “pozitif” aşağıda “negatif”; yukarıda “önce” aşağıda “sonra” olur. Anladınız mı?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Ben bu metni okuduktan sonra ne yapayım, dedim: Neden-sonuç.

Şimdi balık kılıcını oluşturalım.

Ne oldu? Köpek acıktı. Sonuç? Cıvcivlere yaklaşmaya başladı.

Sonra n’oldu kardeşler? Tavuk tehlikeyi anladı. Sonra ne yaptı? Yavruları etrafında topladı.

Sonra? Yazar çok üzüldü. Bu yüzden titremeye başladı.

Tavuk ve cıvcivler uzaktaydı.

Distad: Bu yüzden yazar hiçbir şey yapamadı.

Araştırmacı: Çok güzel! Bu yüzden yazar yardıma gidemedi.

Arkadaşlar, son neden-sonucu yazıyorum.

Tavuk köpeğe saldırdı. Köpek kaçtı.

Arkadaşlar siz bu kılıcı uzatabilirsiniz.

Ruslan: Çok güzel yaa ☺

Araştırmacı: Arkadaşlar, bu balık kılıcını her zaman kullanamazsınız.

Mesela “Adamın biri çok fazla kitap okuyordu ama çok sigara içiyordu.” Bunun için olumlu olumsuz balık kılıcı kavram haritası hazırlarsınız.

Bunu çiziyor olmanız metni anlamış olduğunuz anlamına geliyor...

Ben bazı hocaların okuduklarını hemen KH şeklinde çizdiklerini gördüm. Kendileri için..adam okuyor, sonra hemen çizmeye başlıyor. Daha sonra şekle baktığında hemen hatırlıyor. Ama sadece yazı olsa, hepsini okuyacak belki...

Kaih: Aaa! Evet. Hızlı, daha hızlı...

Kaih, kavram haritalarının daha hızlı anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığını söylemek istedi. Bu, kavram haritalarının temel kullanım nedenlerinden biri.

Araştırmacı: Şimdi hazırlamış olduğum bu haritayı size veriyorum.

...

Arkadaşlar bitmedi!

Ruslan: Dil öğrenirken yeni şeyler de öğreniyoruz.

Araştırmacı: Bir tane daha kavram haritası yaptım. Değişik kavram haritaları görmenizi istiyorum. Ben size bunları alternatif olarak gösteriyorum.

Bu da zincirleme kavram haritası.

Arkadaşlar, hikâyelerin bazı bölümleri var. Daha önce duydunuz mu? Giriş...

Öğrenciler: Gelişme, sonuç...

Araştırmacı: Harikasınız!

Bakin ben hemen oluşturmaya başlıyorum.

...

Arkadaşlar, bu da özet değil mi?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Neden zincir? Çünkü olaylar birbirine bağlı. Bu da çok tercih edilir. Ben bunu da size vereceğim.

Öğrencilerin, dersi çok iyi takip etmeleri ve akademik anlamda iyi durumda olmaları araştırmacıyı motive etmektedir. Bu durum, yansıtıcı günlükte şu şekilde yer almıştır.

Öğrenciler yaptığım çalışmalardan zevk alıyorlar. Meselâ Ruslan bu çalışmaların çok güzel olduğunu ve yeni şeyler öğrendiğini söyledi. Bu durum beni de çok motive ediyor. Çalışmalarımın faydalarını görmek ne kadar güzel! Her uygulama öncesi tedirgin olmama rağmen uygulama esnasında aldığım olumlu tepkiler bu işi daha çok sevmemi sağlıyor. (29.05.2014, Yansıtıcı Günlük)

Araştırmacı, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım durumlarını tespit edebilmek için strateji değerlendirme yapraklarından, video kayıtlarından, öğrenci çalışmalarından ve öğrenci günlüklerinden yararlanmıştır. Bu verilerin analiz edilmesi sonucunda, öğrencilerin uygulama öncesi okuduklarını anlama stratejisi kullanımına ilişkin bulgular şu şekildedir.

Tablo 9

Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Kullandıklarını Söyledikleri Stratejiler

Öğrenciler	Önceden Kullandıklarını Söyledikleri Stratejiler
Setiawan	Bilmediğim kelimeleri yuvarlak içine alıyordum. Sözlüğe bakıyordum. En önemli kelimeleri seçiyordum, tahmin ediyordum.
Ruslan	Kelimelerin anlamını metin içinden çıkarmaya çalışıyordum, tahmin ediyordum. Sözlüğe bakıyordum.
Violin	Sözlüğe bakıyordum.
Distad	Sözlüğe bakıyordum. Yavaş okuyordum.
Dae	Sözlüğe bakıyordum. Tekrar okuyordum.
Kaih	Her zaman sözlüğe bakıyordum.
Farah	Anlamadığım kelimeleri çıkarıyordum ve tercüme yapıyordum.
Hojie	Tahmin ediyordum. Sözlük ile her kelimeye bakıyordum.
Shenze	Sözlüğe bakıyordum veya arkadaşşıma soruyordum.
Muhsuan	Metni bire bir tercüme ediyordum.
Raci	Tekrar ediyordum, tahmin ediyordum. Hocaya soruyordum.

Öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanma durumlarına ilişkin bulgular ve yorum. Araştırmacı, uygulama başladıktan sonra öğrencilerin tahmin etme stratejisinin kullanma durumlarını tespit etmek için Tahmin, Gözlem ve Değerlendirme Yaprığı'ndan, öğrenci günlüğünden ve video kayıtlarından yararlanmıştır. Tablo 10'da öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanımlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Tahmin Etme Stratejisini Kullanma Durumları

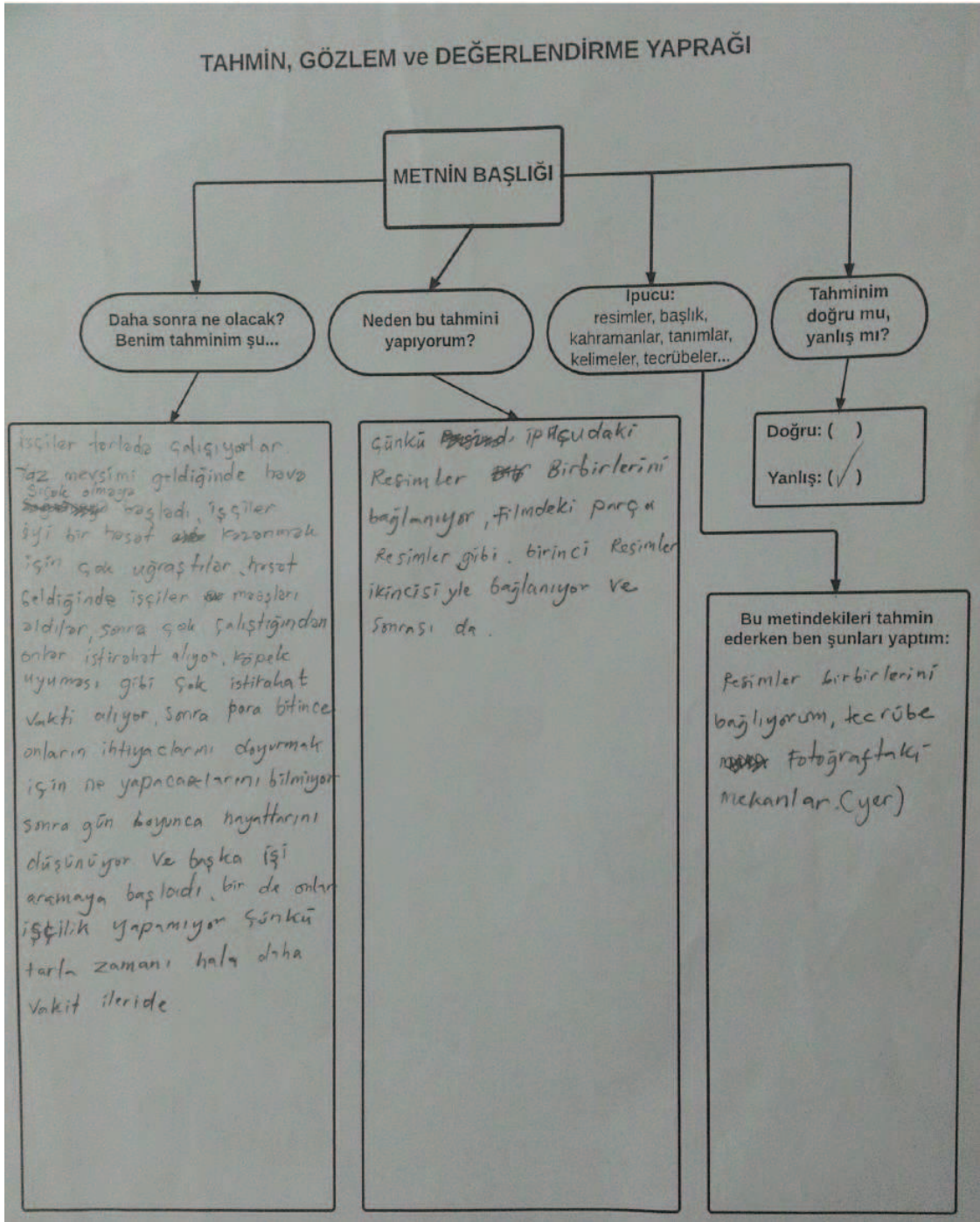
Öğrenciler	Uygulamanın Başı	Uygulamanın Ortası	Uygulamanın Sonu
Setiawan	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulunamadı. Tahminlerinin gerekçesini açıklayamadı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.
Distad	Tahmin etme stratejisini kullanamadı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.
Muhsuan	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.
Raci	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.
Farah	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.
Violin	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.

Tablo 10'un devamı

Öğrenciler	Uygulamanın Başlangıcı	Uygulamanın Ortası	Uygulamanın Sonu
Kaih	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.
Shenze	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.
Hojie	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.
Ruslan	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.
Dae	Tahmin etme stratejisinin kullanamadı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıklayamadı.	Metni okumadan önce başlıktan ve görsel öğelerden yararlandı. Metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulundu. Tahminlerinin gerekçesini açıkladı.

Tablo 10 incelendiğinde uygulama başında sadece iki öğrencinin tahmin etme stratejisini kullanmadığı görülmektedir. Uygulamanın ilerleyen aşamalarında ise öğrencilerin tamamı tahmin etme stratejisini kullanmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin çalışmalarını incelediğinde, uygulama sürecinin başında kullanılan ipucu sayısının git gide arttığını görmüştür. Bu durum, ilerleyen haftalarla birlikte öğrencilerin tahmin etme stratejisinden daha çok yararlandıkları anlamına gelebilir.

Araştırmacı, tahmin etme stratejisinin öğretimini model olma yoluyla gerçekleştirmiş, daha sonra bu stratejiyi öğrencilerin bağımsız olarak kullanmalarını hedeflemiştir. Tablo 10’da görüldüğü gibi Setiawan uygulamanın başlangıcında, metni okurken ileriye yönelik tahminlerde bulunamamış ve tahminlerinin gerekçelerini belirtememiştir. Ancak 09.06.2014 tarihinde ödev olarak verilen hikâye edici metnin Tahmin, Gözlem ve Değerlendirme Yaprağı incelendiğinde Setiawan’ın tahmin etme stratejisinin bütün unsurlarını kullandığı görülmektedir.



Şekil 26. Öğrencinin tahmin, gözlem ve değerlendirme yaprağı.

Şekil 26’da görüldüğü gibi, öğrenci tahmin ederken ön bilgi ve tecrübelerinden hareketle ipuçlarını âdeta film kareleri gibi birbirine ekleyerek sonuca ulaştığını belirtmiştir. Öğrenci, başlık ve görsellerden de yararlanmıştır.

Tahmin etme stratejisinin öğretimi yapıldıktan sonra, uygulamanın ikinci dersinde, araştırmacı ile öğrenciler arasında şöyle bir diyalog geçmiştir (26.05.2014, Uygulama Dersi Video Dökümü).

Araştırmacı: Arkadaşlar, geçen hafta perşembe günü biz hangi metni çalıştık?

Dae: Ana Yüreği.

Araştırmacı: Ana Yüreği, çok güzel. Peki biz hangi stratejiyi öğrendik?

Farah ve diğer öğrenciler: Tahmin etme.

Distad: Örümcek Ağı.

Araştırmacı: Örümcek Ağı kavram haritası, tahmin etme stratejisini öğrendik. Peki biz ne zaman tahmin ediyorduk?

Öğrenciler: Başlamadan önce ve ortasında!

Araştırmacı: Başlamadan önce ve okurken. Hani arkadaşlar, ortasında demeyelim de, belki ortasında belki değil; ama kesinlikle okuduktan sonra olmaz. Çünkü metin bitti artık.

Hojie: Manasız.

Bu konuşmalar, öğrencilerin tahmin etme stratejisini kavradıklarını ve ne zaman kullanacaklarını öğrendiklerini göstermektedir. Araştırmacı, öğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanım durumları ve strateji hakkındaki düşüncelerini tespit edebilmek için öğrenci günlüklerinden de yararlanmışır. Öğrenciler, tahmin etme stratejisinin öğretiminin yapıldığı günkü düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

Bugün ders çok güzel geçti. Ferdi Hoca yeni bir çalışma yöntemi uyguladığından dolayı sevindim. Yepyeni şeyler yaşadım. İnsan hayatında yeni şeyleri bulduğu zaman hayat bambaşka ve renkli olduğunu hissettiğinde mutlu olur. Ferdi Hoca'nın bugünkü kullandığı yöntemi aslında uzun zaman önce biliyordum ve benim okulda da uygulandı ama farklı kişi tarafından uygulandığı için biraz farklı hissettim ve mutlu oldum (22.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Setiawan).

Setiawan, yeniliklere açık bir öğrenci olduğu için araştırmacının yeni bir strateji uygulaması karşısında yaşadığı mutluluğu dile getirmiştir. Aynı metodu Endonezya'da da görmüş ancak araştırmacının aynı stratejiyi farklı bir öğretim yöntemiyle sunmasından duyduğu mutluluğu dile getirmiştir.

Bugün çok şey öğrendim. Bir metni nasıl daha iyi anlayacağım ile ilgili çok strateji öğrendim. Bence bu stratejiler yabancılar için çok faydalı. Artık her zaman kullanacağım (22.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Kaih).

Kaih, tahmin etme stratejisinin YDTÖ'de faydalı oluşuna dikkat çekmiş ve sonraki eğitim hayatında da bu stratejiyi kullanacağını belirtmiştir. Zaten öğrencilerin öğretilen stratejileri hayatları boyunca kullanmaları, araştırmacının hedeflerindedir.

Bugünkü ders çok iyiydi. Hocamız ile yeni bir metot kullandık. Bu metotla ders (metin) öncesi birkaç fotoğraf gördük ve sonra bu fotoğrafları hocayla beraber açıkladık. Bu metot çok iyiydi çünkü bu dersi anlamamızı kolaylaştırıyor ve dersimiz daha ilginç oluyor. Bu metotla biz dersin (metin) ne hakkında olacağını bilebiliriz (22.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Distad).

Distad, tahmin etme stratejisinin metni anlamayı kolaylaştırdığını ve dersin daha ilginç olduğunu ifade etmiştir.

Bugünkü ders çok iyiydi. Derste metinleri hızlı okusak bile nasıl anlayabileceğimizi öğrendik. Bana bu çok yardımcı oldu, gelecekte de bana lazım olacak bir şey diye düşünüyorum (22.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Dae).

Dae tahmin etme stratejisinin, metni hızlı okuma esnasında bile anlamayı sağladığını belirtmiş ve o da Kaih gibi bu stratejiyi sonraki eğitim hayatında kullanacağını söylemiştir.

Bugünkü ders sistemi bence çok iyi bir sistem. Dersi böyle işlersek daha iyi öğreneceğimizi düşünüyorum. Tahmin etme stratejisi ile bilgiler daha kalıcı olacak (22.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Violin).

Violin, tahmin etme stratejisinin özellikle bilgilerin kalıcılığını sağlayacağına vurgu yapmıştır. Araştırmanın temelini teşkil eden anlamlı öğrenme stratejisinin de en büyük amaçlarından birisi, bilgiyi kalıcı hâle getirmektir. Bu çalışmalarla, bu amaca ulaşıldığı söylenebilir.

Bugün sevgili hocamızın bize Türkçe öğrenme ve kitap okuma hakkında anlattığı metodu Çin'de İngilizce öğrenirken gördüm ama bu sefer hocayla beraber öğrenince kendimi daha iyi hissettim. Yabancı olduğumuz için Türkçe metni okurken elbette yeni kelimeler görebilip systemsiz düşündüğümüzde yine manasını bilmeyebiliriz. Bu yüzden faydalı ve iyi yöntemler öğrenmeliyiz (22.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Hojie).

Hojie, tahmin etme stratejisini daha önce de gördüğünü ancak araştırmacı ile birlikte uygulama imkânı bulması karşısında kendisini daha iyi hissettiğini belirtmiştir. Bu, araştırmacının strateji öğretiminde öncelikle model olma yöntemini kullanmasının doğru bir tercih olduğunu göstermektedir. Hojie ayrıca YDTÖ'de etkili yöntemlerin gerekliliğine dikkat çekmiş, böylece sistemli bir öğrenmenin gerçekleşebileceğini ifade etmiştir.

Bence böyle resimlerin ve tahminlerin dersten ya da hikâye okumadan önce olması daha iyi. Dersi daha iyi anladım. Ders daha ilginç oldu ve sıkıcı olmadı (22.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Farah).

Farah, tahmin etme stratejisinin ilginç olduğunu ve dersin eğlenceli geçtiğini söylemiştir.

Okumadan önce ne yapmalıyız, nasıl tahmin yapmalıyız? Tahmin etme, okurken çok önemli. Tahmin ederek okursak metinler daha kolay olur (22.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Raci).

Raci de Distad ve Farah gibi tahmin etme stratejisinin anlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bütün bu yorumlar dikkate alındığında tahmin etme stratejisinin öğrenciler tarafından beğenildiğini, öğrencilerin tahmin etme stratejisini ilginç ve eğlenceli bulduklarını ayrıca bu stratejinin anlamayı kolaylaştırdığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin soru üretme stratejisini kullanma durumlarına ilişkin bulgular ve yorum. Öğretimi gerçekleştirilen ikinci strateji olan soru üretme stratejisinde araştırmacı önce model olmuş ardından öğrencilerin bu stratejiyi bağımsız olarak kullanmalarını hedeflemiştir.

Araştırmacı, öğrencilerden hiçbirinin uygulama öncesinde soru üretme stratejisini kullanmadığını tespit etmiştir. Bu nedenle öğrencilerin soru üretme durumlarını görebilmek için 26.05.2014 tarihli derste, stratejinin öğretimine başlamadan önce, öğrencilere Ana Yüreği metniyle ilgili sorular yazıp bu soruları cevaplamalarını istemiştir. Öğrencilere verilen sürenin bitmesinin ardından araştırmacının: “Tamam mı, herkes hazırladı mı soruları? Soru hazırlamak zor, değil mi?” sorusuna bütün öğrencilerin “Evet.” demesi, öğrencilerin bu stratejiyi daha önce kullanmadıklarını göstermektedir.

Araştırmacı, öğrencilerin hazırladıkları soruları incelediğinde hepsinin açık sorulara örnek olduğunu görmüştür. Bu durum, öğrencilerin metinden çıkarım yapmakta zorlandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sebeple, soru üretme stratejisinin okuduğunu anlama stratejisi olarak seçilmesinin doğru bir karar olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacı, her dersin sonunda ödev olarak verdiği metinle ilgili öğrencilerin soru üretmelerini ve bu soru-cevapların Soru Üretme Değerlendirme Yaprağı'na doldurulmasını istemiştir. Süreç sonunda bu çalışmalar ve video kayıtları incelenerek öğrencilerin soru üretme stratejisini kullanma durumlarına ilişkin bulgular tespit edilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Soru Üretme Stratejisini Kullanma Durumları

Öğrenciler	Uygulama Başı	Uygulama Ortası	Uygulama Sonu
Hojie	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretemedi.	Soru türlerini öğrendi. Açık sorular ile çıkarşama sorularını karıştııyor.	Çıkarşama soruları üretebildi.
Dae	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretemedi.	Soru türlerini öğrendi. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretebildi.	Çıkarşama soruları üretebildi.
Distad	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretemedi.	Soru türlerini öğrendi. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretebildi.	Çıkarşama soruları üretebildi.
Setiawan	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretemedi.	Soru türlerini öğrendi. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretebildi. Açık sorular ile çıkarşama sorularını karıştııyor.	Çıkarşama soruları üretebildi.
Ruslan	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretemedi.	Soru türlerini öğrendi. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretebildi.	Çıkarşama soruları üretebildi.
Shenze	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretemedi.	Soru türlerini öğrendi. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretebildi. Açık sorular ile çıkarşama sorularını karıştııyor.	Çıkarşama soruları üretebildi.
Kaih	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretemedi.	Soru türlerini öğrendi. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretebildi.	Çıkarşama soruları üretebildi.
Violin	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretemedi.	Soru türlerini öğrendi. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretebildi.	Çıkarşama soruları üretebildi.

Tablo 11'in devamı

Öğrenciler	Uygulama Başı	Uygulama Ortası	Uygulama Sonu
Farah	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretilmedi.	Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretilmedi. Açık sorular ile çıkarşama sorularını karıştırıyor.	Çıkarşama soruları üretilmedi.
Raci	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretilmedi.	Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretilmedi.	Çıkarşama soruları üretilmedi.
Muhsuan	Soru türlerini bilmiyordu. Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretilmedi.	Açık sorular üretti. Çıkarşama sorusu üretilmedi.	Çıkarşama soruları üretilmedi.

Uygulamanın üçüncü dersinin başında araştırmacı ile öğrenciler arasında şu diyaloglar geçmiştir.

Araştırmacı: Arkadaşlar, salı günü hangi stratejiyi öğrenmiştik?

Shenze: Açık soru.

Öğrenciler: Açık sorular ve çıkarşama soruları.

Araştırmacı: Evet, çok güzel. Ben size bir ödev vermişim. Onları yapmışsınız. Ne kadar mutlu oluyorum ☺ Kaih, dosyan nerede?

Kaih: Çantamda.

Araştırmacı: Ohh! Yaptınız onları değil mi?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Peki, açık sorular ve çıkarşama soruları neydi? Distad?

Distad: Açık soruların cevabını metinde çok kolay görebilirsin.

Araştırmacı: Evet.

Distad: Çıkarşama soruları için biraz düşünmek lazım. Bazen mecaz anlam olabilir.

Öğrencilerin soru türlerini kavramış olmaları ve hep birlikte doğru cevap vermeleri, ayrıca ödevlerini getirmeleri, araştırmacıyı memnun etmiştir.

Öğrenci çalışmaları incelendiğinde öğrencilerin soru üretme stratejisini kullanmakta zorlandıkları ve bu stratejiyi tahmin etme stratejisinden daha zor buldukları tespit edilmiştir.

Araştırmacı, Hojie'nin 26.05.2014 tarihli SÜDY'de bazı açık sorularla çıkarşama sorularını karıştırdığını görmüştür. Hojie aynı tarihli dersle ilgili düşüncelerine; soruları sormanın ve cevap vermenin kolay olmadığını fakat bunun metnin daha iyi anlamayı sağladığını (26.05.2014, Öğrenci Günlüğü) ifade etmiştir.

Dae, stratejinin öğretiminin yapıldığı gün verilen ödevde SÜDY'yi doğru doldurmuş ve iki adet çıkarsama sorusu hazırlamıştır. Distad ilk SÜDY'ye beş adet açık soru bir adet çıkarsama sorusu hazırlamıştır. Setiawan'ın hazırladığı on sorudan sekizi açık soru, ikisi çıkarsama sorusudur. Setiawan'ın, çıkarsama sorularını açık sorular kısmına yazması başlangıçta soru türlerini karıştırdığını göstermektedir. Shenze, ilk SÜDY'ye yedi adet soru yazmıştır. Bunlardan ikisi çıkarsama sorusu diğerleri açık sorudur. Shenze, soru türlerini karıştırdığı için bazı açık soruları çıkarsama sorular bölümüne yazmıştır. Kaih'in ürettiği altı sorudan ikisi çıkarsama sorusu ve hepsini doğru bölüme yazmıştır. Violin, sekiz adet soru hazırlamış ve bunların üçü çıkarsama sorusudur ve hepsini uygun yere yazmıştır. Farah'ın ilk SÜDY'de hazırladığı yedi sorudan ikisi çıkarsama sorusudur ancak soru türlerini karıştırdığı görülmüştür. Raci, ilk ödevde sadece açık sorular hazırlamış ve soruları SÜDY'ye değil çizgisiz kâğıda yazmıştır. Muhsuan ise dört adet soru hazırlamış ve bunlardan biri çıkarsama sorusudur ve soruları da doğru yerlere yazmıştır.

Bu açıklamalar ışığında öğrencilerin, uygulama başlangıcında soru üretme stratejisini tam olarak öğrenemedikleri ve çıkarsama soruları üretmekte zorlandıkları söylenebilir. Araştırmacı, ilerleyen derslerde soru türlerini tekrar açıklamış ve çıkarsama sorularıyla ilgili daha çok alıştırmaya yapmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin hepsinin soru türlerini kavradıkları, çıkarsama soruları hazırlamalarına rağmen açık sorularla karşılaştırıldığında zorlanmaya devam ettikleri görülmüştür. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin çıkarsama soruları hazırlamada güçlük çektikleri ve çıkarsama soruları öğretiminin daha uzun sürmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmacı, öğrencilerin soru üretme stratejisini kullanma durumlarını ve strateji hakkındaki düşüncelerini tespit edebilmek için öğrenci günlüklerinden de yararlanmıştır. Öğrenciler, tahmin etme stratejisinin öğretiminin yapıldığı günkü düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

Dersler günden güne daha zor oluyor. Dün bulmadığım ve bilmediğim kelimeler bugün ortaya çıkıyor, tabii ki biz son seviyedeyiz. Her ne kadar istemesek de buna mecburuz. Kitap okumak hatta daha çok kitap okumak ve çok kelime ezberlemek... Bütün bunları yapmamız gerekiyor. Ama bu dersler Ferdi Hocanın yardımıyla kolay oluyor. Öğrenci her ne kadar zeki ve akıllı olsa da hâlâ öğretmenin yardımına ihtiyacı var. Bir Türk atasözünde “Bakmakla usta olursa, köpekler kasap olurdu.” diye söylenmiş. Yani sadece bakmakla çok ilimli olursa o zaman herkes yapabilir ama böyle değil aslında. Çünkü ilim elde etmek istediğimiz zaman ilim elde etme şartlarını doldurmamız lazım ve en önemlisi öğretmenin yardımıyla ve rehberliğinde. (26.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Setiawan)

Setiawan, soru üretme stratejisinin zorluğunu ve bu stratejinin öğrenilmesi için öğretmenin yardımına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu durum, strateji öğretiminde model olmanın önemini ortaya koymaktadır.

Okuduğumuz metni daha iyi anlamaya çalıştık. Daha iyi anlamak için öğretmenimiz dedi ki: “Okuduğunuz metinle ilgili sorular sorunuz ve cevaplayınız.” Sonra metinle ilgili soruları yazdık ve cevapladık. Bu gerçekten çok güzel bir şey. Bizim yazdığımız sorular, açık sorulardı. Sonra öğretmenimiz bize çıkarsama sorularını anlattı. Metindeki çıkarsama sorularını bulduk. Eskiden böyle bir şey hiç yapmadım, özellikle dil öğrenirken bu çok mükemmel bir şey, çok hoşuma gitti. Mesela metinde açık soruları bulmak çok zor değil, düşünmeden herkes bulabilir. Ama çıkarsama sorularını bulmak için metni iyi bilmek, iyi anlamak lazım. Metni iyi bilmeme rağmen hemen soruları bulamadım. Çıkarsama sorularını bulmak için düşünmek lazım. (26.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Ruslan)

Ruslan bu açıklamalarıyla soru üretme stratejisinin kullanım amacını kavradığını ortaya koymuştur. Daha önce soru türleriyle ilgili bir çalışma yapmamış olması ve bu uygulamayı beğenmesi, doğru stratejinin belirlendiğini göstermektedir.

Bugünkü ders tekrar çok iyiydi. Çok ilginçti ve komikti. Yeni bir metot kullandık. Önceki ders fotoğraflar ile başladık, bugünkü derste yeni bir metotla başladık. Açık sorular ve çıkarsama sorularını anladık. Böyle metotlar dersi anlamayı daha kolaylaştırıyor. (26.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Distad)

Distad, soru üretme stratejisinin anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Bugünkü derste her zamanki gibi hem eğlendik hem öğrendik. Bugün soru türlerini öğrendim. Bunu öğrendiğim için çok mutluyum çünkü daha önce bir çıkarsama sorusu karşıma çıktığında çok uğraşıyordum. (26.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Dae)

Dae'nin bu açıklamaları soru üretme stratejisi öğretiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için kullanılacak yöntemler, öğrencilerin hayatını kolaylaştırmaktadır.

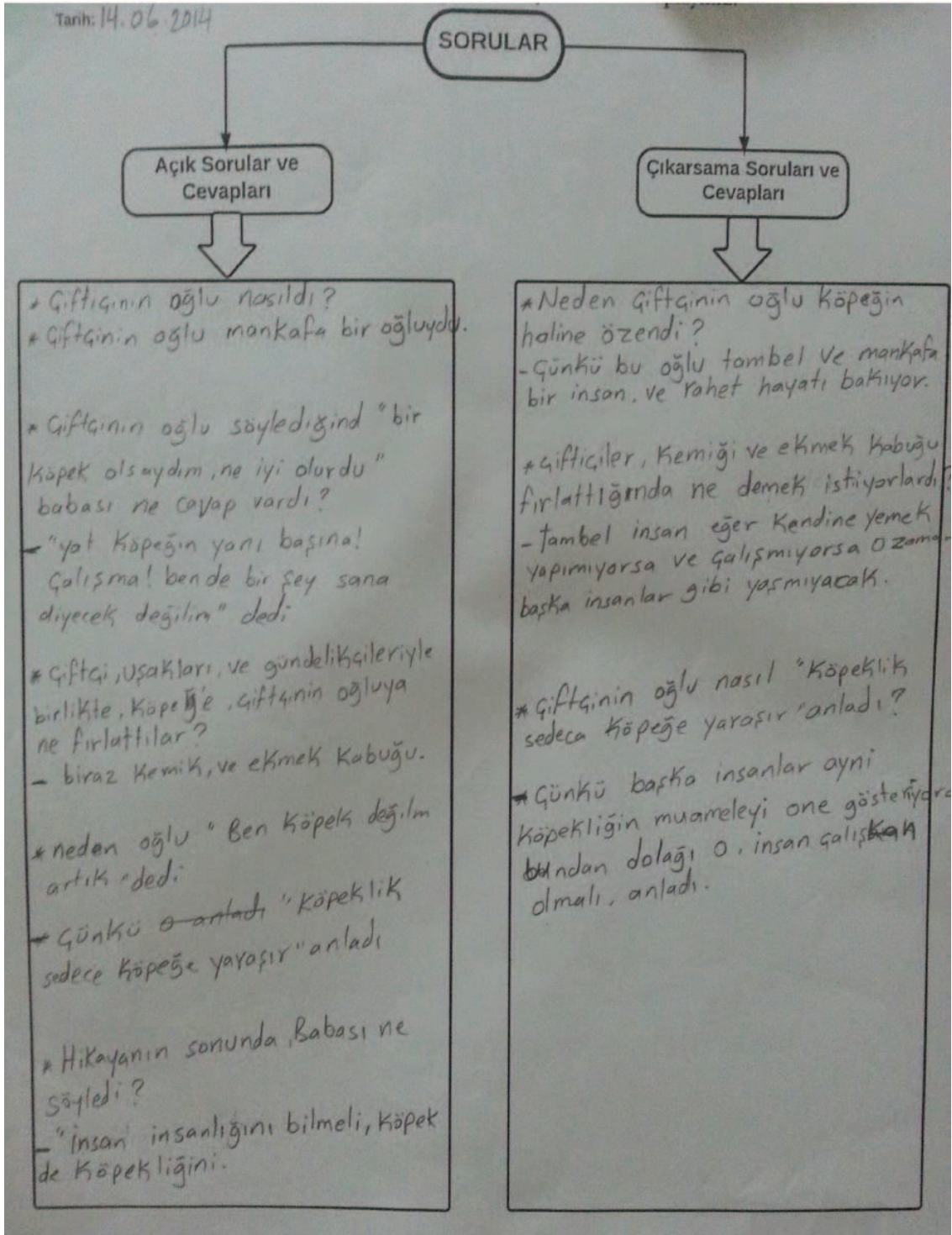
Violin, Türkiye’de Türkçe öğretmenliği bölümünü okuduktan sonra ülkesi Endonezya’ya dönmek istemektedir. Öğretmenlik yapacağı için öğretilen stratejilerin onun açısından önemi büyüktür. Öğrenci günlüğünde düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir.

Bugünkü ders hoşuma gitti, özellikle çıkarsama soruları üretme. Soruları üretirken daha iyi anlamam ve derin düşünmem lazım. Öğretmen olacağım için bu ders çok önemli. Şimdi nasıl soru üreteceğimi biliyorum ve bu benim için çok faydalı oldu. (26.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Violin)

Raci'nin ise soru sormaktan kastın önemli bilgilere ulaşmak olduğunu vurguladığı düşünceleri öğrenci günlüğünde şu şekilde yer almıştır.

Bugün bir metni okurken neler ve nasıl sorulmalı, metinlerde hangi bilgilerin çok önemli olduğunu öğrendik. (26.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Raci)

Raci'nin uygulama sürecinde hazırlamış olduğu SÜDY şu şekildedir.



Şekil 27. Öğrencinin soru üretme değerlendirme yaprağı.

Farah ise olaya farklı bir açıdan yaklaşarak konuşma öncesinde soru üretebilmenin konuşma esnasında kendini daha iyi ifade etmeye yardımcı olacağını belirtmiştir.

Bugün konuşmanın benim için çok önemli olduğunu hissettim. İçimde ne var, nasıl anlatacağım? Bunun için daha iyi hazırlanmak ya da daha çok soru sormanın gerektiğini hissettim. (26.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Farah)

Bütün bu bulgular incelendiğinde YDTÖ’de soru üretmede öğrencilerin zorlandığını, çıkarsama soruları sormanın açık sorular sormaktan daha zor olduğunu ancak öğrencilerin bu stratejiyi beğendiklerini, soru üretmenin anlamayı kolaylaştırdığını ve sonraki eğitim dönemlerinde öğrencilerin bu stratejiyi kullanacaklarını söylediklerini ifade edebiliriz.

Öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma durumlarına ilişkin bulgular ve yorum. Öğretimi gerçekleştirilen son strateji ise özetleme stratejisidir. Araştırmacı, öğretilen stratejiler içinde en zor olduğunu düşündüğü için özetleme stratejisinin öğretimini en sona bırakmıştır. Böylece anlamlı öğrenme kuramı ve tümevarım ilkesine uygun hareket edilerek basitten karmaşığa doğru bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu stratejinin öğretiminde de önce model olunmuş ardından öğrencilerin bu stratejiyi bağımsız olarak kullanmaları hedeflenmiştir.

Araştırmacı, özetleme stratejisinin öğretimini yapıldığı derste öğrencilere daha önce özetleme yapıp yapmadıklarını sormuş, öğrencilerin çoğundan hayır cevabı gelmiştir. Ayrıca uygulama sonunda yapılan öğrenci görüşmelerinde “Uygulama öncesinde okuduğunuzu anlamak için neler yapıyordunuz?” sorusuna hiçbir öğrencinin “özetleme” cevabı vermemesi, öğrencilerin bu stratejiyi sistemli olarak kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanım durumlarını belirleyebilmek için öğrenci günlüklerinden, özetleme değerlendirme yapraklarından ve video kayıtlarından yararlanılmıştır.

Tablo 12

Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Özetleme Stratejisini Kullanma Durumları

Öğrenciler	Uygulama Başı	Uygulama Ortası	Uygulama Sonu
Hojie	Metnin adını ve türünü belirtmedi. Olayları oluş sırasına göre yazdı. Kendi sözcükleri ile anlattı. Çok az ayrıntı kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.
Dae	Metnin adını ve türünü belirtmedi. Olayları oluş sırasına göre yazdı. Kendi sözcükleri ile anlattı. Çok az ayrıntı kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.
Distad	Metnin adını ve türünü belirtmedi. Olayları oluş sırasına göre yazdı. Kendi sözcükleri ile anlattı. Çok az ayrıntı kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.
Setiawan	Metnin adını ve türünü belirtmedi. Olayları oluş sırasına göre yazdı. Kendi sözcükleri ile anlattı. Çok az ayrıntı kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.
Ruslan	Metnin adını ve türünü belirtmedi. Olayları oluş sırasına göre yazdı. Kendi sözcükleri ile anlattı. Çok az ayrıntı kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.
Shenze	Metnin adını ve türünü belirtmedi. Olayları oluş sırasına göre yazdı. Kendi sözcükleri ile anlattı. Çok az ayrıntı kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.

Tablo 12'nin Devamı

Öğrenciler	Uygulama Başı	Uygulama Ortası	Uygulama Sonu
Kaih	Metnin adını ve türünü belirtmedi. Olayları oluş sırasına göre yazdı. Kendi sözcükleri ile anlattı. Çok az ayrıntı kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.
Violin	Metnin adını ve türünü belirtmedi. Olayları oluş sırasına göre yazdı. Kendi sözcükleri ile anlattı. Çok az ayrıntı kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.
Farah	Metnin adını ve türünü belirtmedi. Olayları oluş sırasına göre yazdı. Kendi sözcükleri ile anlattı. Çok az ayrıntı kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.
Raci	Metnin adını ve türünü belirtmedi. Olayları oluş sırasına göre yazdı. Kendi sözcükleri ile anlattı. Çok az ayrıntı kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.
Muhsuan	Metnin adını ve türünü belirtmedi. Olayları oluş sırasına göre yazdı. Kendi sözcükleri ile anlattı. Çok az ayrıntı kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.	Metnin türünü ve adını yazdı. Konu, ana fikir ve kahramanları belirtti. Çok az ayrıntı kullandı. Farklı metin türlerini özetlemede farklı kavram haritaları kullandı.

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin tamamının uygulama öncesinde istedik yönde özetleme yapmadığı ancak özetleme stratejisinin öğretiminin ardından bütün öğrencilerin farklı metin türlerini doğru bir şekilde özetledikleri görülmektedir. Bu durum, YDTÖ'de özetleme stratejisinin öğretiminde kavram haritalamanın çok yararlı bir teknik olduğunu ortaya koymaktadır.

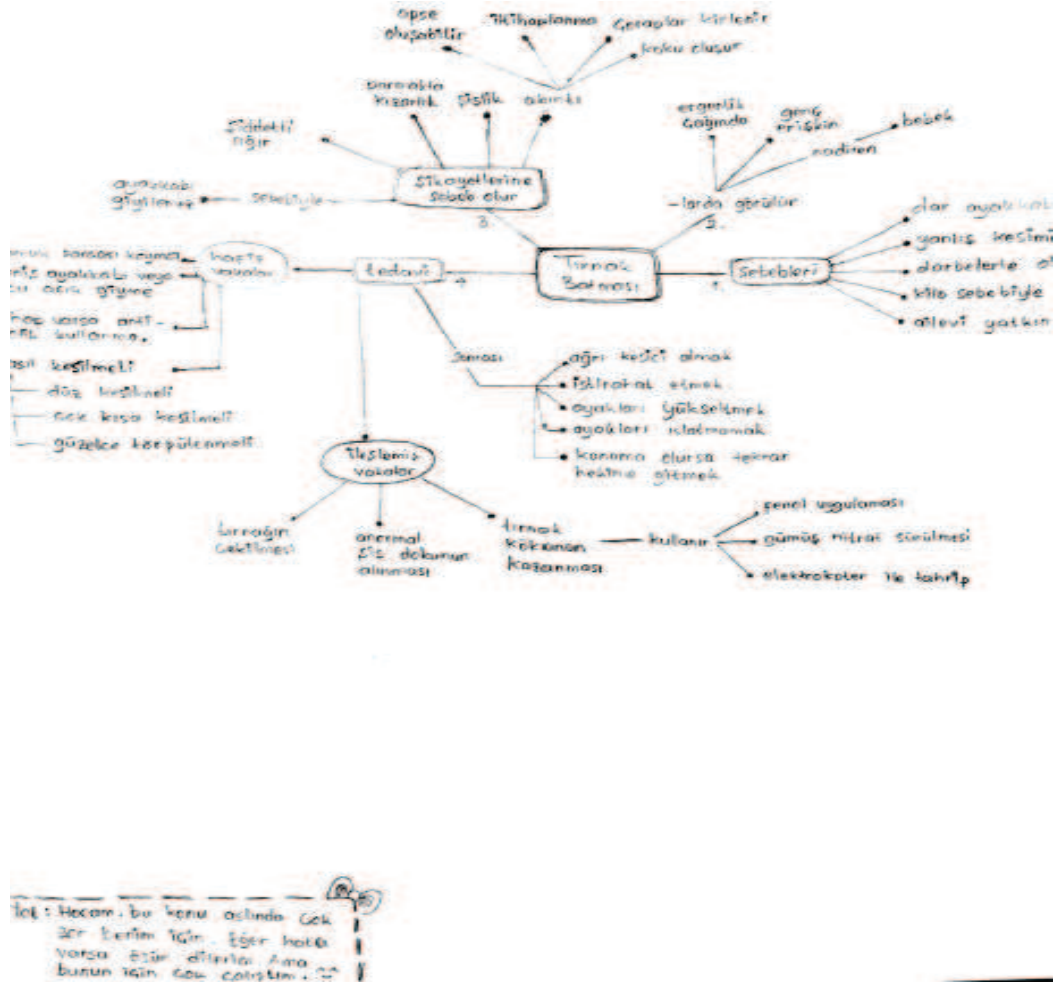
Araştırmacı, uygulama esnasında hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerin özetlenmesi öğretimini gerçekleştirmiştir. Bu metin türlerinden, daha kolay olacağı düşünüldüğü için, hikâye edici metinlerin özetlenmesine öncelik verilmiştir. Öğrencilerin bu tür metinleri özetleme alışkanlığı kazanmaları için araştırmacı tarafından bir Özetleme Değerlendirme Yapağı (ÖDY) hazırlanmıştır. Kavram haritası şeklinde hazırlanan bu değerlendirme yapağında metnin türü, adı, konusu, ana fikri, kahramanları, kahramanların özellikleri, problem ve sonuç kısımları yer almıştır.

Hikâye edici metnin özetlenmesinin ardından bilgilendirici metinlerin özetlenmesi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu tür metinler, hikâye edici metinlerden farklı olduğu için hazır bir kavram haritası şeklinde değerlendirme yapağı kullanılmamış, özetlemeler çizgisiz bir kâğıda örümcek ağı kavram haritası şeklinde yapılmıştır. Burada ilk önce metindeki anahtar kavramlar tespit edilmiş, merkezi kavram haritanın ortasına yerleştirilerek diğer kavramlar örümcek ağı şeklinde dallandırılmıştır.

Araştırmacı, öğrencilerin özetleme değerlendirme yapraklarını inceleyerek çeşitli bulgulara ulaşmıştır. Violin iki adet ÖDY, üç adet örümcek ağı, bir adet balık kılıçığı ve bir adet zincirleme kavram haritası ile özetleme yapmıştır. Violin'in, araştırmacının çizdiği bütün kavram haritalarıyla özetleme yapması hem söz konusu kavram haritalarının işlevselliğini hem de YDTÖ'de kullanılabilirliğini göstermesi bakımından önemlidir. Araştırmacı bilgilendirici metinlerin özetlenmesinde alanyazında daha önce yer almayan numaralandırma sistemini kullanmıştır. Aynı yöntemi Violin'in de kullanması yöntemin işe yararlığını ve öğrenci tarafından benimsendiğini ortaya koymaktadır. Violin'in özetleme hakkındaki düşünceleri şöyledir.

Bugünkü ders çok enteresan bir ders. Hoca bize birkaç kavram haritası anlattı. Ama anlatmadan önce metni özetlememizi istedi. Sonra hoca nasıl güzel özetleyebileceğimizi anlattı. Benim özetlememde çok yanlış vardı. Çok fazla cümle yazdım. Aslında özetlemede sadece en önemli şeyleri yazmalıyız. Bu yüzden bugünkü ders benim için çok faydalı oldu. Özetlemeyi kolaylaştırdığı ve eğlenceli olduğu için hoca bize kavram haritası kullanmamızı tavsiye etti. Eğer bir metinde sadece yazı varsa ve hiç resim yoksa insanlar sıkılabilir. Bu yüzden kavram haritası çok iyi bir fikir. (29.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Violin)

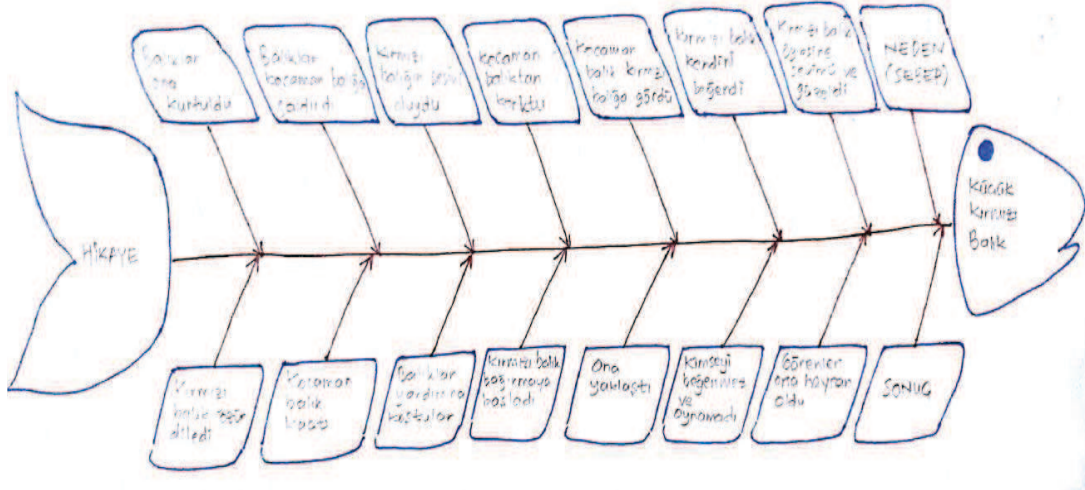
Açıklamaya dikkat edildiğinde Violin'in uygulama öncesinde özetleme bilgisine sahip olmadığı, bu yüzden özetlemelerinde çok fazla detayın ve gereksiz bilginin yer aldığı görülmektedir. Kavram haritaları ise hem dersi eğlenceli hâle getirmekte hem de özetlemeyi kolaylaştırmaktadır.



Şekil 28. Öğrencinin örümcek ağı kavram haritası.

Şekil incelendiğinde Violin'in uygulama dersinde sadece bir örnek görmüş olmasına rağmen son derece başarılı bir kavram haritası çizdiği anlaşılmaktadır. Bilgilendirici metindeki merkezi kavramı doğru seçmiş ve diğer anahtar kavramları başarılı bir şekilde merkezi kavramın etrafına yerleştirmiştir. Ayrıca bağlantı sözcükleri ve numaralandırma sistemini de kullanarak amaca uygun bir özetleme gerçekleştirmiştir. Violin bu başarılı kavram haritalamaya rağmen sayfanın sol alt kısmına “Hocam, bu konu aslında çok zor benim için. Eğer hata varsa özür dilerim. Ama bunun için çok çalıştım 😊” ifadelerine yer vermiştir.

Araştırmacı bir sonraki uygulama dersinde bu çalışmayı bütün sınıfa göstererek Violin'e teşekkür etmiş ve diğer öğrencileri de böyle güzel çalışmalar yapmaları için cesaretlendirmeye çalışmıştır. Violin, hikâye edici bir metin için de balık kılıçığı kavram haritası çizmiştir.



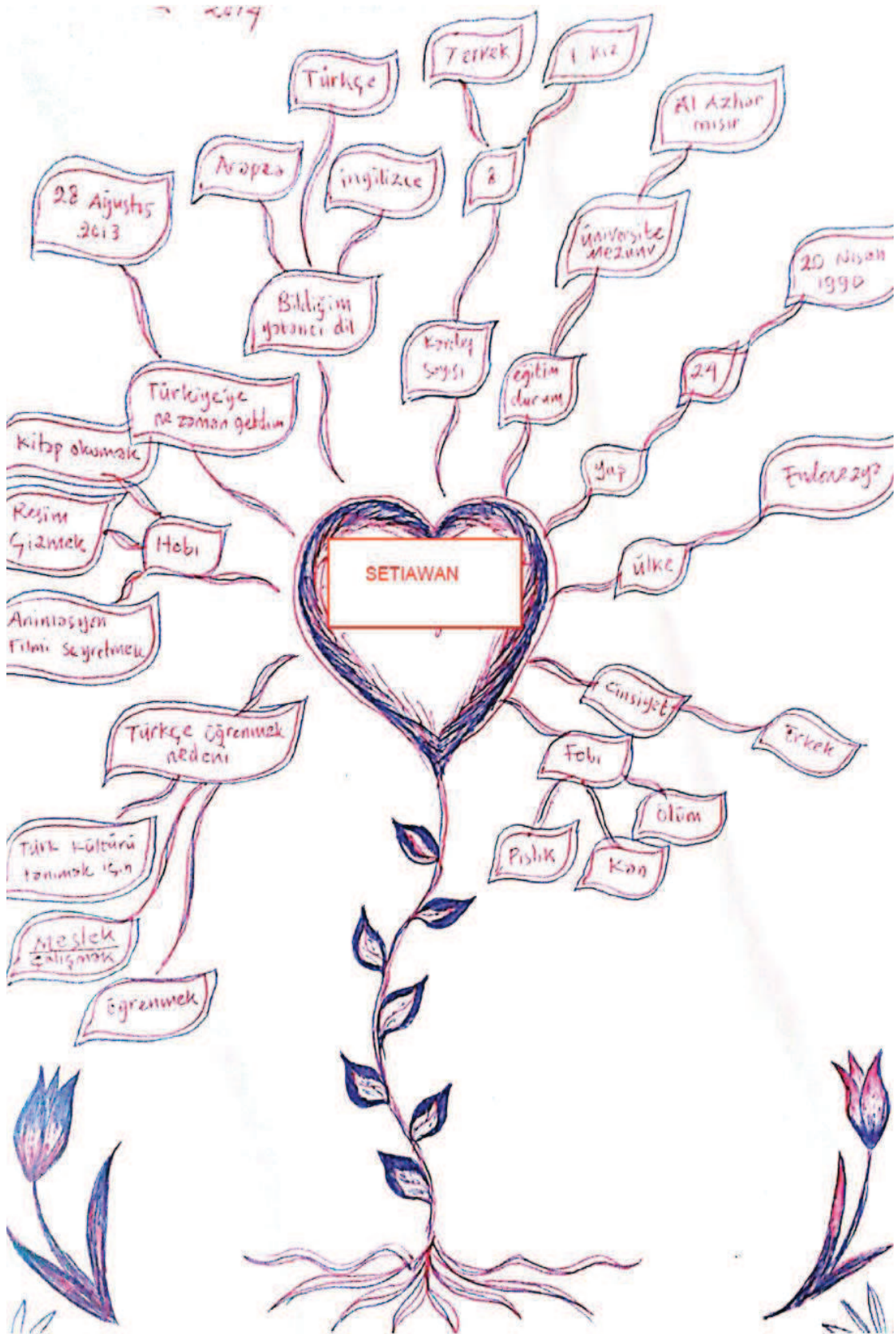
Şekil 29. Öğrencinin balık kılıçığı kavram haritası.

Violin, araştırmacının öğrettiği gibi balığın kafasına metnin adını, kuyruğuna metnin türünü, üstteki ilk kılıçığa “neden”, alttaki ilk kılıçığa da “sonuç” yazmış ve böylece hikâyeyi neden-sonuç ilişkisi içerisinde ele almıştır.

Setiawan, uygulama boyunca iki adet ÖDY, üç adet örümcek ağı kavram haritasıyla özetleme yapmıştır. Setiawan, çizim konusunda çok yetenekli bir öğrenci ve bunu kavram haritaları çiziminde de gösterdi. Setiawan’ın bu durumla ilgili görüşleri şu şekildedir.

Aaa, hocam aslında ben küçüklükten beri çizmeyi seviyorum. Benim hobim bu. Bir derste sıkıldığım zaman benim kitap full. Coğrafya, kimya, biyoloji gibi derslerde benim kitabım full (04.07.2014, Öğrenci Görüşleri).

Araştırmacı, uygulama sürecinin sonlarına doğru öğrencilerden kendilerini tanıttıkları bir konuşma yapmalarını istemiş ve bu konuşmalarını, hazırlayacakları kavram haritası aracılığıyla yapmalarını istemiştir. Setiawan’ın hazırladığı kavram haritası şu şekildedir.



Şekil 30. Öğrencinin örümcek ağı kavram haritası.

Ruslan uygulama boyunca üç adet ÖDY doldurmuş, bir adet balık kılıcı bir adet de örümcek ağı kavram haritası çizmiştir. Özetlemelerinin hepsinin doğru olduğu görülmüştür. Bu, Ruslan'ın uygulama başından beri özetlemeyi doğru yaptığını göstermektedir. Ruslan'ın özetleme stratejisi hakkındaki düşünceleri şunlardır.

Bugünkü derste metni özetlemeyi öğrendik. Özetleme bir metni kısaca anlatmaktır. En önemli olan şeyleri anlatmak... Mesela: metin türü, metin adı, konu, ana fikri, kahramanları. Bir metni okuduktan sonra daha iyi anlamak için kavram haritası yaptık. Kavram haritaları da farklı oluyormuş, farklı kavram haritalarını yapmayı öğrendik. Bu gerçekten bizi etkiledi. (29.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Ruslan)

Araştırmacı uygulama boyunca hiyerarşik, örümcek ağı, balık kılıcı ve zincirleme kavram haritalarından yararlanmış, bunların ne zaman ve nasıl kullanılacağını da öğrencilere göstermiştir. Ruslan'ın açıklaması dikkate alındığında YDTÖ'de farklı kavram haritalarının öğrencilerin ilgisini çektiği ve onları dil öğrenimi için motive ettiği söylenebilir.

Kaih iki adet ÖDY, bir adet örümcek ağı kavram haritası ile özetleme yapmıştır. Kavram haritalarındaki öğeleri doğru doldurmuştur. Uygulama sonunda özetleme bilgisinin yeterli olduğu gözlenmiştir. Kaih'in, özetleme stratejisi hakkındaki düşünceleri şu şekildedir.

Bugün çok çeşitli kavram haritaları öğrendik. Onlarla özetlemeyi daha kolay yapıyoruz. Öğretmenimiz bize ödev verdi, kavram haritası yapmak için. (29.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Kaih)

Raci bir adet ÖDY, iki adet örümcek ağı kavram haritasıyla özetleme yapmıştır. Uygulama sonunda özetleme bilgisinin yeterli olduğu gözlenmiştir.

Dae bir adet ÖDY, üç adet örümcek ağı ve bir adet balık kılıcı kavram haritasıyla özetleme yapmıştır. Uygulama sonunda özetleme bilgisinin yeterli olduğu gözlenmiştir. Dae, öğrenci günlüğüne şunları yazmıştır.

Bugünkü derste çok önemli bir şey öğrendik, özetleme. Bu metinleri anlamak için. Ayrıca hayatımız boyunca işe yarayacak bir şeydir. (29.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Dae)

Shenze uygulama boyunca bir adet ÖDY, dört adet örümcek ağı kavram haritasıyla özetleme yapmıştır ve uygulama sonunda özetleme bilgisinin yeterli olduğu gözlenmiştir. Shenze'nin o günkü dersle ilgili düşünceleri şöyledir.

Bugünkü derste üç tane kavram formu öğrendim. Balık kılçığı kavram haritası, olay zinciri kavram haritası ve özetleme stratejisi (örümcek ağı) haritası. Balık kılçığı kavram haritasının başına metnin adını, sonuna metnin türünü yazıyoruz. Başı ve sonu arasına (kılçıklarına) genellikle olayın sebep ve sonuçları yazılıyor. Olay zinciri kavram haritası bir olayı takdim gibidir. Zaman, yer ve kahramanları birbirine bağlıyor. Bütün hikâye daha kolay olabilir. Özetleme stratejisi haritası (örümcek ağı) olayların içinden en önemlilerini alıyor, özet yapıyor. Böylece bir metin kısa cümlelerle ve form içine alınabilir. (29.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Shenze)

Shenze'nin bu açıklamaları, özetleme stratejisini ve özetlemede kullanılan kavram haritalarının kullanılış amaçlarını doğru bir şekilde anladığını göstermektedir.

Distad ise bir adet ÖDY, iki adet örümcek ağı ve bir adet balık kılçığı kavram haritasıyla özetleme yapmıştır ve uygulama sonunda özetleme bilgisinin yeterli olduğu gözlenmiştir. Distad da Violin gibi hikâye edici bir metnin neden-sonuç ilişkisini gösteren bir balık kılçığı kavram haritası yapmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere öğrenciler en çok bu tür kavram haritasını sevdiklerini belirtmişlerdir. Distad öğrenci görüşmelerinde, tarih bölümünde okumak istediğini ve balık kılçığı kavram haritalarının bu bölüm için çok faydalı olacağını ifade etmiştir. Distad'ın özetleme stratejisi hakkındaki görüşleri şöyledir.

Ders çok iyi devam ediyor. Tekrar yeni metotlar öğreniyoruz, dersimizi kolaylaştırmak için. Bugün kavram haritası yaptık. Yeni kavram haritaları gördük ve biraz daha detaylı öğrendik. (29.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Distad)

Hojie, toplamda altı adet kavram haritasıyla özetleme yapmıştır ve bunlardan üçü ÖDY, ikisi örümcek ağı ve biri de balık kılçığı kavram haritası şeklindedir. Uygulama sonunda özetleme bilgisinin yeterli olduğu gözlenmiştir. Hojie'nin özetleme stratejisi hakkındaki görüşleri şöyledir.

Bugün biz metni özetlemenin işlevini öğrendik. Şimdiye kadar biz metin okurken çok sıkıntı çekiyorduk. Belki okuduğum cümledeki önemli bir kelimenin manasını bilemiyordum, belki o cümlenin asıl manasını da bilemiyordum. O zaman tahmin ediyordum, belki yanlış oluyordu ama yüzde elli doğru oluyor. Şimdi bu yöntemi (özetleme) öğrendim. Bir cümleyi okurken hangi cümle daha değerli seçmeliyim. Seçtiğim bu cümlelerle tam metnin manasını çok kolay anlayabilirim. (29.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Hojie)

Hojie de özetleme stratejisinin metni anlamayı kolaylaştırdığını ve bu yöntem sayesinde metindeki en önemli cümleleri seçmenin önemli olduğunu belirtmiştir.

Farah ise bir adet ÖDY, bir adet de örümcek ağı kavram haritası hazırlamıştır. Eczacı olan Farah'ın az sayıda özetleme yapmasının nedeni bir bebek bekliyor olmasıdır. Uygulama derslerini kaçırmamasına rağmen zaman zaman ödevlerinde aksaklıklar görülmüştür ancak uygulama sonunda özetleme bilgisinin yeterli olduğu gözlenmiştir.

Muhsuan iki adet ÖDY, bir adet örümcek ağı ve bir adet de balık kılçığı kavram haritasıyla özetleme yapmıştır. Muhsuan özetleme hakkında şunları söylemiştir.

Bugünkü derste metni okuduktan sonra daha iyi anlamayı öğrendim. Metinden önemli şeyleri alıp onu düzenli kurmayı öğrendim. (29.05.2014, Öğrenci Günlüğü, Muhsuan)

Muhsuan akademik anlamda sınıf ortalamasının altında olan bir öğrenci olmasına rağmen uygulama boyunca araştırmacının hedeflediği kazanımları sağlamış ve stratejileri doğru kavram haritalarıyla kullanmıştır. Bu durum, kavram haritalarının öğrencilerin başarılarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Özetleme stratejisinin öğretiminin yapıldığı dersi takip eden uygulama dersinde araştırmacı ile öğrenciler arasında şöyle bir diyalog geçmiştir (02.06.2014, Uygulama Dersi Video Dökümü).

Araştırmacı: Geçen hafta üçüncü bir strateji öğrenmiştik. Özetleme ne demekti?

Ruslan: Bir metni kısaca anlatmak.

Araştırmacı: Evet ama bir metnin özetini çıkarmak için onu anlamamız lazım.

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Hikâye edici metni konuşmuştuk. Hikâyede neler vardı?

Öğrenciler: Kahramanlar, olay, mekân vardı.

Araştırmacı: Peki arkadaşlar, bu bilgilendirici bir metin olsaydı ne olacaktı? Sonuçta farklı, aynı değil. O zaman soruyorum. Hikâye edici metinle bilgilendirici metin arasındaki fark nedir?

Ruslan: Kahramanlar olmayabilir.

Araştırmacı: Bilgilendirici metinde kahramanlar olmaz. Başka?

Distad: Olay olmaz.

Araştırmacı: Ne olur o zaman?

Distad: Bilgi.

Araştırmacı: Bilgi, fikir, düşünce... Peki, güzel.

Hikâye edici bir metni özetlemekle bilgilendirici bir metni özetlemek farklı mı o zaman?

Ruslan: Tabii ki.

Araştırmacı: Tabii ki farklı. Neden farklı?

Ruslan: Kahraman yok, olaylar yok, problem ve çözüm var.

Diyalog incelendiğinde öğrencilerin hem hikâye edici metnin unsurlarını hem de metin türlerinin özetlenmeleri arasındaki farkı kavradıkları görülmektedir.

Bütün bu bulgular ışığında, öğrencilerin uygulama öncesinde özetleme becerisine tam olarak sahip olmadıkları, özetleme stratejisinin öğretiminin ardından stratejiyi hemen ve doğru bir şekilde kullanmaya başladıkları, kavram haritalarının özetlemeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Ayrıca farklı metin türleri için farklı kavram haritaları kullanmanın öğrencilerin ilgisini çektiği, kavram haritalarıyla yapılan özetlemelerin dersi eğlenceli hâle getirdiği ve metni anlamayı kolaylaştırdığı gözlenmiştir.

Araştırmacının özetleme stratejisinin öğretiminin diğer stratejilerden daha zor olacağını düşündüğü için bu stratejiyi en sona bırakmasına rağmen öğrencilerin hiç zorlanmadıkları, öğrencilerin en çok çıkarsama soruları hazırlamada güçlük yaşadıkları görülmüştür. Özetleme stratejisinde kullanılan kavram haritalarının metni özetlemede büyük bir kolaylık sağladığı söylenebilir.

Uygulamada yapılan etkinliklerin, öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma durumlarına ilişkin düşünceleri ve yorumlar. Uygulama sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularında öğrencilere “Sence yapılan etkinliklerin okuduklarını anlamlandırmanda nasıl etkisi oldu?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerden gelen cevaplar incelenerek yorumlanmıştır. Setiawan ile araştırmacı arasında şöyle bir diyalog geçmiştir (04.07.2014, Öğrenci Görüşmeleri).

Araştırmacı: Peki sence bu yapılan etkinliklerin okuduğunu anlamanda bir etkisi oldu mu?

Setiawan: Oldu.

Araştırmacı: Nasıl bir şey oldu mesela, neler oldu?

Setiawan: Daha önce metni okuduktan sonra özetleme yapmıyordum. Bu etkinliklerden sonra ben yapmaya çalıştım.

Araştırmacı: Hıhı..

Setiawan: Ve benim için çok güzel. Benim Türkçemi çok etkiliyor. Türkçemi geliştirdi.

Setiawan uygulama öncesinde özetleme yapmadığını, bu alışkanlığı uygulama sonunda kazandığını ve etkinliklerin, Türkçesini geliştirdiğini belirtmiştir. Ruslan aynı soruyu şu şekilde cevaplandırmıştır.

Evet. Bu beni çok etkiledi, çünkü bunlar, metni okurken daha kolaylaştırıyor. Kolay anlamaya çalışmak için çok iyi bir şey oldu benim için. Neden? Çünkü metni okuyup kavram haritası çizdikten sonra ben hemen görüyorum kimler var, neler var, hemen anlıyorsun. Mesela birkaç kelime anlamadıysam da tüm olarak ne hakkında bu metin, anlayabilirim (04.07.2014, Öğrenci Görüşmeleri).

Ruslan'ın açıklamaları incelendiğinde uygulama esnasında yapılan etkinliklerin anlamayı kolaylaştırdığı görülmektedir. Hojie de etkinliklerin anlamayı kolaylaştırdığına dikkat çekmiş ayrıca uygulamanın kurallar içermesinden ve sistematik oluşundan duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

Şimdi bu uygulamadan sonra çok iyi oldu. Çünkü bu uygulamada bizim için iyi kurallar var. Belki bu uygulamada belki yine birkaç anlamadığım kelime var ama şimdi iyi çünkü bu uygulamada sistemli kurallar var. Ben metinleri çok iyi anlıyorum artık.

Araştırmacı ile Kaih arasında ise şöyle bir diyalog geçmiştir (07.07.2014, Öğrenci Görüşmeleri).

Kaih: Evet, bir metin daha hızlı bitiyor.

Araştırmacı: Hıhı..

Kaih: Mesela ben az önce söyledim, bir metin bir buçuk saatte bitiyordu; ama şimdi 10 dakikada bitiyor.

Araştırmacı: Aynı metin değil mi?

Kaih: Evet. Çünkü biz tahmin edebiliyoruz. Tahmin ettikten sonra aslında birkaç kelimeyi zaten anlıyorum.

Araştırmacı: Yeterli oluyor mu?

Kaih: Aslında doğru tahmin edince sözlüğe bakmaya gerek yok.

Araştırmacı: Gerek yok ama belki daha az bakıyorsun.

Kaih: Bakıyorum ama öncekinden daha az.

Araştırmacı: Güzel...

Kaih bu açıklamasında özellikle tahmin etme stratejisinin öğretimi esnasında yapılan etkinliklerin yararından bahsetmiş ve uygulama öncesinde bir buçuk saatte anlayabildiği metni artık on dakikada anladığını belirtmiştir. Buna ek olarak sözlük kullanımının da azaldığını çünkü tahmin etme stratejisini kullandığında sözlüğe daha az ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Shenze, etkinliklerin çok düzenli ve mantıklı olduğunu belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, uygulama öncesi ve sonrası arasındaki farkı sormuş ve Shenze: “Eskiden bir metni sadece okuyordum. Ama şu anda bir metni okurken önemli kelimelere dikkat ediyorum.” cevabını vermiştir.

Distad ise etkinliklerin, okuduğunu anlamadaki etkisini şu cümlelerle dile getirmiştir (08.07.2014, Öğrenci Görüşmeleri).

Daha hızlı anlamaya başladım. Bazen bazı kelimeleri anlamadım ama sözlüğe bakma ihtiyacım olmadı. Çünkü metne göre anlamaya başladım ve böyle satır satır bakıp yavaşlamak ihtiyacım olmadı.

Distad'ın açıklamaları dikkate alındığında etkinliklerin anlamayı hem kolaylaştırdığı hem de hızlandırdığı söylenebilir.

Dae'nin verdiği cevap, diyalog şeklinde aşağıda yer almaktadır (08.07.2014, Öğrenci Görüşmeleri).

Dae: Mesela nasıl özetleme yapılacağını öğrendim. Ben bilmiyordum, abim yapıyordu benim özetlemelerimi ☺

(Gülüyoruz.)

Araştırmacı: O yapıyordu senin özetlemelerini, haaaa ☺

Araştırmacı: Okuduğunu anlamada nasıl bir etkisi oldu?

Dae: Şimdi kavram haritası ile yaptığım zaman okuduğumu daha iyi anlıyorum. Eskiden sözlüğe bakıyordum, tekrar okuyordum. Uzun sürüyordu. Ama şimdi kısa sürüyor.

Dae de Setiawan gibi özetleme becerisini uygulama ile birlikte kazandığını belirtmiş ve artık metinleri daha kısa sürede anlayabildiğini vurgulamıştır.

Raci, uygulamadan sonra metne nasıl başlaması gerektiğini öğrendiğini ve artık metinde nelerin daha önemli olduğunu bildiğini ifade etmiştir (08.07.2014, Öğrenci Görüşleri).

Bence şimdi metne baktığım zaman nasıl başlamam gerektiğini biliyorum. Hangi kelimeler daha önemli, ana fikir ne... Ana fikirden çok şeyler anlıyorum.

Raci'nin bu açıklamaları, uygulama öncesinde metindeki ana fikre ulaşmada zorlandığını ve dolayısıyla yüzeysel bir okuma gerçekleştirdiğini göstermektedir. Yapılan etkinliklerin öğrencilerde üst bilişsel düşünme becerisi kazandırdığı söylenebilir.

Muhsuan da uygulamada yapılan etkinliklerle artık metinleri daha kolay anladığını, bu etkinliklerin genel anlamda dil öğrenmede ve özelde de YDTÖ'de çok yararlı olduğunu belirtmiştir (11.07.2014, Öğrenci Görüşleri).

Muhsuan: Güzel oldu. Çünkü metinleri daha iyi anlamaya başladım.

Araştırmacı: Biraz açabilir misin?

Muhsuan: Metni daha hızlı okuyabiliyorum. Bana daha kolay geliyor. Bence sınıfta yapılan etkinliklerin yabancılara Türkçe öğrenmek için ya da başka yabancı dil öğrenen insanlara çok faydası var. Yani sınıfta yapılan etkinliklerin bana çok faydası oldu.

Farah ise kavram haritalarını öğrendikten sonra metinleri çok iyi ve çok dikkatli okumaya başladığını, artık her okuduğu metin için tahlil yaptığını söylemiştir.

Bulgulardan hareketle bu araştırmada yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuduklarını anlamalarını kolaylaştırdığı, daha çabuk anlamalarını sağladığı görülmüş, uygulama öncesi kullanmadıkları özetleme, tahmin etme gibi okuduğunu anlama stratejilerini de etkinlikler sonunda kullanmaya başladıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra etkinliklerin eylem araştırması ve öğrenme kuramları sistematığıne uygun olarak sunulması, öğrenciler tarafından beğeniyle karşılanmıştır.

Öğrencilerin etkinlikler hakkındaki düşünceleri ve yorumlar. Araştırmacı, öğrenci günlükleri ve öğrenci görüşmelerini analiz ederek öğrencilerin etkinlikler hakkındaki düşüncelerini yorumlama imkânı bulmuştur.

Setiawan özellikle soru üretme etkinliklerinde yer alan çıkarsama soruları hazırlamanın kendisi için zor olduğunu belirtmiş fakat etkinlikleri arkadaşlarıyla beraber yaptığında onlardan olumlu etkilendiğini söylemiştir. Bu durum, YDTÖ’de sınıf ve arkadaş ortamının öğrenciler için önemini ortaya koymaktadır.

Daha önce sadece açık soru biliyordum, çıkarsama soruları benim için çok zor. Daha önce ben yapmadım. Ama bu sınıfta ben arkadaşlarla beraber çalışıyorum ve arkadaşlar çok çalışkan olduğu için ben de onlardan etkilendim.

Setiawan öğrenci günlüğünde ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.

Tam on aydır TÖMER’deyim. A1’den C1’e kadar. Hiçbir şey bilmiyordum. TÖMER bana çok şey öğretti. Muhteşem öğrencileri, mükemmel öğretmeni ve harika öğretim metodu ile birçok öğrenci yetiştirdi. Bugünkü ders mesela. Konuşma, yazma, dinleme yaptık. Sadece ders değil, sınıfta pratik yaptık. Bunun gibi bir atmosfer bence bütün okullarda uygulanmalıdır. Böylece sınıf hapisane ve zindan olarak görülmeyecek artık öğrenciler tarafından. Bahçe, lunapark olarak görecekler. Öğrenciler dersten zevk alıyorlar ve daha çabuk öğreniyorlar. (02.07.2014, Öğrenci Günlüğü)

Bu açıklamalar, araştırmacının uygun metotlar kullanarak doğru etkinlik seçimi gerçekleştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencinin sınıfta pratik yapılmasından memnuniyet

duyması, araştırmacının model olma yoluyla strateji öğretiminin ve sonrasında, öğretilen yöntemleri öğrencilere uygulamasının doğru bir karar olduğunu göstermektedir. Son olarak, etkinlikleri eğlenceli bulduğunu söyleyen Setiawan, böylece öğrencilerin daha çabuk öğrendiklerini ve bu tür yöntemlerin bütün okullarda uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmacı, Setiawan'a görüşme sorularının sonunda eklemek istediği bir şeyin olup olmadığını sormuş, Setiawan ise şu cevabı vermiştir.

Ben Türkiye'ye gelmeden önce biraz Türkçe biliyordum, anlıyordum. Yani aslında ben A1'den başlamak istemiyordum. Belki bir sınava girip sonuca göre belki A2, belki B1 olacaktım ama bu sınıfa geldim ve sizin öğretim tarzınızı çok sevdim, bunun için karar verdim: daha iyi Türkçe öğrenmek. Bunun için çalışmam lazım. Ve sizinle tanıştığım ders, dil bilgisi, çalışma kitabı, etkinlikler beni çok etkiledi. Benim Türkçemi çok geliştirdi.

Ruslan aynı sorunun cevabında özellikle yazma becerisinin geliştiğini şu cümlelerle açıklamaktadır.

Ruslan: Sonra mesela ödevler vardı kavram haritaları ile, bu yazmamı daha da geliştiriyor kavram haritası çizerken. Mesela bu uygulamadan önce çok yazma yapmıyorduk. Çalışma kitabında vardı da çok yazma falan yoktu. Burada sen yazıyorsun, anlatıyorsun, ne anladın? Özetleme yapıyorsun, sonra bugünkü derste ne anladın? Yazmaya çalışıyorsun, bilmediğin kelimeleri kullanıyorsun.

Araştırmacı: Evet.

Ruslan: Bu beni çok etkiledi. Çok geliştirdi dilimi diyebilirim.

Araştırmacı: Anladım. Peki sevmediğin etkinlikler hakkında neler söylersin?

Ruslan: Eee, sevmediğim etkinlikler... bilmiyorum da çok hoşuma gitti bu şeyler. Hiç sevmediğim şey olmadı. Çok hoşuma gitti. Muhteşem bir şey gerçekten.

Araştırmacı, uygulama boyunca her dersin ardından o günkü derste öğrenilen stratejiyle ilgili ödevler vermiş, böylece öğrenilenlerin pekiştirilmesini hedeflemiştir. Ayrıca ders bitiminde öğrencilere "Bugünkü dersle ilgili düşüncelerim..." başlıklı öğrenci günlüğü dağıtılmış ve sonraki derse bunların getirilmesi istenmiştir. Ruslan, bu çalışmaların yazma becerisine büyük katkı sağladığını ifade etmiştir.

Hojie'nin etkinlikler hakkındaki düşünceleri 07.07.2014 tarihli öğrenci görüşmelerindeki şu diyalogda yer almaktadır.

Araştırmacı: Hani biz işte tahmin etme yaptık, soru üretme yaptık, özetleme yaptık, grup çalışması yaptık, ben size ödevler verdim, dersten sonra düşüncelerinizi yazdınız. Bunlardan hoşuna giden bir şey var mıydı? Nelerdi, varsa?

Hojie: Aaaa var. Zaten bunlar bizim için çok iyi, çok güzeldi. Ama şimdi bizim için gerçekten sınav için de faydalı. Mesela sınavda büyük (uzun) sorular var. Ama bu soru artık zor değil çünkü sorular belki metinde var.

Araştırmacı: Hımm.

Hojie: Ama metin çok uzun. Biz bu uygulamadaki kurullarla metinlerin manasını daha kolay anlayabiliriz ve sınavı daha hızlı bitirebiliriz.

Araştırmacı: Ha daha hızlı bitirebiliriz diyorsun. Güzel bir cümleydi bu. Peki sevmediğin etkinlikler nelerdi? Var mıydı böyle bir şey?

Hojie: Aaaaa aslında yok.

Araştırmacı: Varsa lütfen söyle.

Hojie: Aaa...

Araştırmacı: Yani hocam biz bir gün böyle bir şey yaptık ama ben onu çok sevmedim. Öyle bir şey var mıydı?

Hojie: Yok yok.

Araştırmacı: Emin misin?

Hojie: Evet, eminim.

Hojie etkinliklerin, sınavlardaki uzun metinleri daha kolay anlamaya yardım edeceğini ve soruları daha hızlı çözmeyi sağlayacağını ifade etmiştir. Bu durum ayrıca öğrencinin sınav kaygısı taşıdığını da göstermektedir. Hojie, 09.06.2014 tarihli öğrenci günlüğüne ise şunları yazmıştır.

Ben öğrenmenin yöntemini öğrendikçe onun benim için daha önemli olduğunu hissediyorum. Önce biz yöntemleri tek tek öğrendiğimizde ve antrenman yaptığımızda hemen anlıyoruz. Bugünkü derste, önceden öğrendiğimiz yöntemlerin hepsini kullandık.

Bu açıklamalar YDTÖ’de strateji, yöntem ve tekniklerin öğretiminin öğrenciler açısından önemini göstermektedir. Araştırmacının anlamlı öğrenmede yer alan “aşamalılık” ilkesine uygun hareket edip tümevarım yöntemi doğrultusunda strateji öğretimi gerçekleştirmesi ve öğretilen yöntemlerle ilgili sınıfta pratik yapılması öğrenciler tarafından beğeniyle karşılanmıştır.

Kaih öğrenci görüşmelerinde kavram haritalama etkinliklerinin özellikle özetleme becerisi kazanmasında büyük rol oynadığını söylemiştir. Uygulama öncesinde nasıl özetleme yapılacağını bilmediğinin ifade eden Kaih düşüncelerini şöyle açıklamıştır.

Benim kafamda daha planlı daha sistemli oldu. Yoksa ben normalde özetin nasıl başladığını bilmiyordum. Çok sistem yoktu yani. Eğer kavram haritası yaparsam hangi yönden gideceğimi biliyorum. (07.07.2014, Öğrenci Görüşmeleri)

Bu açıklamalar sonucunda, öğrencilerin kavram haritalama etkinlikleriyle düşüncelerini sistematik olarak ifade edebildikleri söylenebilir.

Shenze, etkinlikler sonucunda okuma anlama becerisinin daha da geliştiğini ifade ederek kendisi için en önemli etkinliğin özetleme kavram haritası çalışmaları olduğunu belirtmiştir. Öğrenci 02.06.2014 tarihli öğrenci günlüğünde ise şu açıklamalara yer vermiştir.

Bugün derste metnin önemli kelimeleriyle özetleme yaptık. Bu metin çok zor. Hikâye edici metinlerdeki zaman, yer, kahraman falan yok. Genellikle böyle bilgilendirici metinlerde şu yöntem kullanılıyor: mesela bir önemli kelime buluyoruz. Sonra bu önemli kelime hakkında birkaç kelime daha var. Onları birbirine bağladıktan sonra metni daha kolay anlayabiliriz. Bütün kelimeleri bilmediğimiz durumda metni anlayabiliriz.

Öğrenci bu açıklamalarıyla araştırmacının bilgilendirici metinleri özetlemek için kullandığı kavram haritalama etkinliğinin okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Violin ise çıkarsama sorularını bulma etkinliklerinde zorlandığını ifade etmiştir. Bu durum, bu tür etkinlikler için daha fazla uygulama dersine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Violin 02.06.2014 tarihli öğrenci günlüğünde ise şu düşünelere yer vermiştir.

Bugün de başka şeyler öğrendik. Yani metin türleri sadece hikâye edici metinler değil. Bir tane daha var, bilgilendirici metinler. Hoca bize çini hakkında bir metin verdi ve bu metinde sadece yazı vardı, başka şey yok. Resim yok, kavram haritası bile yok. Çok sıkıcı bir metin bence. Sonra ne yaptık? Biz anahtar kelimeler bulmaya çalıştık ve bu anahtar kelimeler ile bir kavram haritası yaptık. Çok güzel bir fikir. Çünkü bu kavram haritasıyla bütün metin özetlendi.

Bu açıklamalar doğrultusunda, anahtar kelimeler bularak kavram haritalama etkinlikleri eşliğinde özetleme çalışmaları yapmanın dersi hem eğlenceli hâle getirdiği hem de bilgilendirici metinleri özetlemeyi kolaylaştırdığı söylenebilir.

Violin 02.07.2014 tarihli öğrenci günlüğünde, o günkü derste yapılan etkinliğin “anlatma” becerisini sağladığı katkıyı şu cümlelerle ifade etmiştir.

Hoca bizden otobiyografimizi istedi. Ama bu otobiyografiyi kavram haritasıyla yapmamız lazımdı. Sonra bu kavram haritasına bakarak anlatmamız gerekiyordu. Kavram haritasına bakarak anlatmak benim anlatmamı kolaylaştırdı. Eğer bütün otobiyografimi normal yazıyla yazarsam, bazı insanlar okurken sıkılabilir. Ama kavram haritasıyla yaparsam insanların daha hoşuna gidecek ve kolay anlayacaklar.

Raci grup çalışmalarından, Muhsuan ise soru üretme etkinliklerinden hoşlandığını belirtmiştir.

Öğrencilerin etkinlikler hakkındaki düşünceleri ve öğrenci günlükleri incelendiğinde, uygulama boyunca yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından beğenildiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve hızlandığı, yazma ve konuşma becerisini geliştirdiği, öğrencilerin sistematik düşünmelerini sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca etkinlikler sayesinde öğrencilerin farklı metin türlerini özetlemeyi öğrendikleri, etkinliklerin dersi eğlenceli hâle getirdiği, araştırmacının doğru metot ve tekniklerle öğretim yaptığı, öğrencilerin çıkarsama sorusu hazırlama etkinliklerinde ise zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kavram haritaları hakkındaki düşünceleri ve yorumlar. Öğrencilerin kavram haritaları hakkındaki düşüncelerini tespit edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşmelerden, öğrenci günlüklerinden, yansıtıcı günlükten ve video kayıtlarından yararlanılmıştır. Araştırmacı ile Setiawan arasında kavram haritaları hakkında geçen diyalog şu şekildedir.

Araştırmacı: Derslerimizde yararlandığımız kavram haritalarıyla ilgili neler düşünüyorsun?

Setiawan: Çok, çok güzel. Şimdi mesela çok zor bir Türkçe metni okuduğum zaman bu kavram haritaları yöntemini kullanıyorum. Çünkü çok zor metinlerde neler yapmam gerektiğini bilmiyordum.

Araştırmacı: Hıhı..

Setiawan: Çok zor. Arkadaşlara soruyordum ama onlar da bana anlatamıyordu. Sonra bu kavram haritalarını gördükten sonra-Ferdi Hoca tarafından- (karşılıklı gülüyoruz)

Araştırmacı: Hahaha... Uygulandıktan sonra.

Setiawan: Uygulandıktan sonra ben çok memnun oldum. Çünkü bu bana kolaylık sağlıyor.

Araştırmacı: Bu güzel bir kelimeydi, evet. Yani bir metni okuduğumuz zaman o metinle ilgili neler bilmemiz lazım, bunları daha iyi anlıyoruz diyorsun değil mi?

Setiawan: Evet.

Araştırmacı: Sen kavram haritalarını çizerken biraz daha farklı yapıyorsun. Yani hoşuma da gidiyor bu. Gerçekten güzel. Ne düşünüyorsun kavram haritası çizerken? Çünkü orijinal şeyler yapıyorsun.

Setiawan: Aaa, hocam aslında ben küçüklükten beri çizmeyi seviyorum. Benim hobim bu. Bir derste sıkıldığım zaman benim kitap full. Coğrafya, kimya, biyoloji gibi derslerde benim kitabım full. Hep resimler var.

Araştırmacı: Evet, hep resimler var.

Setiawan: Çünkü o zaman canım sıkılmıyor.

Araştırmacı: Hıııı... Can sıkıntısını gideriyor çizmek.

Setiawan: Evet.

Araştırmacı: O yüzden ee kavram haritaları çizerken sen biraz daha mutlu oluyorsun o zaman.

Setiawan: Hahaha! (gülüyor)

Araştırmacı: İyi hissediyorsun kendini.

Setiawan: Evet. (04.07.2014, Öğrenci Görüşmeleri)

Setiawan bu cümleleriyle, artık zor bir metin okurken kavram haritası kullandığını çünkü kavram haritalarının metni anlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öğrenci ayrıca

küçüklükten beri çizmeyi sevdiğini, bunu hobi olarak yaptığını, bu yüzden kavram haritaları çizerken kendisini iyi hissettiğini söylemiştir.

Ruslan kavram haritalarının kendisi için bir plan ve şablon gibi olduğunu, kavram haritalarına bakıldığında her şeyin görülebildiğini ve bunun kendisini çok etkilediğini ifade etmiştir. Araştırmacı, Ruslan'a bunları sonraki hayatında da kullanıp kullanmayacağını sorduğunda Ruslan, TÖMER dışındaki hayatında şu an bile kullandığını, kavram haritaları aracılığıyla insanlara bir şeyler anlatabilmenin çok güzel olduğunu, bir metin veya hikâye okuduktan sonra kavram haritası çizerek içeriği anlatmanın son derece kolaylaştığını ve Türkçesinin çok geliştiğini belirtmiştir.

Ruslan Türkçe veya yabancı dil öğreniminde kavram haritaları kullanmanın güzel bir şey olduğunu çünkü metni kavram haritalarıyla daha iyi anlayabildiğini ve bu yöntemin kendisi için bu çok faydalı olduğunu söylemiştir. Görüşmenin devamında araştırmacı ile Ruslan arasında şu diyalog geçmiştir.

Araştırmacı: Evet. Peki Ruslan, benim sormadığım ama senin söylemek istediğin başka bir şey var mı? Önerilerin olabilir, şu olsaydı daha iyi olurdu gibi veya bundan sonrasında ilgili... Ne düşünüyorsan söyleyebilirsin.

Ruslan: Eeee, gerçekten bu kavram haritalarından, uygulamalardan sonra, eskiden hiç böyle şeyler görmedim. İlk defa burada duydum. Söylemişim de.

Araştırmacı: Hıhı.

Ruslan: Şimdi mesela bir metni veya hikâyeyi okurken hemen kafamda bir kavram haritası çizmeye başlıyorum.

Araştırmacı: Himm.

Ruslan: Sonra eee daha kolay anlamaya başlıyorsun, hemen. Mesela çocuk ilkokula başlayınca her şeyi yazıyor, yazıyor, yazıyor; ama lise son sınıfa gelince gerek yok her şeyi yazmaya. Çünkü çocuk her şeyi aklında tutuyor. Burada da mesela sen ilkokuldaki gibi her şeyi çiziyorsun, çiziyorsun kavram haritalarını. Şimdi mesela benim kafama hemen bu şeyler geliyor, kavram haritaları çizmeye başlıyorum. Bir metni felan okuyorsun, olayları okuyorsun. Hemen geliyor. O yüzden sen bir kere okuduktan sonra hemen anlatıyorsun. Bazen mesela arkadaşlarla toplanıyoruz, bir arkadaş okuyor, ben hemen çizmeye başlıyorum.

Araştırmacı: Kafanda çiziyorsun yani.

Ruslan: Evet. Çiziyorum, hemen. Sonra o, şablon gibi benim kafamda duruyor. Mesela çok önemli kelimelerini alıyorum. Bu, bu, bu felan filan... Mesela önemli kahramanları çiziyorum, hangi kahraman vardı, kim vardı...bu kahraman nasıl, özelliklerini çiziyorsun hemen. Sonra kafamda duruyor. Sonra o arkadaş diyor; benim okuduğum metinde ne anladınız? Diğer arkadaşlar bir şey söylemiyor, bilmiyor, susuyorlar, benim hemen aklıma bu kavram haritası geliyor, hemen anlatıyorum.

Araştırmacı: Allah Allah...(çok mutlu oluyorum)

Ruslan: Diyorlar ki, nasıl senin aklında kaldı bunlar? Aslında çok zor değil. En önemli şeyleri alıyorsun. En önemli kahramanlar, özellikler... Bu kadar işte.

Araştırmacı: Evet. Sonra?

Ruslan: En önemli kısımlar... Evet. Sonra roman okursan da roman, büyük roman olursa da senin kafanda durursa bu kahramanların önemli şeyleri durursa, hemen anlatabilirsin hepsini.

Araştırmacı: Evet.

Ruslan: Sonra mesela roman felan okuduktan sonra kafanda çok zaman kalıyor. Okumadan anlatabilirsin. Çok şeylerini kafanda tutabilirsin. Ezberleyebilirsin.

Araştırmacı: Anladım.

Ruslan: Çok hikâyeleri ezberleyebilirsin. Çok olayları ezberleyebilirsin. Anlatabilirsin. Çünkü benim için roman ve hikâyeleri ezberlemek çok güzel bir şey. Beni bu çok etkiledi.

Araştırmacı: Anladım. Yani hem düşünmeni hem kolay anlamayı hem de kolay anlatmanı sağladı bunlar.

Ruslan: Evet. Çok sağladı.

Araştırmacı: Evet, peki kardeşim teşekkür ediyorum.

Ruslan'ın bu açıklamaları, bu araştırmanın amacına ulaştığını göstermektedir. Öğrenci günlük hayatında da kavram haritalarını kullanmaya devam etmekte ve olumlu sonuçlarını görmektedir. Ruslan'ın kavram haritalarıyla ilgili olarak özellikle vurguladığı şeyler; kavram haritalarının sistematik düşünme sağlaması, anlamayı ve anlatmayı kolaylaştırması ve uzun metinleri bile ezberlemeye yardımcı olmasıdır.

Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmeleri ve bunları kullanmaları araştırmacıyı son derece memnun etmektedir. Bu durumla ilgili görüşler 29.05.2014 tarihli yansıtıcı günlükte şu şekilde yer almıştır.

Bugün uygulamada üçüncü günümü. Önce geçen hafta öğrettiğim Soru Üretme Stratejisi'ni hatırladık. Sonra Özetleme Stratejisi'nin öğretimini gerçekleştirdim. Ana Yüreği adlı metnin özetlenmesi için hazırladığım kavram haritalarını tahtaya çizdim. Bunları çizerken sesli düşünme yoluyla model oldum. Üç farklı kavram haritası çizdim. Beni en çok mutlu eden öğrencilerimin ne yapmak istediğini anlamaları ve kavram haritasını oluştururken genel anlamda nereye ne yazacağını bilmeleri oldu. Ayrıca öğrenciler yaptığım çalışmalardan zevk alıyorlar. Mesela Ruslan bu çalışmaların çok güzel olduğunu ve yeni şeyler öğrendiğini söyledi. Bu iki durum beni de çok motive ediyor. Çalışmalarımın faydalarını görmek ne kadar güzel! Her uygulama öncesi tedirgin olmama rağmen uygulama esnasında aldığım olumlu tepkiler bu işi daha çok sevmemi sağlıyor.

Hojie ise kavram haritaları hakkındaki düşüncelerini 07.07.2014 tarihli görüşmede şu şekilde dile getirmiştir.

Araştırmacı: Peki kavram haritaları hakkında neler düşünüyorsun?

Hojie: Bak hocam, biz önce belki iki ay önce kendimizi tanıtmaya yaptık, tamam mı?

Araştırmacı: Hıhı..

Hojie: Çok kısa ve çok zor kendimi tanıtabildim. Ama şimdi bu kavram haritası ile ben çok geniş bir örümcek ağı kavram haritası yaptım. Sonra kendimi çok uzun ve çok büyük ve çok kolay tanıtabildim.

Araştırmacı: Yani kavram haritası senin düşündüklerini daha kolay anlatmanı mı sağladı?

Hojie: Evet, evet.

Araştırmacı: Başka ne tür faydaları oldu sence kavram haritalarının? Yani dinleme, yazma, konuşma, okuduğunu anlama?

Hojie: Bak, şimdi zaten birinci ders bize tahmin etme stratejisini anlattınız, tamam mı?

Araştırmacı: Hıhı.

Hojie: Bir metinde, bir paragrafta belki sadece birkaç önemli cümle var. Bu metinlerin tamamı önemli değil. Sadece bu birkaç önemli cümleye dikkat etmeliyiz.

Araştırmacı: Hımm.

Hojie: Sonra manayı anlayabiliriz.

Araştırmacı: Evet.

Hojie: Önceden metindeki kelimelerin hepsini anlamak istiyorduk. Bu çok zordu.

Araştırmacı: Himm.

Hojie: Evet ama şimdi gerek yok. Sadece birkaç önemli kelimeleri anlıyoruz.

Araştırmacı: Anahtar kelimeleri diyorsun.

Hojie: Evet, evet.

Araştırmacı: Onları bilirsek yeterli, diyorsun. Peki benim sormadığım ama senin söylemek istediğin başka bir şey var mı?

Hojie: Aaa bu uygulama çok güzel. İnşallah gelecekte siz diğer öğrencilere de anlatacağız.

Araştırmacı: Peki kardeşim teşekkür ediyorum.

Hojie Çinli bir öğrenci ve temel dil becerileri içinde en çok konuşmada sıkıntı çekmektedir. Konuşma esnasında sık sık “aaaaa” gibi sesler çıkararak hem konuşmanın akışını bozmakta hem de dinleyicilerin dikkatini dağıtmaktadır. Araştırmacı, öğrencilerin konuşma problemlerini aşabilmeleri için kavram haritasıyla konuşma etkinliği hazırladı ve öğrencilerin kendilerini tanıtmalarını istedi. Bu kavram haritasında öğrencilerin adı, yaşı, ülkesi, eğitim durumu, bildiği yabancı diller, Türkçeyi öğrenme nedenleri gibi ögeler yer almıştır. Öğrenciler, bu ögeleri ve açıklamalarını kavram haritası olarak çizmişler ve sınıfta kendilerini bu kavram haritasına bakarak tanıtmışlardır. Hojie de konuşma yapan öğrencilerdendir ve hem akıcı hem de verdiği cevaplarla komik bir konuşma yaparak sınıfta eğlenceli bir ortam oluşturmuştur. Hojie'nin açıklamaları, kavram haritalarının konuşmayı ve metni anlamayı kolaylaştırdığını göstermektedir.

Kaih ise kavram haritalama tekniğinin yabancı öğrenciler için çok iyi olduğunu belirterek şunları söylemiştir.

Çünkü bize çok yardım ediyor. Bir metin yazmak için, bir özet yazmak için ve o metni okuduktan sonra her şeyi düzenli yazmak için. Hatta o metinde mesela bir şeyi unuttun, o metnin hepsine bakmana gerek yok. Sadece kavram haritasına bakıyorsun, hepsini hatırlıyorsun.

Kaih bu açıklamasıyla kavram haritalarının metni özetlemeye yardımcı olduğunu ve metnin içeriğini hatırlamayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Öğrenci, 29.05.2014 tarihli günlüğe “Bugün çok çeşitli kavram haritaları öğrendik. Onlarla özetlemeyi daha kolay yapıyoruz.” cümlelerini yazarak özetlemenin kendisi için önemini belirtmiştir.

Shenze, kavram haritalarının düzenli düşünmeyi ve kolay okumayı sağladığını söylemiştir. Öğrenci: “Mesela bir metni okurken nelere dikkat edeceğimi düşünüyorum.

Kavram haritası varsa metni daha iyi anlıyorum. Bence metin veya kitap okurken özetleme kavram haritasını kullanmak zorundayız. Bundan sonraki hayatımda inşallah kullanacağım. Benim için iyi bir iş.” diyerek kavram haritalarının okuduğunu kavramaya etkisini ortaya koymuştur.

Distad en çok balık kılçığı kavram haritasını sevdiğini, üniversitede tarih bölümü okuyacağını ve balık kılçığının tarih dersi için çok uygun olduğunu, bu yüzden TÖMER’den sonraki hayatında da bu tür kavram haritasını kullanmaya devam edeceğini söylemiştir.

Dae farklı farklı kavram haritaları çizmenin, özellikle balık kılçığı ve Çini metni için araştırmacının hazırladığı örümcek ağı kavram haritasının hoşuna gittiğini belirtmiştir.

Araştırmacı, uygulamada yer alan bütün kavram haritalarını kendisi hazırlamış ve bu haritaların öğrenciler tarafından beğenildiğini gözlemlemiştir. Bu durumla ilgili görüşler, yansıtıcı günlükte şöyle yer almıştır.

Derste metin türlerini ve özelliklerini anlattım. Sonra Çini metnini sesli olarak okudum ve anlattım. Öğrencilerin ilk kez duyduğu kelimeleri izah ettim. En sonunda Çini metni için hazırlamış olduğum kavram haritasını tahtaya yansıtım. Öğrenciler çok beğendiler. Bu kavram haritasında benim literatürde hiç rastlamadığım bir şey yaptım. Metinde sırayla anlatılan ve “çini” merkez kavramının etrafına yerleştirdiğim kavramlara numaralar verdim. Böylece öğrenciler haritayı metne uygun bir sıralamayla okuyabileceklerdi. Öğrencilere bunu anlattığımda çok hoşlarına gitti. Eğer numara olmasaydı bunun çok karmaşık olacağını dile getirdiler. Düşündüğüm ve yaptığım şeyin isabetli olması beni daha çok sevindirdi. (02.06.2014, Yansıtıcı Günlük)

Bu veriler, hazırlanan kavram haritalarının öğrencilerin dikkatlerini çekecek özellikte olması gerektiğini göstermektedir. Aksi takdirde ders sıkıcı olacak ve anlamlı öğrenme gerçekleşmeyecektir.

Dae de Hojie gibi kavram haritasıyla konuşma yapmanın daha kolay olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir. “Bugün herkes kendi biyografisini kavram haritasıyla çizdi. Sonra bu haritaya bakarak kendimizi arkadaşlarımıza anlattık. Böyle çok daha iyi ve kolay oldu.” Dae ayrıca kavram haritalarının sadece yazıdan ibaret olmadığı için her şeyin daha açık

görüldüğünü ve bilgilerin düzenli bir şekilde bir arada yer aldığını belirterek bunun öğrenme için yararlı olduğunu belirtmiştir.

En çok balık kılıçığı kavram haritasını beğendiğini söyleyen Violin, kavram haritası olan bir metnin daha kolay anlaşılacağını ve bunun hızlı okumayı sağlayacağını ifade etmiştir. Öğrencinin 02.07.2014 tarihli günlüğünde ise şu düşünceler yer almıştır.

Hoca bizden otobiyografimizi istedi. Ama bu otobiyografiyi kavram haritasıyla yapmamız lazımdı. Sonra bu kavram haritasına bakarak anlatmamız gerekiyordu. Kavram haritasına bakarak anlatmak benim anlatmamı kolaylaştırdı. Eğer bütün otobiyografimi normal yazıyla yazarsam, bazı insanlar okurken sıkılabilir. Ama kavram haritasıyla yaparsam insanların daha hoşuna gidecek ve kolay anlayacaklar.

Violin de Hojie ve Dae gibi kavram haritalarının konuşmayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Sadece yazıdan oluşan metinlerin sıkıcı olduğunu fakat kavram haritası kullanıldığında bu tür metinlerin daha kolay anlaşılacağını ifade etmiştir. Violin ayrıca üniversitedeki drama dersindeki senaryo yazımında kavram haritalarından yararlanacağını söylemiştir.

Raci ise okumayla ilgili daha önce yöntem görmediklerini, kavram haritaları sayesinde okumanın kolaylaştığını belirterek şunları söylemiştir.

Ben şu ana kadar belki sekiz aydır Türkçe öğreniyorum. Ama bu uygulama ile yani çok şeyler anladım. Çünkü eskiden genel şeyler öğrendik ama okuma hakkında çok şeyler öğrenmedik ama şimdi okumak için çok şeyler öğrendik. Çok özel şeyler, bu okumak için çok önemli. Zaten her dilde okumak çok önemli. Çünkü her şeyi, yani kitapları, gazeteleri takip edebiliriz. (08.07.2014, Öğrenci Görüşmeleri)

Raci, 02.06.2014 tarihli öğrenci günlüğüne ise “Örümcek ağı kavram haritasının nasıl yapıldığını ve faydalarını öğrendik. Bu harita ile metinler daha açık olur.” diyerek diğer öğrenciler gibi kavram haritalarının anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Muhsuan: “Kavram haritaları öğrenmeden önce bana göre metinler çok karışık ama öğrendikten sonra düzenli oldu. Daha iyi anlayabilir oldum.” demiştir.

Bütün bu bulgular öğrencilerin kavram haritalarını dil öğreniminde çok yararlı bulduklarını; kavram haritalarının konuşmayı, anlamayı, anlatmayı kolaylaştırdığını; kavram haritaları ile derslerin daha eğlenceli hâle geldiğini ve metinlerin sıkıcılıktan kurtulduğunu;

öğrencilerin sonraki hayatlarında da kavram haritalarını kullanmaya devam edeceklerini göstermektedir.

Grup çalışmalarına ilişkin bulgular ve yorum. Sosyal etkileşim kuramına göre öğretmen ve öğrenci etkileşiminin yanı sıra akran etkileşimi de önemlidir. Forman ve Cazden (1994) tarafından yapılan ve akran etkileşiminin etkilerinin incelendiği bir araştırmada, öğrencilere akademik kavramların kazandırılmasında akran etkileşiminin etkili olduğu görülmüştür (Cavkaytar, 2009, s. 30).

Araştırmacı, strateji öğretimini tamamladıktan sonra grup çalışmaları yaptırarak öğrencilerin etkileşim içerisinde daha iyi öğrenmelerini sağlamaya çalışmış, ayrıca bu tür etkinliklerin öğrenciler tarafından çok eğlenceli bulunduğunu tespit etmiştir.

Ruslan, bilgilendirici metinle ilgili grup çalışmasının yapıldığı günkü dersle ilgili düşüncelerini, öğrenci günlüğüne şu şekilde yazmıştır.

Bugünkü derste aynı geçen derste gibi gruba çalıştık. İki gruba bölündük. İki grup olarak çalıştık. Grupla Tahmin, Gözlem ve Değerlendirme Yaprağı yapmaya çalıştık. Sonra okuduğumuz metinle ilgili soruları bulmaya çalıştık. Önce açık soruları sonra çıkarsama sorularını bulduk. Grupta herkes kendi fikrini söyledi, sonra da en uygun soruları yazdık. (16.06.2014, Öğrenci Günlüğü, Ruslan)

Bu açıklamalardan hareketle, grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin birlikte ve uyumlu çalışmayı öğrenebileceği, stratejilerin kullanımında akran etkileşimi sayesinde bilgilerin daha kalıcı hâle gelmesinin sağlanabileceği ve öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etme alışkanlığı kazanabileceği söylenebilir.

Grup çalışması hakkında bazı öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır (04.07.2014, Öğrenci Görüşmeleri).

Setiawan: Benim için çok eğlenceli.

Raci: Grup çalışması hoşuma gitti. Grup çalışması, güzel bir sistem.

Dae: Grup çalışması, dinleme ve anahtar kelimeleri bulmak... Bunlar hoşuma gitti.

Dae'nin ayrıca öğrenci günlüğüne “Bugün çok iyiydi. Grup çalışması yaptık.” yazması, öğrencinin bu tür etkinlikleri beğendiğinin göstergesidir. Araştırmacının, ilk kez grup çalışması yaptırdığı dersin aşamalarının bir kısmı aşağıda yer almaktadır.

Araştırmacı: Şimdi kardeşlerim! Biz bugüne kadar hangi stratejileri öğrendik? Bir, tahmin etme. Doğru mu?

Öğrenciler: Doğru.

Araştırmacı: İki?

Farah: Soru Üretme.

Araştırmacı: Güzel. Açık soru, çıkarsama soruları. Üç?

Ruslan: Kavram haritaları.

Öğrenciler: Gülüşmeler ☺

Araştırmacı: Özetleme.

Ruslan: Özetleme. (Gülüyor ☺)

Araştırmacı: Biz kavram haritalarını, bunları yaparken kullanıyoruz. Biz arkadaşlar, bundan sonra daha çok pratik yapacağız. Daha çok metin göreceğiz. Bilgilendirici mi, hikâye edici mi? Yeni kelimeler öğreneceksiniz. Sizin normalde evde yapmanız gereken şeyleri ben burada yapıyorum.

Setiawan: (Yüksek sesle gülüyor. ☺)

Araştırmacı: Yani değil mi arkadaşlar? Normalde akşam eve gitseniz, oradaki yeni kelimeleri çıkarsanız, soruları çıkarsanız ve özetleseniz, ne kadar mükemmel bir seviyeniz olur.

Öğrenciler: Evet.

Dersin ilk dakikalarında, daha önce öğretimi gerçekleştirilen stratejiler hatırlatılarak öğrencilerin grup çalışmasına hazırlanması amaçlandı.

Araştırmacı: Şimdi bugün grup çalışması yapacağız. Bu iki grup yarışacak. Yarışacaksınız. Rekabet olacak. Tamam mı? Bugün yine yeni bir metnimiz var.

Araştırmacı: Arkadaşlar, şimdi biz grup olarak çalışacağımız için size bundan (Tahmin, Gözlem, Değerlendirme Yaprağı) bir tane veriyorum. Siz istişare edeceksiniz. Kim yazacak? O grupta bir tane yazıcı olsun. Violin, yaz! Bu bir emirdir.

Öğrenciler: Gülüşmeler ☺

Araştırmacı: Bu grupta kim yazacak? Shenze sen yaz. Arkadaşlar bizim öncelikli stratejimiz tahmin etme... N'apıyorduk tahmin etmede?

Setiawan: Resimlere bakıyoruz.

Araştırmacı: Resimlere bakıyoruz. Doğru mu?

Öğrenciler: Doğru.

Araştırmacı: Şimdi iki tane grup var. Siz kendiniz yapacaksınız. Birbirinizle konuşmayın. Bakmayın birbirinize, tamam mı?

Öğrenciler: Tamam.

Araştırmacı: Resimleri açıyorum! (projeksiyonda) Hazır mısınız?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Arkadaşlar, 9 tane resim var. Önce hızlı bakacaksınız, sonra biraz daha yavaş göstereceğim, sonra tahminlerinizi yazacaksınız. TGDY'ye tahminlerinizi yazıyorsunuz; ama arkadaşlar birbirinizle konuşarak.

Öğrenciler: Tamam.

Araştırmacı: Sonra “Biz neden bu tahmini yapıyoruz?”, onu yazacaksınız. İpuçları bakın burada, yeni şeyler ekledim: Resimler, başlık, kahramanlar, tanımlar... Sonra siz tahmin ederken ne yaptınız? Doğru mu, yanlış mı? Bunları dolduracaksınız. Açıyorum.

(Resimleri açtıktan sonra, öğrencilerin tepkisi: Oooo!)

Araştırmacı: Şimdi hızlı. Önce bir bakın diye.

(Öğrenciler resimlere bakıp gülüyorlar. ☺ Zaman zaman “Haaaa... Tamam tamam...” gibi şeyler söylüyorlar.)

Araştırmacı: Şşşşt..konuşmayın. (Resimleri hızlıca, ön fikir edinmeleri için, gösterdim.)

Araştırmacı: Şimdi bir daha... (Resimler bitti.) Tamam mı kardeşlerim.

Öğrenciler: Tamam.

Araştırmacı: Şimdi konuşun, ilk tahminleriniz ne? İlk tahminleriniz... Çünkü arkadaşlar, biz tahmin etme stratejisini ne zaman kullanıyorduk? Bir, önce; iki, okurken. Yani bizim şimdi tahminlerimiz bitmedi. Resimlere baktık, şimdi konuşun, istişare edin, yazın. 5 dakika veriyorum. Acip, arkadaşiler duymasın!

Öğrenciler: Gülüşmeler ☺

Araştırmacı: Son 30 saniye... 30 saniye sonra devam ediyorum. Son cümlelerinizi yazın.

5..4..3..2..1..0..

Araştırmacı: Evet, bitti. Birinci tahmin kısmı bitti. Sadece resimlere baktık ve tahmin ettik. Bu kadar. Şimdi metne başlıyoruz. Kardeşlerim, biz tahmin ederken bir şeye daha bakıyorduk, neydi o? Başlık. Bu metnin başlığı Ziyafet. Ziyafet ne demek arkadaşlar? Misafir için hazırlanan çok güzel sofrası...

Setiawan: Güzel değilse?

Araştırmacı: Güzel değilse, rezalet!

Öğrenciler: Gülüşmeler ☺

Araştırmacı: Başlıyoruz. Bugün birlikte yapacağız, bundan sonraki zamanlarda bazen birlikte yapacağız, bazen siz yapacaksınız.

Öğrenciler: Tamam...

(Metni okumaya başladım. Metni okumaya devam ederken durdum ve:)

Araştırmacı: Tamam mı? Tahmin 2. Resimleri düşünün, başlığı düşünün, kahramanlar... Kahramanlar kim? Misafirler... Hadi bakalım! Önce düşünün sonra yazın.

...
Siz konuşurken müzik açtım. Birbirinizi duymayın diye yani...(Bir fon müziği açtım, enstrümental...)

...
Son 1 dakika... Fotoğraflara baktık, başlığa baktık, birinci paragrafa baktık...

...
Araştırmacı: Bitti mi? Haydi gençler... Zamanımızı iyi kullanalım. 6 dakikamız var. Ben şimdi metni açıklamaya başlıyorum.

Öğrenciler: Tamam.

(Metne devam ediyorum. Metni tamamladım.)

Araştırmacı: Şimdi tahminlerinizi okuyun. Doğru mu, yanlış mı?

Ruslan: Doğru.

Araştırmacı: Hepsi doğru mu?

İki grup da: Doğru.

Araştırmacı: Tamam. Birinci ders bitti, ikinci ders devam edeceğiz. Zamanlama harika...

Öğrencilere tahmin etme stratejisinin okuma öncesi ve okuma esnasında kullanılabileceği model olma yoluyla gösterildi. Amaç, akran desteği ile birlikte öğrencilerin strateji kullanımlarını pekiştirmek ve bağımsız olarak kullanabilmelerini sağlamak.

2. Ders

Araştırmacı: Arkadaşlar! Birinci ders tahmin etme stratejisini kullandık. Bizim kullandığımız ikinci strateji neydi?

Ruslan: Soru.

Araştırmacı: Soruydu değil mi?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Soru üretmeydi değil mi? Şimdi aynı şeyi soru üretme için yapacağız. Tahmin etme bittiği için metni size dağıtıyorum. Metin tahtada da var. İsterseniz oraya da bakabilirsiniz. Şimdi arkadaşlar, Soru üretme stratejisini gene grup olarak yapacağız. Soru üretme... Açık sorular, çıkarsama soruları...

Öğrenciler: Tamam.

Araştırmacı: Açık sorular ne demektir?

Farah, Kaih: Cevabı hemen metinde bulabiliriz.

Araştırmacı: Evet. Peki çıkarsama soruları neydi? Birazcık düşünmek lazım, cevabı hemen orada yazmıyor. İşte arkadaşlar, bunları yazmaktaki amacımız ne? Metni daha iyi anlamak ve daha iyi anladığımızı öğretmene göstermek. Yani öğretmen burada az önce metni anlattı ve öğrenciler anladık, dedi ama öğrenciler gerçekten metni anladılar mı? Öğretmen bunu nasıl bilecek? Bunlarla bilecek.

Tamam mı? Arkadaşlar size şimdi metni dağıtıyorum. Buraya açık soruları ve cevapları, buraya da çıkarsama sorularını ve cevaplarını yazıyorsunuz. Hadi başlayın bakalım.

Öğrencilere soru üretme stratejisi hatırlatıldı ve bu stratejinin önemi üzerine bir açıklama yapıldı. Çıkarsama soruları hazırlamak, öğrencilerin en çok zorlandıkları etkinlik. Bu yüzden bu türden soru hazırlamakta güçlük çeken öğrencilerin grup içindeki etkileşim sayesinde çıkarsama soruları hazırlamayı öğrenmeleri amaçlanmıştır.

Araştırmacı: Şimdi kardeşlerim, son kısımdayız. Bizim son öğrendiğimiz strateji neydi?

Farah: Özetleme.

Araştırmacı: Özetlemeydi. Şimdi ben bunu vereceğim, tamam mı?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Gene grup olarak çalışıyorsunuz tabi. Hadi bakalım doğru anladınız mı acaba?

(Özetleme Değerlendirme Yaprağı'nı dağıtıyorum.)

Arkadaşlar, bir şey söyleyeceğim. Metnin adı Ziyafet tamam mı? Ama ben sizden şunu istiyorum. Siz olsanız hangi başlığı koyardınız, onu yazın. Ama konuşun tabi.

...

Hadi çabuk...

...

Gençler çay var, kek var. N'apalım? Soğuyor yani... (Öğrencilere çay, kek servisi yapıyorum.)

...

Son 5 dakika...

...

Arkadaşlar, bir şey söylemek istiyorum. Siz bunu değiştirebilirsiniz. Yani karakterler daha fazla, özellikler daha fazla olabilir. Bu sadece bir fikir... (ÖDY'ye eklemeler yapabileceklerini söylüyorum.)
Ruslan! Bak ben buradayım duyuyorum!

Öğrenciler: Gülüşmeler ☺

...

Araştırmacı: Son 1 dakika 53 saniye...

Aferin bak, güzel burada yeni şeyler açmışsınız. (Soldaki grup.)

Grubun adını, isimleri, tarihleri yazdınız... Kendi başlığınızı yazdınız mı?

Kaih: Evet.

Araştırmacı: Siz yazdınız mı?

Ruslan: Evet.

Araştırmacı: Tamam, bitti! (Gruplardan kâğıtlarını aldım.)

Özetlemeyle birlikte grup çalışması sona erdi. Araştırmacı iki grubun çalışmalarını topladı ve bir sonraki derste bu çalışmalarla ilgili açıklamalar yapacağını söyleyerek dersi tamamladı. İlk kez gerçekleştirilen grup çalışmasıyla ilgili araştırmacının düşünceleri şu şekildedir.

Bugün ilk kez grup etkinliği yaptık. Stratejilerin öğretimi tamamlandığı için süreç artık daha çok uygulamayla devam edecek. Sınıfı iki gruba ayırdım. Hazırladığım metnin görsellerini tahtaya yansıtım önce. Çünkü ilk öğrettiğim strateji tahmin etme idi. Bu etkinliğin ardından soru üretme stratejisini kullandık ve son olarak da özetlemeyi... Öğrenciler çok eğlendiler. Grup çalışmasına devam edeceğim. Aralarında tatlı bir rekabet oldu. Yaptıkları çalışmalar da güzel. Perşembe günü bu çalışmalarını değerlendirmekle geçecek. Haftaya pazartesi de aynı çalışmayı bu kez bilgilendirici bir metin üzerinde yapacağız. (09.06.2014, Yansıtıcı Günlük)

Grup çalışmalarıyla ilgili bütün süreç incelendiğinde, öğrencilerin rekabet ortamından son derece hoşlandıkları ve çok eğlendikleri görülmüştür. Bu çalışmalar sayesinde öğrenciler arası etkileşim sağlanmış ve birlikte hareket ederek sonuca varmaları sağlanmıştır. Etkinlik boyunca her bir öğrenci, stratejilerin kullanımında düşüncelerini rahatlıkla ifade etmiş ve böylece sınıfta demokratik bir ortam oluşturulmuştur. Bunların yanı sıra etkinliğin tamamında öğrencilerin sık sık gülmesi, çok eğlenceli bir sınıf ortamının oluştuğunun göstergesidir. Bu bakımdan, grup çalışmalarının YDTÖ’de kullanımının öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“İyi okumak için, kişinin bir buluşçu olması gerekir.”
Ralph Waldo Emerson, 1837

Tartışma

Bu bölümde, araştırma boyunca toplanan verilerden elde edilen bulgular, kavram haritalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine etkileriyle ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı sınıflarda, okuma-anlama çalışmalarının genellikle öğretmenin ve öğrencilerin metni okuması, ardından metinle ilgili soruların cevaplanması şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Araştırmacı, yabancı öğrenciler için hazırlanmış ders kitaplarını incelediğinde, okuma-anlama bölümlerindeki alıştırma ve etkinliklerin yetersiz olduğunu, metinlerle ilgili az sayıda açıklayıcı görsellere (resim, fotoğraf, kavram haritaları) yer verildiğini ve soruların daha çok içerikteki cümlelerin aynen tekrarlanmasına hizmet ettiğini saptamıştır. Buna karşın araştırmalar, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması durumunda öğrencilerin metni daha iyi kavradığını ve anlamlı öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için tahmin etme, soru üretme ve özetleme stratejileri kavram haritalama tekniği ile öğretilmiştir. Araştırmacı öncelikle model olma yoluyla stratejilerin öğretimini gerçekleştirmiş, kavram haritalama tekniğini göstermiş, ardından öğrencilerin bağımsız kullanıcılar olabilmeleri için ortam sağlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, kavram haritalama tekniği ile yabancı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Uygulama öncesinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumu zayıf olan öğrenciler, uygulama sonunda kavram haritaları eşliğinde bütün stratejileri bağımsız olarak kullanmışlardır. Bunun yanı sıra

okuduğunu anlama başarı testinde son test lehine anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, alanyazında kavram haritalarının etkilerinin araştırıldığı pek çok araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Girgin (2012), 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini araştırdığı çalışmada ön test-son test ölçümlerine yer veren deney ve kontrol grubu deseni kullanmıştır. Ön testin yapıldığı haftaları takip eden süreçte deney grubuna dersler kavram haritalama yöntemiyle işlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretimi derslerinde kavram haritalarının kullanılmasının öğrencilerin öğrenme başarılarına katkı sağladığı; kavram haritalarından farklı türdeki metin parçaları, ana fikir, yardımcı fikirler ve anahtar kelimeler çerçevesinde, öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerine etkisi ve anladıklarını kalıcı kılma bakımından faydalanılabileceği; öğrencileri öğrenme ve öğretme süreçlerinde daha aktif hâle getireceği, dersin işleniş sürecinde öğrenci öğretmen ilişkilerine olumlu katkı sağlayabileceği görülmüştür. Bu bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla bire bir örtüşmektedir.

Şenay (2007), çalışmada kavram haritaları ile metin öğretimi gerçekleştirmiş ve farklı edebî metinler için çeşitli kavram haritaları hazırlamıştır. Araştırma sonucunda, kavram haritalarının herhangi bir metne göre daha az kelime içerdiği, soyut kavramları anlaşılır hâle getirdiği, kelimelerin daha iyi anlaşılmasını sağladığı, öğrencilerin kavramlar arasında bağlantı kurarak metnin ana düşüncesini ortaya çıkarmalarını sağladığı, okumayı kolaylaştırdığı, metinlerin öğrencilerin zihnindeki kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguların hepsi bu araştırmanın sonuçlarıyla uyum göstermektedir.

Yaman (2006)'ın, dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarını kullandığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin başarı testinde aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca kavram haritalama tekniğinin, öğrencilerin derse

güdülenmesine ve katılımın artmasına da katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Altınok (2004)'un, kavram haritalamanın öğrencilerin fen başarısı, strateji kullanımı ve fen dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında öğrencilerin fen başarısının kavram haritalama stratejisinden olumlu etkilendiği ve kavram haritalamanın öğrencilerin strateji kullanımları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu araştırmadaki öğrenciler, öğretilen stratejileri uygulama öncesinde yeterli düzeyde kullanamazken uygulama sonunda stratejileri başarılı bir şekilde kullanmışlardır.

Korukcu (2007), kavram haritalarını din öğretiminde kullanmış ve çalışmasının sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarıyla, kavram haritası tekniğiyle çalışmaları sonucunda aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Deney grubu öğrencilerinin kavram haritalarına ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Ayrıca kavram haritalarının, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Bu bulgular, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

İslim, DeBacker ve Goldman (2014), yüksek eğitimde teknoloji destekli işbirlikli kavram haritaları kullanımına ilişkin yaptıkları çalışmada, tablet bilgisayarların işbirlikli kavram haritası geliştirme sürecinde nasıl kullanılabileceğini ve yararlarının neler olacağını araştırmışlardır. Çalışmada tablet bilgisayar kullanılarak oluşturulan kavram haritalarının işbirlikli öğrenmeyi klasik kalem-kâğıt temelli geliştirilen kavram haritalarından daha iyi destekleyip desteklemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde kâğıt-kalem kullanarak kavram haritası hazırlayan öğrencilerin hem doğruluk hem de detaylandırma açısından daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu araştırmada, öğrencilerin kavram haritalarını kâğıt-kalem kullanarak hazırlamaları istenmiştir. Bu kararın doğruluğu İslim, DeBacker ve Goldman (2014)'ın çalışmasıyla desteklenmiştir.

Kahraman (2014), çalışmasında kavram haritalarının bilgilendirici metinlerin öğretiminde kullanılabilirliğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda ortaöğretim Türk edebiyatı derslerinin her konusuyla ilgili kavram haritalarının hazırlanabileceği, kavram haritalarının konuyu özetleme ve değerlendirmede kullanılabileceği, bilgilendirici metinler için örümcek ağı kavram haritasının daha uygun olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada uygulama boyunca çeşitli kavram haritaları kullanılmış, bilgilendirici metinlerde ise örümcek ağı kavram haritası tercih edilmiştir. Kahraman (2014)'ın araştırma sonuçları bu kararın doğruluğunu göstermektedir.

Tümen (2006), kavram haritalarının yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısına etkisini incelediği çalışmasında kavram haritalama yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemini karşılaştırmıştır. Ön test-son test ve deney kontrol grubu desenine uygun olarak planlanan araştırma sonucunda kavram haritaları yönteminin uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğu, öğrencilerin yabancı dil öğrenme açısından kavram haritalama yöntemini benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu çalışmadaki uygulama sürecinin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin kavram haritalama yöntemini TÖMER'den sonraki eğitim ve iş hayatlarında da kullanacakları tespit edilmiştir.

Dönmez, Yazıcı ve Sabancı (2007), örümcek ağı ve balık kılıcı kavram haritalarına da yer verdikleri çalışmalarında, sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Ön test-son test ve deneysel yöntemin uygulandığı çalışmanın sonuçlarına göre, grafik düzenleyicilerin öğrenme ortamında kullanıldığı deney grubu ve grafik düzenleyicilerin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik bilgi son test puanları

karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik bilgiyi daha fazla edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, grafik düzenleyicilerin akademik bilgiyi elde etmede faydalı olduğu sonucunu ortaya çıkartmaktadır.

Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin tamamının metni anlama ve özetleme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, Chang, Sung ve Chen (2010)'in araştırmalarının bulgularıyla tamamen örtüşmektedir. Chang ve arkadaşları çalışmalarında kavram haritalarının metni anlama ve özetlemeye etkisini araştırmak amacıyla üç farklı kavram haritası tasarlamışlardır. 126 adet beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda, kavram haritalarının öğrencilerin metni anlama ve özetleme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Pangestuti, Mistianah ve Corebima (2015), eylem araştırması olarak desenledikleri çalışmalarında 2006'daki PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve 2011'deki PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) sonuçlarının, Endonezya'da kitap okuyan öğrenci sayısının düşük olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Malang Devlet Üniversitesinin 10. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvar dersinde yaptıkları gözlemler sonucunda da PISA ve PIRLS'teki sonuçların aynısının çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencinin okumaya karşı olan ilgisizliğinin onun düşünme becerisini olumsuz etkileyeceğinin ifade edildiği çalışmada öğrencilerin okumaya ilgi duyabilmeleri için kavram haritalarından yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu amaçla araştırmaya konu olan bir biyoloji sınıfında iki aşamalı bir eylem araştırması planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kavram haritalarının biyoloji öğreniminde okumaya karşı olan ilgiyi artırdığı görülmüştür. Bu sonuç, bu araştırmanın bulgularıyla uyusmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kavram haritaları sayesinde okumaya karşı ilgilerinin arttığı ve sonraki eğitim hayatlarında kavram haritalarını kullanacakları tespit edilmiştir.

Astane ve Berimani (2014), sözcük öğretim metotlarından olan jigsaw tekniğinin ve kavram haritalarının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilere olan etkisini araştırmışlardır. Gruplardan birinde jigsaw tekniği, diğerinde ise kavram haritalama tekniği ile sözcük öğretimi gerçekleştirilmiştir. Son test sonuçları karşılaştırıldığında, kavram haritası grubunun sözcük öğreniminde daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu araştırmada da kavram haritalama tekniği ile sözcük öğretimi gerçekleştirilmiş ve öğrenciler pek çok yeni kelime öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Khalil (2008) çalışmasında kavram haritalarının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 9. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi öğrenme düzeylerine etkisini araştırmıştır. 113 öğrencinin katıldığı çalışmada dersler deney grubunda kavram haritaları, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Araştırma sonunda dil bilgisi başarı testi uygulanmış ve deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu çalışmada da ödev olarak verilen kavram haritaları araştırmacı tarafından değerlendirildikten sonra öğrencilere dönütler verilmiş, buna ek olarak grup çalışmaları sonunda toplanan öğrenci çalışmaları, araştırmacı tarafından bir sonraki derste değerlendirilerek öğrencilerin özellikle dil bilgisi yanlışları üzerinde durulmuş ve bu yanlışların düzeltilmesi için açıklamalar yapılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin dil bilgisi yanlışlarının azaldığı görülmüştür.

Uygulama sonucunda öğrencilerin en çok çıkarsama soruları üretmede zorlandıkları görülmüştür. Araştırmacı, C1 kuru süresinin iki ayla sınırlı olması nedeniyle bu stratejinin öğretimine daha fazla zaman ayıramamıştır. YDTÖ'de çıkarsama soruları üretme öğretimi için ayrılan sürenin daha uzun olması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmacı, bilgilendirici metinlerin özetlenmesinde örümcek ağı kavram haritasını tercih etmiş ve bu haritada numaralandırma sistemi kullanmıştır. Metinde anlatılan konulara ilişkin kavramlar, anlatım sıralamasına uygun olarak haritanın sağ orta kısmından itibaren saat

yönünün tersine konulmuştur. Numaralar, haritaların öğrenciler tarafından kolay okunmasını sağlamıştır ve bu, alanyazında ilk kez kullanılan bir yöntemdir.

Araştırmacı iki yıllık alan taraması sürecinde, alanyazında sıkça yapılan bir hatayı ortaya çıkarmıştır. Buna göre, Novak'ın üç tür kavram haritası türünden bahsettiği iddia edilmekte ve bunların akış çizgesi (flow charts), dönen diyagramlar (cycle diagrams) ve dayandırılabilir ağaçlar (predicability) olduğu ileri sürülmektedir. Oysa Novak'ın kavram haritaları için kaynak kabul edilen Öğrenmeyi Öğrenme adlı eserinde (Learning How To Learn) bu üç form sadece bir yerde yer alır (s. 39) ve bunları hazırlayan da Novak değil, sırasıyla; Loehr ve ark. (1979), Goodnight ve ark. (1979) ve Keil (1979)'dir. Hatta Novak bu formların hiçbirinin, Ausubel'in öğrenme kuramıyla tutarlı olmadığını ifade eder ve şunları söyler: “Biz kavram haritalamanın, bu kitapta tanımlanan şekliyle, hem eğitim hem de araştırmalarda diğer ilişki şemalarından daha çok şey vaat ettiğine inanıyoruz.” Kavram haritalarıyla ilgili yapılacak bundan sonraki araştırmalarda bu duruma dikkat edilmesi gerekmektedir.

Uygulamanın, eylem araştırması şeklinde desenlenmesi ve bizzat alanda uzman olan araştırmacı tarafından kendi sınıfında gerçekleştirilmiş olması alanyazınımız için kazançtır. Araştırmadaki bütün sürecin detaylı olarak betimlenmesi, bu konu hakkında araştırma yapmak isteyenlere yol gösterecektir.

Bütün bu açıklamalar dikkate alındığında bu çalışmanın yöntemi ve konusu bakımından, YDTÖ'de bir ilk olduğu söylenebilir.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, C1 düzeyi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin kavram haritaları aracılığıyla geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması Fatih Üniversitesi TÖMER’de gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 11 öğrencinin 3’ü kız, 8’i erkektir. Uygulama boyunca, araştırmanın amaç ve sorularına uygun olduğu düşünülen video kayıtları, yansıtıcı günlük, öğrenci günlüğü, öğrenci çalışmaları, okuduğunu anlama başarı testi, öğrenci görüşmeleri, strateji değerlendirme yaprakları ve gözlemler veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulaması 16 Mayıs 2014’te başlamış, 10 Temmuz 2014’te sona ermiştir. Uygulama boyunca dersler pazartesi ve perşembe olmak üzere haftada iki gün ve ikişer ders saatinden 4 ders saati yapılmıştır. Araştırmacı, aynı zamanda uygulama sınıfının A1 düzeyinden itibaren sınıf öğretmenidir.

Okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen ön test- son test nicel verileri, SPSS 21.0 for Windows nicel veri analizi programıyla çözümlenip yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise MAXQDA 11 for Windows nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, araştırma soruları temel alınarak sunulmuştur.

Kavram haritalama tekniğine göre uygulanan öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisine ilişkin sonuçlar.

- Kavram haritalama tekniğine göre uygulanan öğretim, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.
- Okuduğunu anlama başarı testinin ön test-son test sonuçlarında, son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine ilişkin sonuçlar.

- Araştırmada stratejilerin öğretiminde öncelikle araştırmacı model olmuş, ardından süreç, öğrencilerin bağımsız kullanıcı olmaları ile noktalanmıştır. Araştırma bulguları, bu yöntemin etkili olduğunu ortaya koymuştur.
- Araştırmada okuma öncesinde tahmin etme, okuma esnasında tahmin etme ve soru üretme, okuma sonrasında soru üretme ve özetleme olmak üzere toplam üç okuduğunu anlama stratejisi kullanılmıştır ve bu stratejilerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.
- Stratejilerin öğretiminde kavram haritalarından yararlanılmış ve uygulama sonunda bütün öğrencilerin bu kavram haritaları aracılığıyla okuduğunu anlama stratejilerini kullanabildikleri görülmüştür.
- Tahmin etme stratejisinin öğretiminde, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu etkilemiştir. Ön bilgilerin kullanılabilmesi için resim, fotoğraf, karikatür ve çeşitli objelerden yararlanılması, öğrencilerin dikkatini çekmiş ve derse olan ilgilerinin artmasını sağlamıştır.
- Özetleme stratejisinin öğretiminde, hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden yararlanılmıştır. Kavram haritaları sayesinde öğrencilerin metne ilişkin bilgileri düzenleme becerisi kazandıkları görülmüştür.
- Grup çalışmaları, öğrencilerin strateji kullanımlarını olumlu etkilemiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin sonuçlar.

- Uygulama öncesinde okuduğunu anlama stratejisi kullanımını bakımından zayıf olan veya stratejileri bilinçli bir şekilde kullanamayan öğrencilerin, uygulama sonunda öğretilen stratejilerin hepsini kullanabildikleri görülmüştür.
- Tahmin etme stratejisi kullanımında, çeşitli ipuçlarından bilinçli olarak yararlandığı tespit edilmiştir.
- Soru üretme stratejisinin kullanılmasıyla öğrencilerin metni daha derin analiz ettikleri ve daha iyi anladıklarını göstermiştir.
- Uygulama öncesinde öğrencilerin soru türlerini bilmedikleri ve sadece açık sorular hazırlayabildikleri, uygulamayla birlikte çıkarsama soruları da üretebildikleri ancak yine de en zorlandıkları stratejinin çıkarsama sorusu üretme olduğu belirlenmiştir. Bu stratejinin öğretime ayrılacak sürenin daha çok olması gerektiği sonucuna varılmıştır.
- Uygulamayla birlikte öğrencilerin özetleme stratejisini kullanma durumlarının geliştiği görülmüştür.

Öğrencilerin kavram haritalama tekniğini kullanma durumlarına ilişkin sonuçlar.

- Öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama esnasında kavram haritaları kullanmadıkları, uygulamayla birlikte kavram haritalama alışkanlığı kazandıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin, metnin türüne ve okuduğunu anlama stratejisine uygun kavram haritaları kullandıkları belirlenmiştir.

- Tahmin etme stratejisinde örümcek ağı ve hiyerarşik, soru üretmede sınıflama, özetlemede ise metnin türü ve içeriğine uygun olan çeşitli kavram haritalarından yararlanıldığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin en çok kavram haritası çeşitliliğini özetleme stratejisinde kullandıkları ve bunların hiyerarşik, örümcek ağı, zincirleme ve balık kılıcı kavram haritaları olduğu görülmüştür.
- Araştırmacının stratejiler için şablon olarak oluşturduğu kavram haritalarının, öğrencilerin kavram haritası oluşturma becerisini olumlu etkilediği gözlenmiştir.
- Öğrenciler en çok hiyerarşik ve örümcek ağı, en az zincirleme kavram haritalarını kullanmışlardır.
- Bazı öğrencilerin son testin çözümünde de kavram haritası kullandıkları görülmüştür.

Öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar.

- Öğrenciler, uygulamada öğretilen okuduğunu anlama stratejilerinin Türkçe öğreniminde çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğrenciler, kavram haritaları aracılığıyla işlenen derslerin çok eğlenceli olduğunu söylemişlerdir.
- Öğrenciler, kavram haritalarının çok güzel ve yararlı olduğunu, uygulama sonrasında da kullanacaklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler, bu tür uygulamaların bütün okullarda yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir.
- Öğrenciler, grup çalışmalarını sevdiklerini belirtmişlerdir.
- Öğrenciler, en çok balık kılıcı kavram haritalarını beğendiklerini söylemişlerdir.
- Öğrenciler ders dışı zamanlarda, günlük hayatta da kavram haritalama tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

- Öğrenciler en çok çıkarsama soruları üretmede zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Öneriler

Araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular dikkate alınarak geliştirilen öneriler, “Uygulayıcılara Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” başlıkları altında toplanmıştır.

Uygulayıcılara yönelik öneriler.

- YDTÖ’de okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için stratejilerden ve kavram haritalama tekniğinden yararlanılabilir.
- Stratejilerin öğretiminde süreç, model olma ile başlayıp öğrencilerin bağımsız kullanıcılar olmalarının sağlanması şeklinde planlanabilir.
- Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili bulunan kavram haritalama tekniği YDTÖ’de C1 düzeyi sınıflarda kullanılabilir.
- Farklı metin türlerinin düzenlenmesinde değişik kavram haritaları kullanılabilir.
- Bilgilendirici metinlerin özetlenmesinde kullanılan kavram haritalarında numaralandırma sisteminden yararlanılabilir.
- Öğrencilerin istedikleri kavram haritalarını kullanmalarına fırsat verilebilir.
- Öğrenciler arası etkileşimin sağlanması amacıyla grup çalışmaları düzenlenebilir.
- YDTÖ yapılan üniversite veya dil merkezlerinde çalışanların, kavram haritalama tekniği ile okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına ve öğretimine ilişkin eğitim görmeleri yararlı olabilir.
- Kur süresi göz önüne alınarak uygulama için ayrılan sürenin artırılması yararlı olabilir.

Araştırmacılara yönelik neriler.

- Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili bulunan kavram haritalama tekniği YDT’de C1 düzeyi dışındaki diğer kurlarda da kullanılabilir.
- Kavram haritalama tekniğinin YDT’de dinleme, konuşma ve yazma becerilerine etkileri araştırılabilir.
- Kavram haritalama tekniğinin YDT’de sözcük ğretimi üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- YDT’de kullanılacak kavram haritalama tekniğinin bilgilerin kalıcılığına etkisi araştırılabilir.
- YDT’de akıllı telefon ve tabletlerde kullanılacak kavram haritalama tekniğinin öğrenmeye etkisi araştırılabilir.
- YDT’de kavram haritaları şeklinde hazırlanacak sınavların öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

- Acat, B. (2003). Kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 168-193.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (9), 77-94.
- Akgül, G. (2010). *İlköğretim Türkçe (6, 7, 8 sınıflar) 2006 öğretim programında yer alan okuma, dinleme, konuşma, yazma öğrenme alanlarındaki kazanımların bütünsel beyin modeline göre analiz edilmesi, sınıflandırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 16 (6), 16-20.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Astane, E., Berimani, S. (2014). The effect of jigsaw technique vs. concept map presentation mode on vocabulary learning of low-intermediate efl learners. *ELT Voices*, 4 (6), 113-123.

- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 257-266.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Baştürk, M. (2013). *Anadil edinimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 65-89.
- Biröl, C., Özbay, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, F. (2014). Kavram haritalama tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. *Turkish Studies*, 9 (6), 175-189.
- Can, C. (2014). Avrupa Birliği dil politikası ve yabancı dil olarak Türkçe. Durmuş, M., Okur, A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. (ss. 175-188). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- CEF (Common European Framework) (2001). Council For Cultural Comission, *Common European Framework Of Reference For Language, Learning, Teaching, Assesment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Chang, K., Sung, Y., Chen, I. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education*, 71 (1), 5-23.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çakıcı, D., Alver, B., Ada, Ş. (2006). Anlamlı öğrenmenin öğretimde kullanılması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 71-80.
- Çakmacıoğlu, A. (2005). *İlköğretim Türkçe 3*. Ankara: Harf Eğitim Yayınları.
- Delil, A., Güleş, S. (2007). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programındaki geometri ve ölçme öğrenme alanlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 35-48.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, C., Yazıcı, K., Sabancı, O. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin akademik bilgiyi elde etmelerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 437-459.

- Duman, A. (2013). Türkçenin öğretimi tarihine bir bakış. Güzel A., Karatay H, (Ed), *Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 71-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Durak, E. (2006). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında Avrupa ortak dil kriterleri sorunsalı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ertan, A. (1992). *Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Fidan, Y. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve buluş yoluyla geometri öğretiminin öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları. Durmuş, M., Okur, A (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (ss. 37-48). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- İnci, N. (2014). *Beyin temelli öğrenme tasarımlarının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- İslim, Ö., DeBacker, T., Goldman, J. (2014). Yüksek eğitimde teknoloji destekli işbirlikli kavram haritaları kullanımı. 8. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu* içinde (s. 92-93). Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Kahraman, M. (2014). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersleri öğretici metinlerinde kavram haritalama tekniğinin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Keskin, F., Okur, A. (2013). Okuma eğitimi. Durmuş, M., Okur, A (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (ss. 293-308). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Khalil, M. (2008). *The effect of using concept maps on achieving English grammar among ninth graders in Gaza governorate*. The Islamic University, Gaza.
- Kılıç, D. (2004). *Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının öğrenme başarısına ve kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kılınç, A. (2007). Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarının kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 21-48.

- Komisyon. (2005). *İlköğretim Türkçe 3*. Ankara: Harf Eğitim Yayınları.
- Korukcu, A. (2007). *Kavram haritalarının din öğretiminde kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 358-365.
- Kurnaz, M. A. (2010). Kavram haritalarının öğretim sürecinde kullanılması: bir aksiyon araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 175-199.
- Manguel, A. (2001). *Okumanın tarihi*. (Çev. F. Elioğlu). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miller, H., Bortone, J., Frost, L. (2007). Concept mapping 101. *American Occupational Therapy Association's Education Special Interest Section Quarterly*, 17 (2), 1-4.
- Novak, J., Gowin, B. (1984). *Learning how to learn*. USA: Cambridge University Press.
- Özcan, B. N. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin geliştirilmesinde bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özçelik, N. (2003). *İlköğretim Türkçe 4 öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Küre Yayıncılık.

- Özden, M. (2005). *Fen bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve hatırlama düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, T., Akçay, S., Gün, S., Yiğit, A., Taşdemir, E. (2004). *Adım adım Türkçe alıştırma kitabı 6*. İstanbul: Dilset Yayınları.
- Öztürk, T., Akçay, S., Gün, S., Yiğit, A., Taşdemir, E. (2004). *Adım adım Türkçe ders kitabı 6*. İstanbul: Dilset Yayınları.
- Özüdoğru, M., Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pangestuti, A., Mistianah, Corebima, A. (2015). Using reading concept map-teams games tournament to improve reading interest of tenth grade student of laboratory senior high school state university of Malang. *American Journal of Educational Research*, 3 (2), 250-254.
- P. Driscoll, M. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. (Çev. Ö. F. Tutkun, S. Okay, E. Şahin). Ankara: Anı Yayıncılık.
- P. Johnson, Andrew. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Y. Uzuner, M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınlar.
- Sever, R., Mazman Budak, F., Yalçınkaya E. (2009). Coğrafya eğitiminde kavram haritalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 19-32.

- Şahin, A. (2014). Dil öğretiminde uluslararası ölçütler. Durmuş, M., Okur, A (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (ss. 493-507). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M, Abalı Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretiminde kavram haritalarının kullanılması üzerine kuramsal bir çalışma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (7), 13-34.
- Şengül, M., Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/sengul.htm adresinden 03 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Şeyihoğlu, A., Akbaş, Y., Kartal, A. (2012). *Uygulama örnekleri ile coğrafya eğitiminde kavram ve zihin haritaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Topallı, K. (2012). *Fen ve teknoloji dersinde bir değerlendirme aracı olarak kavram haritalarının kullanılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tosun, C., Doğan, R. (2005). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde kavram haritaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Tümen, S. (2006). *Kavram haritaları yönteminin yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-12.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. Durmuş, M., Okur, A (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (ss. 181-200). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe dilbilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yaylı, D., Bayyurt, Y. (2014). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. Yaylı, D., Yaylı, D, *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*. (ss. 7-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K., Çolak, R. (2011). Kavramlara genel bir bakış: kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 185-204.

Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi seyri. Durmuş, M., Okur, A (Ed),
Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı (ss. 159-169). Ankara: Grafiker Yayınları.

EKLER

Ek A: Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğretmen Yetiştirme Programı Sertifikası



Ek B: MAXQDA alıştayı Katılım Sertifikası**MAXQDA ÇALIŞTAY
Katılım Sertifikası****Sayın Ferdi Bülbül**

15-16 Őubat 2014 tarihlerinde 10 saatlik çalıştaya katılımı sonucu bu sertifikayı almaya hak kazanmıştır.

KALITE DİYALOG
Kalite Farkındalığı & Araştırma**Doç. Dr. Elif Kuş Saillard**

Ek C: Ara Değerlendirme Sınavı

İsim:

23.06.2014

ARA DEĞERLENDİRME SINAVI

Eski zamanlarda iki kardeş varmış. Bu kardeşler birbirlerini çok severmiş. Onlar birbirlerinden hiç ayrılmazlarmış. Anneleri ve babaları bir gün kavga etmiş ve ayrılmışlar.

O günden sonra kardeşlerden biri anneannesinde, diğeri babaannesinde kalmış. Aradan iki hafta geçmiş ve kardeşler birbirleriyle hiç konuşamamışlar. İki de birbirlerinden ayrıldıkları için çok sıkılıyorlarmış. Birbirlerini çok özlemeye başlamışlar. Bazen kavga ettikleri ve birbirlerini üzdükleri günleri hatırlayıp pişman olmuşlar.

Küçük kardeş sokakta başka çocukları görünce ablasını hatırlayıp onu özlemiş ve görmek istemiş. Babaannesinin yanına giderek “Ben ablamı görmek istiyorum, babaanne beni ablama götürür müsün?” demiş. Babaannesi “Tabi” demiş ve hazırlanıp çıkmışlar. Ev uzak olduğu için çok yürümüş ve yorulmuşlar. Ama ablasını görmek isteyen küçük kardeş çok heyecanlıymış. Yolda yürürken karşıdan anneannesini ve ablasını görmüş. Kardeşi ve ablası birbirine koşup sarılmışlar. Birbirlerini bir daha hiç üzmemişler.

Sorular

1. Kardeşlerin anne ve babaları neden ayrılmış?
2. Anne ve babaları ayrıldıktan sonra kardeşler nerede yaşamaya başlamışlar?
3. Kardeşler neden çok sıkılmış?
4. Kardeşler neden pişman olmuşlar?
5. Küçük kardeş, sokakta diğerk çocukları görünce ne hissetmiş?
6. Küçük kardeş neden çok heyecanlıymış?
7. Bu metnin türü nedir?
8. Bu metnin konusu nedir?
9. Bu metnin ana fikri nedir?
10. Bu metnin başlığı ne olabilir?
11. Metni özetleyiniz.

Beslenme ile sağlık arasında çok yakın bir ilişki vardır. İy beslenemeyen kişilerin sağlıklı olmaları mümkün değildir. Özellikle ocuklar için beslenme çok önemlidir. Sağlıklı beslenemeyen çocuklar iyi büyüyemezler.

Çevremizde, sağlıksız beslenen çocukların daha kolay hastalandıklarını görürüz. Ayrıca ocukken yaşanan bazı hastalıklar hem beslenmeyi hem de büyümeyi olumsuz etkiler.

Beslenme sadece büyümek ve beden sağlıyla değil, aynı zamanda akıl ve ruh sağlığıyla da ilgilidir. Yeterli beslenemeyen çocuklarda, akıl ve ruh sağlığı da yeterli geliŐemez.

Çocukken kazanılan beslenme aŐıŐkanlıkları, insan hayatını çok etkiler. Bu aŐıŐkanlıkları değiştirmek kolay olmaz. Mesela küçükken hiç peynir yemeyen veya süt içmeyen bir çocuğun büyüyünce peynir yiyip süt içmesi gerçekten zor olur.

Bazı araŐtırmalara göre hastalıkların çoğu küçük yaşlarda kazanılan yanlış beslenmelerden kaynaklanıyor. Sağlıklı olmak istiyorsak, çocukken doğru beslenmeyi öğrenmemiz gerekiyor.

Sorular

1. İy beslenemeyen insanlarda nasıl bir problem olabilir?
2. İy beslenme neden özellikle çocuklar için önemlidir?
3. Kimler daha kolay hastalanmaktadır?
4. Çocukken kazanılan beslenme aŐıŐkanlıkları, neden insan hayatını çok etkiler?
5. AraŐtırmalara göre hastalıkların çoğunun kaynağı nedir?
6. Metne göre sağlıklı olmak için ne yapmamız gerekiyor?
7. Bu metnin türü nedir?
8. Bu metnin konusu nedir?
9. Bu metnin ana fikri nedir?
10. Bu metnin başlığı ne olabilir?
11. Metni zetleyiniz.

Ek D: Öğrenci İzin Belgesi**ÖĞRENCİ İZİN BELGESİ****Değerli Öğrenci,**

Bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Bu araştırmayı, Fatih Üniversitesi TÖMER'den almış olduğum resmi izinle yapıyorum. Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesinin incelenmesidir. Bu amaçla haftada iki gün ve ikişer saat olarak belirlenen takvime göre, bu derslerde okuduğunu anlama etkinlikleri gerçekleştirilecektir.

Uygulama sürecinde sizden bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve bu verilerin çözümlenmeleri yapılacaktır. Elde edilen veriler bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılabilir.

Açıklamaları okuyarak bu çalışmaya katılmaya gönüllü olarak destek verdiğinizde dair bu sözleşmeyi imzalamanız uygun olacaktır.

12.05.2014

Okt. Ferdi Bülbül
Fatih Üniversitesi TÖMER

Öğrenci

Ek E: Örnek Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı**31.05.14****Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı**

1. Araştırmacının metin türlerinin öğretiminde bilgilendirici metinlerden önce hikâyeye edici metnin öğretimini gerçekleştirmesi olumlu bulundu.
2. Uygulamanın yapıldığı sınıfın fiziki şartları uygun olmadığı için sınıfın değiştirilmesi istendi (projeksiyon açısı, perde olmayışı, mavi ve siyah kalem kullanılmalı).
3. Kırmızı tahta kalemi kullanımını sakıncalı bulundu.
4. Öğrencilerin devamsızlık yapmamaları konusunda uyarılması olumlu karşılandı.
5. Çalışmanın yöntemi, kavram haritasının tanıtımının yapılması, yapılacak etkinliklerin ayrıntılı bir şekilde anlatılması olumlu bulundu.
6. Tahmin etme stratejisinde gösterilen resimlerin boyutu küçüktü. Bu sorunun giderilmesi istendi.
7. Öğrencilerin derse katılımının ve motivasyonlarının yüksek seviyede olması olumlu karşılandı.
8. Araştırmacının dersi sunuş ve işleyiş şekli olumlu karşılandı.
9. Tahmin etme stratejisi için örümcek ağı kavram haritasının öğrencilerle birlikte oluşturulması, metnin okunmasının ardından haritadaki metinle ilgisi olmadığı anlaşılan kavramların yine öğrenci görüşleri alınarak silinmesi olumlu karşılandı.
10. Araştırmacının derse katılımı zayıf olan öğrencileri tespit edip bütün öğrencileri sürece dâhil etmesi olumlu karşılandı.
11. Bazı öğrencilerin ödevi anlamadığı görüldü. Bir sonraki derste ödevin tekrar açıklanmasına karar verildi.
12. Öğrencilerin kameralardan rahatsız olmadıkları görüldü.

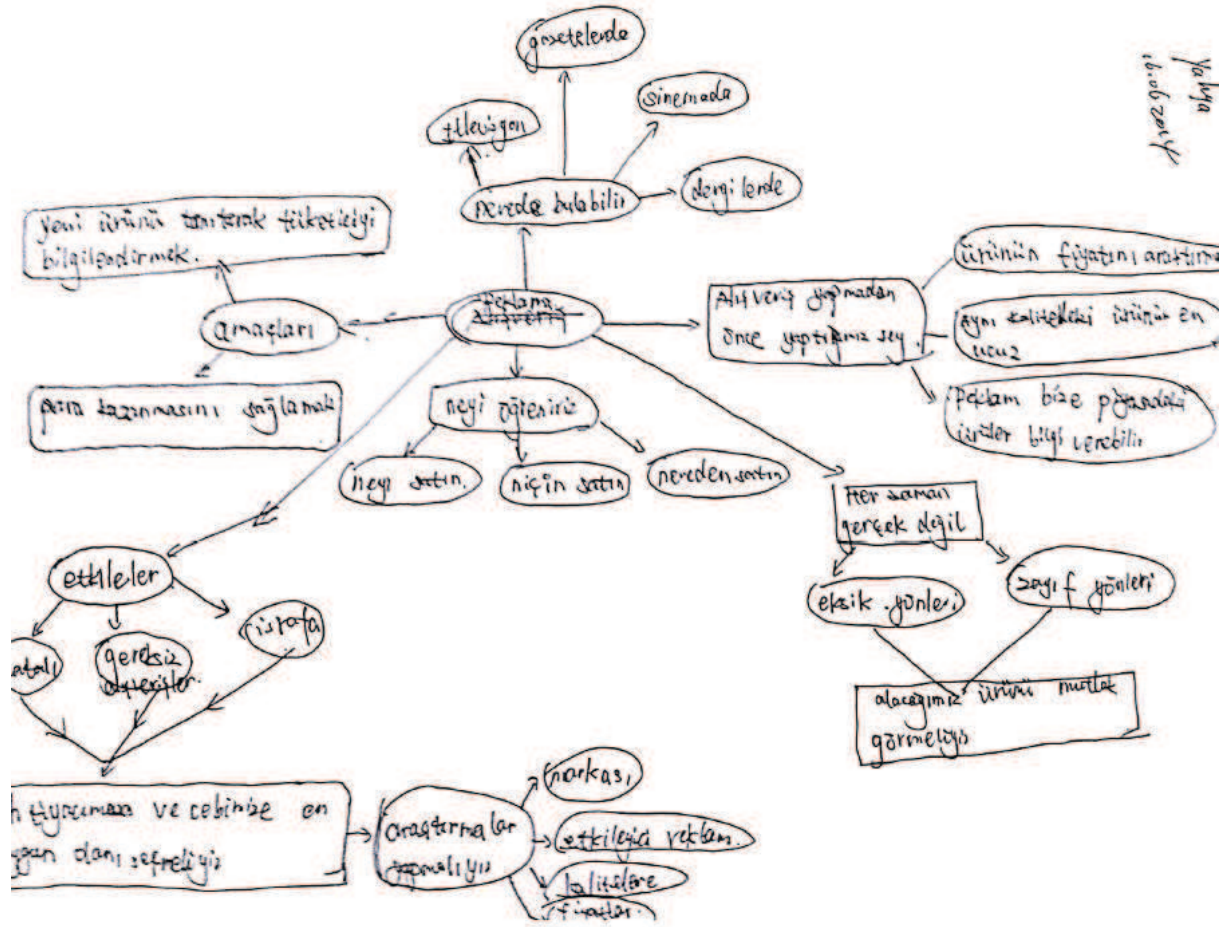
Ek F: Öğrenci Günlüğü Formu

Ad Soyad: _____

Tarih: _____

Bu dersin sonunda düşüncelerim...

Ek G: Öğrenci Çalışması Örneği



Ek H: Uygulamada Kullanılan Metinler

SEVİNÇ ÇIĞLIKLARI

Ahmet, bir sabah okula gidiyordu. Evleri kıyı boyunca uzayan yolun üzerindeydi. Evden okula yürüyerek gitmesi on beş dakikasını alırdı.

Elinde çantası, yeni, ütülü pantolonu ve mavi önlüğü üzerindeydi, ağır ağır yürüyordu. Derken başına bir şeyin değip geçtiğini hissetti. Başını kaldırdı. Bu bir kırlangıçtı. Sanki Ahmet'e bir şey söylemek istiyordu.

- Acaba ne istiyor?

Ahmet etrafına bakındı. Yolda tek başına yürüyordu. Kırlangıç geri döndü. Alçalarak geldi. Ahmet başını eğmeseydi, kırlangıç ona çarpacaktı.

- Neden böyle yapıyor kırlangıç?

Kuşu izledi. Çantasını başının üzerine koyup bekledi. Kuş yeniden dönmüş ve saldırıya geçmişti. Bekledi. Kırlangıç bu sefer ciik ciik... diyerek yanından uçup gitmişti.

Bunda bir iş vardı. Bir ağacın arkasına sinmiş bir kedi gördü. Kedinin başını göremiyordu. Ama bir şeyle uğraştığı belli idi.

Ahmet usulca yanaşıp baktı, kedi bir kuş yavrusuyla oynuyordu. Onu bir ayağı ile itiyor, havaya kaldırıyor sonra da üzerine atılıyordu.

Ahmet anlamıştı: Kırlangıç kendisinden yardım istiyordu. Yavrusunun kurtarılması için onu uyarıyordu.

Ahmet birden kediye doğru koştu. Korkan kedi, yavruyu bırakıp kaçtı. Uzanıp yavruyu avucuna aldı.

Kedi az ileride durmuş, Ahmet'i izliyordu. Ahmet, yerden taş alıp atar gibi yapınca, kedi soluğu karşı bahçede aldı.

Peki şimdi ne yapacaktı? Kuşun yavrusu elinde kalakalmıştı. Bunu anne kuşa nasıl verecekti? Yere bırakırsa, başka bir kedi kapabilirdi. Bekledi. Kırlangıç gidip geliyordu. Ahmet avucunu yukarı kaldırdı.

- Al işte yavrun, dedi.

Kırlangıcın yapacağı bir şey yoktu. Yavrusunu nasıl alırdı? Ahmet ağaçlara baktı. Acaba yuva hangisindeydi? Ama kırlangıçlar en çok çatılarda yuva yaparlardı. Avucundaki kuşa baktı. Daha kanatları tüylenmemişti. Bir yeri kanamadığına göre kedi ona zarar vermemişti. Ağaca yeniden göz attı. Yuvaya benzer bir şey yoktu. Az ilerideki eve döndü. Orada, bir köşede olabilirdi. Evet, işte yuva oradaydı. Çamur parçalarından örülmüştü. İçinde bir baş görünüp kayboluyordu.

Ana kırlangıç yeniden geldi. Ahmet'in yanından rüzgâr gibi geçti. Aaaa! Bu da ne? Kırlangıç Ahmet'in elindeki yavruyu iki ayağının arasına almıştı. Havada asılı gibi duran yavruyu yuvasına bırakmaz mı? Derken bir cıvıltı başladı yuvada. Diğer yavrular kardeşlerine kavuşmanın sevincini yaşıyorlardı.

Ahmet de sevinmişti. Yavru sonunda yuvasındaydı. Kırlangıç yaklaştı. Ahmet'in etrafında sevinç çığlıkları atarak uçtu, uçtu. Ahmet kırlangıcın kendisine teşekkür ettiğini düşünüyordu. Sonra, zor durumda olan birine yardım etmenin gururuyla koşarak okuluna gitti.

Adnan Çakmakcioğlu

OKUMA - ANLAMA

Aşağıdaki parçayı okuyunuz.

Sesli okuma; ilkokul çağlarında daha iyi anlamamıza yardımcı olacağını zannederek geliştirdiğimiz ve okuma hızını önemli derecede yavaşlatan bir unsurdur. Ortalama konuşma hızı 200 kelimedir. Sesli okuduğumuz zaman kendimizi bu limitle sınırlandırmış olur ve bu hızın üstüne çıkamayız. Oysa okuduğumuzu anlamak için kelimeleri dil ve kulak yollarından geçirerek beyne göndermemize gerek yoktur. Göz, çektiği fotoğrafları dilimizden yüzlerce defa daha hızlı olarak beyne göndermektedir. Sesli okuduğumuz zaman 200 kelime, 1 dakikayla sınırlandırıldığı için okuma hızımız, çok daha hızlı olan beyin kapasitemize yetişememektedir. Arta kalan beyne kapasitemiz boşluğu başka düşüncelerle doldurmaya çalıştığından konsantrasyonumuz ve okuma etkinliğimiz azalmaktadır.

İçinden sesli okumak da bir okuma türüdür. Her ne kadar bunda dudaklar kelimeleri tek tek telâffuz etmiyorsa da, ses telleri kımıldıyor ve okuma hızı 500 kelime, 1 dakikayla sınırlandırılmış oluyor. Bunu önlemek için uzmanlar, okurken sakız çiğnemeyi öneriyorlar. Okurken ciklet çiğneme temponuz hiç değişmezse bu yanlış alışkanlığı yenilebilir ve gözle okumaya başlayabilirsiniz.

Her kelimeyi okumak da hızlı okumayı yavaşlatan nedenlerden biridir. Başka dillerde de, Türkçede de cümle yapılarında anlam birkaç kelimedede toplanmıştır. Diğer kelimeler onları düzenli bir cümle halinde birleştirmek için kullanılmıştır. Ve, gibi, ile, için vs... gibi sık sık tekrarlanan ve okuduğumuzu

OKUMA HIZINI YAVAŞLATAN NEDENLER

anlamamıza büyük katkısı olmayan bu kelimeleri her seferinde okumak, bize zaman kaybettirir. Başlangıçta hangi kelimelerin gereksiz olduğunu doğru tespit ederek, onları okumadan atlamakta güçlük çekebilirsiniz. Ama zamanla bu konuda da yetenek geliştirerek, 300 kelimelik bir yazının, 100 kelimesini okuyarak yazının tamamını anlayabilirsiniz.

Hızlı okursak anlayamayacağımızı zannetmek, okumamızı en fazla yavaşlatan önemli bir psikolojik etken ve yaygın olan yanlış bir düşüncedir.

Geri dönmek bize en fazla zaman kaybettiren bir alışkanlıktır. Konsantrasyon eksikliğinden olur. Kitap okurken zihinde kurulan hayallerle okuma işlemi sık sık kesintiye uğratılır. İnsanların büyük çoğunluğu okumaya başladıktan 3-5 dakika sonra hayallere dalmaktadır.

Bu durumda bu kişiler elleriyle sayfaları çevirip gözleriyle okumuş olsalar da pek fazla bir şey anlayamazlar.

Çünkü, beyin içindeki bir görüntü ile dıştaki bir görüntüyü aynı kanallarla algılamaktadır. Bu nedenle içte bir hayal

kurulmuş ve zihnin odağına yerleştirilmiş ise, bu durumda beyin dıştaki görüntülere kapalı olacaktır. Bu şekilde olan bir kişi sık sık geri dönüşler yapacak ve yavaş okuyacaktır. Geri dönmeleri en az indirmenin en kolay yolu bir süre, okuduğunuz satırları kalem ucuyla takip etmektir.

(Kısaltılmıştır)



Ek I: Örnek Ders Planı

GÜNLÜK DERS PLANI

A. BİÇİMSEL BÖLÜM

Dersin Adı: Türkçe

Metnin Adı: Çini

Konu: Çini hakkında bilgiler ve çininin özellikleri

Süre: 40 + 40 dakika

Strateji, Yöntem ve Teknikler: Sunuş ve Buluş Yoluyla Öğretim, Özetleme Stratejisi, Düz Anlatım, Soru Cevap Tekniği

Kaynak: Hâle Bülbül

Araç Gereçler: projeksiyon, fotoğraflar, tahta, tahta kalem, fotokopiler, çalışma yaprağı.

Hedef ve Davranışlar

Hedef: Konuyu anlamak için kullanılacak stratejileri öğrenme

Davranışlar:

1. Özetleme stratejisini kullanabilme
2. Bilgilendirici metinler ile hikâye edici metinlerin farkını söyleyebilme
3. Bilgilendirici metnin özetini kavram haritası şeklinde çizebilme

B. DERSİN İŞLENİŞ ÖRÜNTÜSÜ

1. Giriş Bölümü

- **Dikkati Çekme ve Güdüleme:** Geçen hafta işlenen Ana Yüreği adlı metnin konusu ve özetleme stratejisinin ne olduğu hatırlatılır. Hikâye edici metin ile bilgilendirici metnin içeriğinin farklı olduğu ifade edilir.
- B u farkı ortaya koymak için aşağıdaki sorular sorulur.
- Sizce hikâye edici metin ile bilgilendirici metin arasındaki farklar nelerdir?
- Hikâye edici metnin özeti ile bilgilendirici metin özeti arasındaki farklar nelerdir?
- Bilgilendirici bir metin kavram haritası ile özetlendiğinde, bu haritada neler yer alır?

2. Gelişme Bölümü

Öğrencilerin bu sorularla ilgili söyledikleri gözden geçirilir, sonra eksik veya yanlış olan düşünceler düzeltilerek hikâye edici metin ile bilgilendirici metin açıklanmaya başlanır.

Sonra öğrencilerin önbilgilerini harekete geçirmek için onlara araştırmacının eşinin yapmış olduğu çini çalışmaları gösterilir. Konuyla ilgili öğrencilerin zihninde bazı kavramların belirginleşmesi amaçlanır. Öğrencilerden gelen tahminlerle tahtaya örümcek ağı kavram haritası çizilir. Ardından Çini adlı metin sesli olarak okunmaya ve açıklanmaya başlanır. Metin okunduktan sonra örümcek ağı kavram haritasındaki –eğer varsa- gereksiz unsurlar silinir.

Sonra öğrencilere: “Arkadaşlar! Bu okuduğumuz metnin türü nedir, neden?” sorusu yöneltilir. Ardından öğrencilere model olmak için "Arkadaşlar, şimdi beni dikkatle

dinleyin. Okuduğumuz metni tam anlayıp anlamadığımızı yaptığımız özetle görürüz. Ben özet yaparken neler düşünüyorum, dikkat edin." denerek öğrencilerde motivasyon sağlanır. Ardından "Bir bilgilendirici metni özetlerken neler lazımdı, deyiş anahtar kelimelere dikkat çekilir ve merkezde çini kavramı olmak şartıyla anahtar kavramlarla çini arasındaki ilişkinin gösterildiği kavram haritası çizilir-gösterilir.

Metnin özetlenmesinin ardından öğrencilere metin türlerinin ne olduğu ve farklı metin türlerinin özetinin aynı olup olmadığı sorulur ve cevapların ardından metin türlerinin yapısal özelliklerinin bilinmesinin okuduğunu anlamada önemli olduğu vurgulanarak hikâye edici metin ile bilgilendirici metnin özetinin farklı olduğu söylenir.

3. SONUÇ BÖLÜMÜ

Özetleme stratejisinin okuduğumuzu anlamada çok önemli bir strateji olduğu yinelenir. Bu okuma sonrası stratejisinin metin türlerine göre farklılık gösterdiği belirtilir. Bir metnin özetlenmesinde değişik kavram haritalarının kullanılabileceği ifade edilir.

4. DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ

- 4.1. Derste anlatılan bilgilendirici metni özetleme stratejisinin ne olduğu sorulur.
- 4.2. Önceden hazırlanmış olan bir metin ve bu metni kavram haritası şeklinde özetleyecekleri çizgisiz kâğıt dağıtılır.

Ek İ: Örnek Ders Video Akış Formu

DERS AKIŞ FORMU

DERS AKIŞ FORMU (Beşinci Uygulama Dersi) 29.05.2014	
Metnin Başlığı:	Ana Yüreği
Metnin Türü:	Hikâye
Öğrenme-Öğretme Strateji-Yöntem ve Teknikleri:	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Kavram Haritalama Tekniği, Özetleme
Araç ve Gereçler:	Sınıf tahtası, tahta kalemi, projeksiyon, pano
DERSİN AKIŞI	YORUMLAR
00.16: Araştırmacı “Bugün yeni ve daha güzel şeyler öğreneceğiz.” dedi.	Kaih ve Distad kameraya ilginç ve komik pozlar veriyorlar.
00.48: Araştırmacı “Geçen ders hangi stratejiyi öğrenmiştik?” diye sordu.	Öğrencilerden soru üretme cevabı geldi.
00.55: Araştırmacı “Ne tür sorular vardı?” diye sordu.	Öğrenciler yine hep birlikte “açık sorular ve çıkarsama soruları” diye cevap verdi. Ne öğrendiklerinin farkında olmaları memnuniyet verici.
01.06: Araştırmacı “Ben size ödev vermişim, onları yaptığınız zaman çok mutlu oluyorum.” dedikten sonra “Yaptınız mı?” diye sordu.	Öğrenciler yaptıklarını söylediler ve dosyalarını kontrol ederek ödevlerini hazırladılar.
01.27: Araştırmacı “Açık sorular ve çıkarsama soruları neydi?” diye sordu.	Distad “Açık soruları hemen metinde görebilirsin, çıkarsama soruları için ise biraz düşünmen lazım.” derken diğer öğrenciler de söylenenleri destekledi. Öğrenciler konuyu kavramış görünüyorlar.
02.21: Araştırmacı “Bugün en önemli stratejiyi öğreneceğiz.” dedi.	Öğrencilerin dikkatini konuya çekmek ve onları motive etmek için bu cümleyi kullandım. Ayrıca “özetleme” öğrencilerin en zorlanacakları ama okuduğunu anlamada öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini en güzel gösteren strateji.

<p>02.38: Araştırmacı “Nedir özetleme?” diye sordu.</p>	<p>“Shenze: Kısaltmak. Dae: Onun en önemli şeyini anlatmak. Acip: Kısaca anlatmak. Kaih: Çok ayrıntılı anlatmamak.” dediler. Bunlar, güzel cevaplardı.</p>
<p>04.06: Araştırmacı “Arkadaşlar, özetleme hayatınızın her anında kullanabileceğiniz bir strateji. Bir metni okuduktan sonra onu ne kadar anladınız? Az mı anladınız veya yanlış mı anladınız? Biz bunu nasıl anlayacağız? O yüzden bu strateji öğrendiğimiz üç strateji içindeki en önemli strateji.” dedi.</p>	
<p>04.44: Araştırmacı “Peki sizce özetleme ne zaman yapılır? Okumadan önce mi, okurken mi, sonra mı?” diye sordu.</p>	<p>Öğrenciler hep birlikte “sonra” dediler. Bu, onların özetleme yapmanın ne anlama geldiğini anladıklarını gösteriyor.</p>
<p>05.25: Araştırmacı öğrencilere “Daha önce özet yaptınız mı, kavram haritasıyla özet yaptınız mı?” diye sordu.</p>	<p>Bazı öğrenciler, özet yaptıklarını ama KH ile yapmadıklarını söylediler.</p>
<p>08.29: Araştırmacı “Peki arkadaşlar, kavram haritasıyla özet yapılırsa onda neler olmalı, neler yazılmalı? O haritada neler olmalı? Mesela Ana Yüreği adlı metni özetleseydiniz, onun kavram haritasında neler olurdu?” diye sordu.</p>	<p>Acip: Kahraman. Çok güzel, Acip. Ruslan: Ana kahraman. Ana kahraman olurdu, harikasınız! Başka? Diğer kahramanlar olurdu. Acip: Olay olurdu. Hojie: Zaman.. Dae: Kahramanın yaptığı bir şey.. Ruslan: Kahramanların özellikleri... Acip: Sonuç.. Problem olurdu, sonuç olurdu.. Evet, özetlemelerle ilgili çok güzel şeyler söylediniz. Gerçekten bu sınıfın durumu çok iyi.</p>
<p>10.18:</p>	<p>Farah, sadece yazıdan oluşan bir metnin çok sıkıcı olduğunu söyledi. KH ile bu sıkıcılığı gidermek istiyorum ve öğrenciler de bunun farkında. Hedefime ulaştığım için mutluyum.</p>
<p>10.24: Araştırmacı “Ben bir metni KH ile özetlemek istediğimde o daha çok aklımda kalır.” dedi.</p>	<p>Acip araya girdi ve kafasını işaret ederek “Doğru, kalıyor.” dedi.</p>
<p>11.12: Araştırmacı “Örümcek ağı KH’si beyin hücrelerinin dizilişine benziyor.” dedi.</p>	<p>Böylece hem KH’leri ve tarihçesini anlatıyorum hem de yapılan bilimsel çalışmalar hakkında bilgi vererek bu uygulamanın öğrencilerin okuduklarını anlamalarına sağlayacağı faydalarla ilgili onları ikna etmeye çalışıyorum. Çünkü eğer ikna olmazlarsa etkinliklere katılım düşük olabilir.</p>

11.51: Araştırmacı “Ben KH’leri geçen sene haziran ayından beri hem Türkiye’deki hem de yurtdışındaki çalışmalarını araştırıyorum. Bakın 1 sene olmuş. Ben faydalı olduğumu gördüm.” dedi.	Öğrencilerimin, bana güvenmeleri için olaya hâkim olduğumu bilmelerini istedim. Hem tezim için hem de onlara faydalı olması için yapıyorum bu çalışmayı.
12.43: Araştırmacı, öğrencilere Türkiye’de yapılmış bir doktora tezinde, bir ilkokul öğretmenin öğrencisine, özetlemeye gerek olmadığını, metinde gereksiz bir şey olamayacağını söylediğini aktardıktan sonra “Böyle bir şey olabilir mi arkadaşlar?” diye sordu.	Bütün öğrencilerim hep bir ağızdan “Olamaz!” dediler. Bu beni çok mutlu etti. Çünkü hepsi özetlemenin gerekliliğine inanıyor ve KH ile özetlemeyi öğrenmeye isteklidir.
15.11: Araştırmacı “Biz bir metni okuduktan sonra onu anlayıp anlamadığımızı görmek için özetleme yapabiliriz. Arkadaşlar bizim çalıştığımız metinler hep hikayeydi. Peki arkadaşlar okuduğumuz metin hikaye değilse nasıl özetleme yapacağız? Az önce Farah söyledi. Bilgi olursa nasıl olacak? O yüzden metin türlerini bilmemiz lazım.” dedi.	Acip: Haa! Shenze: Evet. dediler. Diğer öğrenciler de onayladı bunu. Böylece öğrencilere metin türlerinin gerekliliğini de kavratmış oldum.
17.34: Ben size bir sınav yapmıştım. Orada bir hikaye edici bir de bilgilendirici metin vardı. Şimdi onların özetlemesi aynı olur mu?	Öğrenciler: “Hayır, olmaz.” dediler. Aradaki farkı kavradılar.
17.51: Peki bilgilendirici metinde ne olacak? Onda kahraman yok, belki olay yok, belki zaman yok. O zaman farklı... Bunların hepsini konuşacağız, yapacağız, öğreneceksiniz inşallah.	Öğrencilere bilgilendirici metnin özetlemesini sezdirdim ve güven verdim.
19.30: Araştırmacı “Arkadaşlar, şimdi Ana Yüreği adlı metni özetleyin bakalım. Kötü yapmanız önemli değil. Ben size bunun metodunu öğreteceğim.” dedi.	Amacım, öğrencilerin özetlemeyle ilgili ön bilgilerini görmektir. Özetleme hakkında ne biliyorlar, nasıl özetliyorlar, nelere dikkat ediyorlar? Böylece uygulama sonrasında aradaki farkı daha iyi görebileceğim.
20.15: Öğrenciler Ana Yüreği adlı metni özetlemeye başladı.	
İkinci Ders	
00.30: Araştırmacı “Arkadaşlar, herkes Ana Yüreği adlı metnin özetini yaptı mı?” diye sordu.	Öğrenciler, evet, dedi. Ardından özetlemelerini aldım ve dosyaladım.
01.30: Araştırmacı “Arkadaşlar ben evde Ana Yüreği adlı metnin kavram haritasını hazırladım. Şimdi onu göstereceğim. Bunu size vereceğim, panoya da asacağım. Başlıyorum tamam mı?”	Tamam, dediler ve öğrenciler KH ile özetleme stratejisinin öğrenimine hazırlar.
01.45: Araştırmacı “Bir metni özetlerken önce metnin türünü söylemek lazım. Bu metnin türü ne?”	Hikâye! Ana Yüreği metnini KH ile özetlemeye başlıyorum.
02.21: Araştırmacı “Evet, hikâye. KH’de biz	Öğrencilere model olma yoluyla hem

bunları kutucuk içine alıyoruz.” dedikten sonra “Sonra bir ok çıkartıp devam ediyoruz. Metnin adı ne?” diye sordu.	KH çizimini hem de özetlemeyi öğretiyorum. İlerleyen zamanlarda bütün bu işlemleri kendileri yapacak. Nihâî amacım bu. Anlamalı öğrenmeyi sağlamak...
06.58:	Öğrenciler eşliğinde KH’yi çizmeye devam ediyoruz. Metinle ilgili sorduğum sorulara o kadar güzel cevap veriyorlar ki, bazıları benim önceden hazırladığım KH ile aynı ☺ Bunu onlara da söylüyorum ve hepsi çok mutlu oluyorlar. Metni anladıklarını görmeleri, yöntemi de kolayca ve isteyerek kavramalarını sağlıyor.
10.07: Araştırmacı “Şimdi birinci derste yazdıklarınızı hatırlayın. Bunlardan hangileri var, hangileri yok.” diye sordu.	Metnin özet KH’si bitti. Öğrencilerin kendi yaptıkları özet ile birlikte yaptığımız özet arasındaki farkı anlamalarını istiyorum.
10.17: “Ben bir metni okuduktan sonra bunu çizebiliyorsam, ben bu metni anlamışım, demektir. Birinci derste içinizden birisi çok güzel bir şey söyledi: Özetlerde çok fazla ayrıntı olmaz. Siz bir metni ne kadar iyi anladıysanız ve Türkçeniz ne kadar iyiyse, o kadar güzel özet çıkar. Mümkün olduğu kadar daha az kelime ile daha fazla mana vermeniz lazım.”	Özetleme yapabilmemenin sonucunu ve Türkçe yeterliliğinde özetin önemini anlattım. Çünkü yapılan/yapılacak etkinliğin amaç ve sonucunu bilmek, öğrencileri her zaman daha iyi motive eder.
12.46: Araştırmacı, öğrencilere önceden hazırladığı Ana Yüreği metninin KH ile özetinin fotokopisini verdi.	Ruslan: Çok güzel olmuş. Kaih: Ooo! dediler. Öğrenciler, çalışmamı beğendi. Eğer böyle bir tepki vermeselerdi benim için problem olabilirdi. Çünkü “işin uzmanı” etkileyici bir performans sergileyemezse bu hem inandırıcılığı kırar hem de öğrencilerden güzel çalışma yapmaları beklenemez. Sonuç olarak KH’mi beğendikleri için mutlu oldum.
13.38: Araştırmacı hikâye edici metnin özetinde olması gereken unsurları Ana Yüreği adlı metin eşliğinde tekrar anlatıyor.	Öğretim esnasında ‘tekrar etme’ kalıcılığı sağlayan önemli bir metottür. Ayrıca anlamayan öğrenciler varsa ve ben bunu fark edemediysem, bu tekrarlar ile onların da anlamalarını sağlamış oluyorum.
15.58: Araştırmacı “Şimdi yeni bir kavram haritası öğretilen size. Bu da çok kullanılıyor.” dedi ve “Arkadaşlar fishbone ne demek biliyor musunuz?” diye sordu.	Distad, “balığın kemikleri” dedi. İngilizcesini söyleyerek zihinlerinde KH’yi canlandırmalarını istedim. Ön bilgilerimi kullandırmış olacaktım.
16.32: Araştırmacı önceden hazırlamış olduğu Balık Kılıcı KH’sini gösterdi.	Öğrencilere Ana Yüreği metniyle ilgili balık kılıcı KH’si hazırlamıştım. Onu

	öğrencilere gösterdiğimde hepsi tebessüm ve hayranlık ifadeleriyle bakarak “Aaaa! Haaa!” şeklinde tepki verdiler. Balık kılıcı KH’si öğrencilerin dikkatini çok çekti. Hem şekli hem de renkliliği onları etkiledi. Bu durum, KH’lerdeki şekil ve renk unsurlarının öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlanması gerektiğini ve böylece öğrenilenlerin daha kalıcı olacağı anlamına gelebilir.
17.34: Araştırmacı, “Bu KH’lerin hepsini ben yaptım.” dedi.	Amacım, bunların yapılabiliğini göstermek ve öğretmenlerinin gayretini anlamalarını sağlamaktı. Onlar da zaten “Oooo! Maşallah!” dediler ve beni alkışladılar. Hep beraber güldük 😊
18.06: Araştırmacı tahtaya Ana Yüreği metninin KH’sini balık kılıcı şeklinde çizmeye başladı.	Burada yine model olma yoluyla öğretim yapıyorum. Balığın önce kafasını çizdim ve bunun içine ne yazmam lazım, sorusunu sorduktan sonra “metnin adını” diyerek, onlara balık kılıcı KH’sinin nasıl çizildiğini anlatmaya başladım.
18.20: Dae “Metnin türünü yazmayacak mıyız?” diye sordu.	Bu, öğrencinin ilgisini ve ne yapılması gerektiğini kavradığını gösteriyor.
18.28: Araştırmacı, balık kılıcı KH’sinin çizim amacını anlatmaya başladı ve “Arkadaşlar, balık kılıcı kavram haritasının özelliği şudur: Yukarıda ‘neden’ aşağıda ‘sonuç’; yukarıda ‘pozitif’ aşağıda ‘negatif’; yukarıda ‘önce’ aşağıda ‘sonra’ olur.” dedi.	Öğrenciler anladıklarını ifade ettiler ve ardından neden-sonuç şeklinde hazırladığım balık kılıcı KH’sini öğrencilerle birlikte doldurmaya başladık.
23.03: Araştırmacı, balık kılıcı şeklinde hazırlanmış KH’yi neden-sonuç ilişkisi açısından öğrencilere okumaya başladı.	Okumam bittikten sonra Ruslan “Çok güzel yaa!” dedi. Öğrenciler bu çalışmadan etkilendi.
23.23: Araştırmacı, “Arkadaşlar, bu da aslında bir özet değil mi?” diye sordu.	Öğrenciler, evet, dedi. Onlara balık kılıcı ile de özetleme yapılabileceğini gösterdim.
24.58: Araştırmacı “Ben bazı hocaların okuduklarımı hemen KH şeklinde çizdiklerini gördüm. Kendileri için...adam okuyor, sonra hemen çizmeye başlıyor. Daha sonra şekle baktığında hemen hatırlıyor. Ama sadece yazı olsa, hepsini okuyacak belki...” dedi.	Kaih, “Aaa! Hızlı, daha hızlı anlıyor.” dedi. Öğrencilere, daha sonraki zamanlarda KH’lere bakıldığında bilgilerin daha çabuk ve kolay hatırlandığını anlattım ve onlar da onayladılar.
25.08: Araştırmacı, hazırlanmış olduğu KH’nin fotokopisini öğrencilere dağıtmaya başladı.	Ruslan “Sadece dil öğrenmiyoruz, dil öğrenirken yeni şeyler de öğreniyoruz.” dedi. Bu, dil öğretiminde yeniliklere açık olmanın önemini gözler önüne seriyor. Öğrenciler monotonluktan hiç

	hoşlanmıyorlar. KH'ler yabancılara Türkçe öğretimine yeni bir boyut kazandırıyor.
25.58: Araştırmacı “Bir tane daha kavram haritası yaptım. Değişik KH'leri görmenizi istiyorum. Ben size bunları alternatif olarak gösteriyorum.” dedi.	Olay Zinciri KH'sini çizmeye başladım.
26.52: Araştırmacı “Arkadaşlar, hikayelerin bazı bölümleri var. Daha önce duydunuz mu? Giriş...” dedikten sonra öğrenciler “Gelişme, sonuç...” dediler.	Öğrencilerin bu konuda önbilgileri mevcut.
26.56: Araştırmacı tahtaya Olay Zinciri KH'sini çizmeye başladı.	Burada yine model olma yoluyla öğretim yapıyorum. Sorduğum sorulara öğrencilerden hemen cevap geliyor. Seviyelerinin iyi olduğunu söylüyorum onlara.
29.18:	Ben daha yazmaya başlamadan öğrencilerden doğru cevaplar gelmeye başlıyor. Bu beni çok mutlu ediyor.
30.00: Araştırmacı, ‘zincir’ kelimesi üzerinden olay zinciri KH'sini anlatıyor.	Önbilgilerini harekete geçirerek bu KH'nin mantığını kavramalarını amaçladım.
31.28: Araştırmacı, öğrencilere hazırlamış olduğu olay zinciri KH'sini dağıtıyor.	
35.00: Araştırmacı, fotokopileri ve ödevleri veriyor.	
45.00: Ders bitti.	

Ek J: Örnek Ses Kayıt Dökümü

2 Haziran Pazartesi

Dördüncü Gün Ses Dökümü

Araştırmacı: Arkadaşlar, hafta sonu n'aptınız, ödevleri yaptınız mı?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Maşallah ☺ Yapmayanlar, yarın getirecek zaten.

Araştırmacı: Geçen hafta üçüncü bir strateji öğrenmiştik. Özetleme ne demektir?

Ruslan: Bir metni kısaca anlatmak.

Araştırmacı: Evet ama bir metnin özetini çıkarmak için onu anlamanız lazım.

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Hikâye edici metni konuşmuştuk. Hikâyede neler vardı?

Öğrenciler: Kahramanlar, olay, mekân vardı.

Araştırmacı: Peki arkadaşlar, bu bilgilendirici bir metin olsaydı ne olacaktı? Sonuçta farklı, aynı değil.

O zaman soruyorum. Hikâye edici metinle bilgilendirici metin arasındaki fark nedir?

Ruslan: Kahramanlar olmayabilir.

Araştırmacı: Bilgilendirici metinde kahramanlar olmaz. Başka?

Distad: Olay olmaz.

Araştırmacı: Ne olur o zaman?

Distad: Bilgi.

Araştırmacı: Bilgi, fikir, düşünce... Peki, güzel. Hikâyeye edici bir metni özetlemekle bilgilendirici bir metni özetlemek farklı mı o zaman?

Ruslan: Tabii ki.

Araştırmacı: Tabii ki farklı. Neden farklı?

Ruslan: Kahraman yok, olaylar yok, problem ve çözüm var.

Araştırmacı: Peki bilgilendirici bir metin kavram haritasıyla özetlenirse ne olur orada? Bunu düşündünüz mü hiç?

Acip: Aklımızda daha uzun, daha kalıcı olur.

Araştırmacı: Hayır şeyi diyorum, biz hani Ana Yüreği ile ilgili kavram haritası yaptık ya...

...

Arkadaşlar bu gördüğünüz, metin türleri. (Metin türleri, projeksiyonla yansıtılarak anlatıldı.)

...

Peki hocam hikaye edici metinlerin özellikleri ne? İyi dinleyin, sizin için çok önemli.

- Bir olayı anlatır.

- Tamamen yazarın oluşturduğu bir dünyaya aittir, yani kurgusaldır. Yani fiction'dır.

- Hayal dünyamızı geliştirir.

- Yazar doğrudan bilgi vermez. Onun amacı gerçeğe yakın olan olayı okuyucuya yaşatmaktır.

- Kişi, zaman, mekân, yer ön plandadır.

- Mecaz anlamlı kelimeler olabilir, o yüzden okur çıkarım yapmak zorundadır.

Peki hocam, bilgilendirici metinlerin özellikleri ne?

- Arkadaşlar, olayı değil düşünceyi anlatır.

- Öğretme veya bir konu hakkında bilgi verme amaçlıdır. Amacı bilgi vermek zaten. Bilgilendirici... o yüzden bilgilendirici...

- Kelimeler mecaz anlamıyla değil gerçek anlamıyla kullanılır. Çünkü bilgi vermek istiyor. Senin okuyup anlamını istiyor.

Bilgilendirici metinler bazı başlıklar altında inceleniyor. **Tanımlama** metinleri oluyor. Nedir hocam? Yazar bize bir şeyi tanımlamak istiyor. İşte "Bu nedir?" sorusunun cevabı.

Arkadaşlar, bu nedir?

Öğrenciler: Kalem.

Araştırmacı: Arkadaşlar, kalem nedir?

Ruslan: Yazmak için kullanıyoruz.

Araştırmacı: Yazmak için kullandığımız bir alettir, nokta. İşte bu, tanım. Tanımı öğrendiniz mi?

Öğrenciler: Evet.

Farah: Tarif.

Araştırmacı: Tarif! Ama tarif bazen özellik. Şimdi tanım arkadaşlar, "Bu nedir?" sorusunun cevabı. Sınavlar için de çok önemli bu.

Kronolojik sıralama... Arkadaşlar, bazen biyografi oluyor. Bir insanın hayatını anlatıyor. Nereden başlıyor?

Ruslan: Doğumu.

Araştırmacı: Mesela bir insan söyleyin.

Ruslan: Tolstoy.

Araştırmacı: Ne zaman doğmuş?

Ruslan: Bilmiyorum. (Gülüyor ☺)

Araştırmacı: Mesela onun hayatını anlatırken, “Şurada doğdu, şu zaman, annesi babası şuydu...” oradan başlıyo, işte çocukken şu okullara gitti, top oynarken kafasını kırdı...

Öğrenciler: Gülüşmeler...

Araştırmacı: Arkadaşlar, üç; **karşılaştırma**. Kıyaslama, mukayese etme... Mesela sigarayla nargileyi karşılaştırıyor.

Mesela diyor ki; sigara da zararlıdır, nargile de zararlıdır. Bir tane sigarada 4000'den fazla zehir vardır, bir nargile ise 50 veya 70 sigarayla aynıdır, diyor. Karşılaştırıyor...

Sebe-sonuç...

Sebe-sonuç deyince aklınıza ne geliyor?

Distad: Balık..

Araştırmacı: Hah, çok güzel! Balık kılıcı kavram haritası yapmıştık ya, Distad sen hazırlamıştın, gerçekten çok hoşuma gitti. Doğru yapmış üstelik.

Bilimsel yazılarda da sebe-sonuç olabilir arkadaşlar. Mesela; “Çok sigara içersen kanser olabilirsin.” Bu, hikâye edici değil ki, bu bilgi yani.

Farah: Gerçek.

Araştırmacı: Tabii ki, olabilir, bu bir gerçek.

Ve arkadaşlar, **problem çözme**.

Problem çözme ne olabilir? Mesela fabrika ne demek, biliyorsunuz. Bir fabrikada bazı şeyler yapılıyor, sonra o fabrikadaki bazı şeyler atılıyor, gereksiz şeyler, ama o çevreye çok zarar veriyor. Ordaki hayvanlar ölüyor, bitkiler ölüyor, belki insanlar ölüyor. Bu bir problem.

Diyor ki; bu problemi çözmek için ne yapılabilir? Araştırma yapıyorlar, bilimsel bir araştırma... Sonra o problemi çözüyorlar. Bilgilendirici metin...

Şimdi arkadaşlar, size şunu soruyorum: Hikâye edici metinle bilgilendirici metin arasındaki farkı anlayabildiniz mi? Kafanızda bir şey canlandı mı?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Daha biz bunu konuşcaz. Bunlarla ilgili pratik yapıcaz. Peki hocam, bu bizim ne işimize yarayacak? Biz bunu biliyoruz ama n'apcaz biz?

Ruslan: Hikâye metinlerini daha iyi anlamak için.

Araştırmacı: Hikâye okuduğum zaman ne yapıcam ben, onu bilicem. Eğer benim okuduğum yazı hikâye edici değil bilgilendirici bir metin ise ona göre okuycam. Düşünecem; “Haa, bunda mecaz anlam olmaz.”

Peki arkadaşlar, ben size şöyle bir şey söylüyorum; bilgilendirici metinle ilgili kavram haritası yapmak istediğimizde n'apcaz?

Arkadaşlar, bilgilendirici metinlerde anahtar kelimeler çok önemli. Anahtar kelimeler, o metindeki...

Dae: Önemli kelimeler.

Araştırmacı: Afferin sana Dae! Önemli kelimeler... Hikâye edici metinde farklı, bilgilendirici metinde farklı...

Arkadaşlar, bilgilendirici bir metin okuduğunuz zaman **bir**; anahtar kelimeleri tespit etmeniz lazım. Yani hangi kelimeler çok önemli, bunu bilmem lazım. **İki**; bunu özetle anlatabilmem lâzım.

Bize bilgilendirici bir yazı geldi, bunu özetlememizi istiyorlar. Ben ordaki anahtar kelimeyi söylemezsem bu tam bir özet olmaz ki. Onu söylemem lazım. Kahraman yok, olay yok. Ne konuşcam ben, ne yazcam, ne anlaticam?

Dae: En önemli kelimeleri...

Araştırmacı: En önemli kelimeleri tespit edicem, sonra özet yapıcam. Hocam peki bunun kavram haritası nasıl olur? Onu ben size sonra göstereyim.

...

(Öğretmen odasından içinde çiniler olan bir çanta getirdim.)

Şimdi arkadaşlar bu yemek değil. Bazı arkadaşların gözü açıldı.

Öğrenciler: Gülüşmeler...

Setiawan: Bu ne yaa?

Araştırmacı: Şimdi arkadaşlar, biz iki hafta önce hangi stratejiyle başladık?

Farah: Tahmin.

Araştırmacı: Tahmin etme. Sonra?

Öğrenciler: Soru üretme.

Araştırmacı: Soru üretme, güzel. Sonra da?

Öğrenciler: Özetleme.

Araştırmacı: Özetleme.

Şimdi arkadaşlar, ben size bazı şeyler göstereceğim.

(Çinileri çıkartıp gösteriyorum.)

Öğrenciler: Oooo!

Araştırmacı: Bu lâle, bu gül. Tahminlerinizi söyleyin.

Dae: Seramik.

Araştırmacı: Seramik, dedi. Başka?

Setiawan: Lâle.

Araştırmacı: Lâle, dedi Setiawan.

Setiawan: Ve gül.

Araştırmacı: Ve gül, dedi. Başka?

Shenze: Sanat.

Araştırmacı: Sanat, dedi. Devam.

(Çinileri çıkarmaya devam ediyorum.)

Bizde bitmez! Hepsi 20 lira arkadaşlar.

Öğrenciler: Gülüşmeler...

Hojie: Kız.

Setiawan: Kadın.

Farah: Kadın.

Araştırmacı: Kadın, diyor.

Kaih: Seramik.

Araştırmacı: Seramik dedi Dae.

...

(Öğrenciler tahminlere devam ediyor.)

Peki son tahminlerinizi yapın, bunlar nelerle ilgili olabilir?

Dae: Manzara.

Hojie: Kùltür.

Farah: Seyahat.

Ruslan: Tanıtma.

Araştırmacı: (Çinilere vurarak) Ya arkadaşlar, acaba bunlar ne ola ki?

Dae: El sanatı.

Araştırmacı: Tamam, el sanatı güzel.

Setiawan: Kùtahya, seramik gibi.

Araştırmacı: Ama seramik o. Bu ne olabilir acaba, daha önce gördünüz mü? Bence duydunuz ama şu an aklınıza gelmiyor.

Setiawan: Çömlek.

Araştırmacı: Bu sanatın adı ne olabilir acaba? Ç ile başlıyor.

Raci: Cips.

Araştırmacı: Cips mi?

(Öğrenciler yoğun bir şekilde bulmaya çalışıyorlar.)

Tamam şimdi ikinci harfi yazıyorum.

(Çi)

Acip: Çiçek.

Shenze: Çini!

Araştırmacı: Evet, çini. Arkadaşlar, bunun adı çini sanatı. Bununla ilgili bir metin var, onun konuşacağız. O metin hikâye edici mi, bilgilendirici mi?

Farah: Bilgilendirici.

Araştırmacı: Biz ikinci derste bilgilendirici bir metni kavram haritasıyla özetlemeyi öğrenecez.

İkinci Ders

Şimdi arkadaşlar, öncelikle şunu söyleyim; benim eşimin adı Hâle.

(Öğrenciler, metindeki Hâle ismini gördüler.)

Öğrenciler: Aaaaa!

Ruslan: Gerçekten mi?

Araştırmacı: Arkadaşlar, eşimle yapmış olduğum bir röportaj... Ve bu, onun anlattığı şeyler..neden? Çünkü o, daha önce çini kursuna gitmiş ve birinci ders getirdiğim her şeyi eşim yapmış.

Öğrenciler: Oooo!

Acip: Maaşallaaahh!

Öğrenciler: Alkışlıyorlar!!!

Araştırmacı: (Kameraya bakarak) Eşim duydun mu?

Öğrenciler: Gülüşmeler...

Araştırmacı: Seni alkışladılar!

Arkadaşlar, ben dedim ki, öğrencilerime bilgilendirici metin ne hazırlayım? Düşündüm, çok şey var ama hem sizin yeni kelimeler öğrenmenizi istedim hem bir sanat olsun diye düşündüm. Çünkü birinci derste orda bir özellik vardı; tanımlama. Değil mi, bilgilendirici metin...

Dae: Evet.

Araştırmacı: İşte bu arkadaşlar, çini hakkında bir bilgilendirici metin! Ama bakıyorsunuz şimdi, sadece yazı!

Acip: Sıkıcı!

Araştırmacı: Sıkıcı!

Öğrenciler: Gülüşmeler...

Araştırmacı: İnsan görünce gerçekten sıkılıyo. Çünkü burada diyo ki; bir sürü kelime var, belki bilmediğim kelime var falan, filan...

O zaman sizden şunu isteyecem, arkadaşlar! Ben şimdi bunu okuyacam, size anlatmaya çalışıcam, anahtar kelimeler ne olabilir, siz düşündükçe bana söyleyin. Biz buraya anahtar kelimeleri yazalım. Sonra da özetleme yapamaz, sonra bir şey daha yapıcım ve bitecek, bugün.

(Çini adlı bilgilendirici metni okumaya başlıyorum.)

Anahtar kelimeleri iyi düşünün!

(Öğrenciler metni dikkatle takip ediyorlar.)

...

Dae: O zaman bisküvi anahtar kelime.

...

Obje, anahtar kelime...

...

Araştırmacı: (Metne göre çini yapımını anlatıyorum.)

...

Araştırmacı: Çinide yanlış yapamazsınız. Çünkü onu düzeltemiyorsunuz.

Ruslan: Elektrikçi gibi.

Araştırmacı: Evet, elektrikçi bir kez yanlış yapıyor. Neden? Çünkü sonra ölüyor.

Öğrenciler: Gülüşmeler... ☺

...

(Metni okuma ve anlatma tamamlandı.)

Araştırmacı: Şimdi size bir şey sorucam; siz böyle bir metin gördünüz. Okudunuz, anlamaya çalıştınız, zor değil mi?

Farah, Acip, Kaih, Shenze, Muhsuan, Ruslan: Zor.

Araştırmacı: Arkadaşlar, burada ilk kez gördüğünüz kelimeler var bi kere. Zor olması lâzım zaten. Fakat siz TÖMER'de veya TÖMER'den sonraki hayatınızda böyle şeyler göreceksiniz eğer Türkiye'de olacaksanız, üniversiteye gidecekseniz. Master, doktora olabilir...

Bir kitapta böyle bir metin olsa, metinden sonra şunu söylüyor; -metinle ilgili bir kelime, cümle söylüyor- doğru mu, yanlış mı? Şu ne yapmış, bu ne yapmış?

Arkadaşlar biz o metinden sonra onu kavram haritası olarak görsek acaba nasıl olurdu, diye düşündünüz mü?

Dae, Ruslan: Evet.

Araştırmacı: Ben düşündüm.

(Bu esnada Çini adlı metnin kavram haritasını öğrencilere gösteriyorum.)

Öğrenciler: Vaaaaavvv!

Kaih: Oh my God!

Öğrenciler: Alkışlıyorlar!!!

Araştırmacı: Arkadaşlar ben bu metinle ilgili kavram haritası hazırladım. Şimdi ona bakalım.

(Çini adlı metnin kavram haritasını tahtaya yansıyorum.)

Öğrenciler: Vaaavv!

Araştırmacı: (Öğrenciler çok beğendiler. “Cık cık cık” yapıp çok güzel şeyler söylüyorlar. ☺)

Şimdi arkadaşlar, bu bir kavram haritası. Bakın ortada çini var. Çünkü bu yazı ne hakkında?

Öğrenciler: Çini hakkında.

Araştırmacı: Çini hakkında. Sonra arkadaşlar, ben buraya 1 demişim. Size bir şey söylemek istiyorum. Ben geçen sene haziran ayından beri, yani bir sene olmuş, hatta hazirana girdik, 13 aydır kavram haritalarını araştırıyorum. Yani Türkiye’de veya yurtdışında. Arkadaşlar, benim baktığım kavram haritalarında hiç olmayan bir şey yaptım ben. Aslında çok basit bir şey ama hiç yapılmamış. Öğrenciler için çok faydalı bir şey aslında.

Şimdi siz buna baktığınız zaman ben bu kavram haritasını nasıl okumalıyım, yani nereden nereye gitmem lazım?

Dae: 1’den...

1, değil mi?

Öğrenciler: Evet.

1, 2, 3, 4, 5, 6.

Arkadaşlar benim baktığım kavram haritalarında 1, 2, 3, 4, 5, 6 yazmıyor. Bu numaraları silin, çok karışık olmaz mı?

Ruslan: Olur.

Dae: Hayır.

Araştırmacı: Ama böyleyse ben bunu nasıl okumam lazım? Çünkü ben bunu nasıl yaptım, biliyo musunuz? Metinde hangisini önce anlattıysa ben önce onu aldım, 1 dedim. Bak, hamur...

Ruslan: Anahtar kelime...

Araştırmacı: Ona göre gitmeye çalıştım. Şimdi bakın arkadaşlar, nasıl okuyorum ben, elimde metin yok.

(Metni, kavram haritasına bakarak okuyorum, anlatıyorum.)

...

Arkadaşlar karo, kare şeklinde özellikle camilerdeki duvarlarda gördüğümüz çinidir.

Öğrenciler: Haaaaaa!

Araştırmacı: E şimdi metinde karo görüyor musunuz?

Öğrenciler: İıı!

Araştırmacı: Öğrenci bunu okudu, karo. Karo ne yaa?! Bilmeyecek.

Arkadaşlar, nihâle... Nihâle ne demek?

Dae: Böyle tabakta...

Araştırmacı: Tabak değil bu. Bakın yuvarlak ama tabak değil. Evde çay içiyoruz ya, çaydanlığı aldım, nihâlenin üstüne koydum.

Öğrenciler: Haaaa!

Araştırmacı: Onun adı nihâle.

(Metni göstererek)

Burada nihâle var mı?

Öğrenciler: Yok!

Araştırmacı: Arkadaşlar, vazoyu biliyorsunuz.

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: (Bildikleri eşyaların resimlerini KH'ye koymadım.)

Magneti belki bilmeyen vardır. Magnet buzdolabında...

Dae: Aaa, evet, evet...

Araştırmacı: Mesela bu bir buzdolabı, alıyorsunuz, böyle yapıştırıyorsunuz ya...

Öğrenciler: Haaaaaa!

Araştırmacı: Onun adı da magnet işte!

Hojie: Ama genellikle reklam...

Araştırmacı: Reklam veya hatıra için.

Şimdi arkadaşlar, çinide kullanılan objeler ve onların resimleri...

Devam ediyoruz. Motifler, dedi burda. Hangi motifler vardı çinide?

Gül var, bu arkadaşlar karanfil. Belki karanfili bilmiyorsunuz. Bu ne?

Dae, Hojie: Lâle.

Araştırmacı: Çinide kullanılan çiçek motifleri... Çinide sadece çiçek motifleri mi kullanılıyor?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Başka ne kullanılıyor?

Öğrenciler: Hayvanlar.

Araştırmacı: Hayvanlar... Arkadaşlar kuş, dedi. Özellikle tavus kuşu... Hani hayvanat bahçesine gidiyosun, arkasını böyle açıyo ya!

Öğrenciler: Haaaa, evet...

Araştırmacı: Balık demişti.

Ve arkadaşlar işte acayibü'l mahlukat!

Öğrenciler: Gülüşmeler... ☺

Araştırmacı: Şahmeran! Yılanların sultanıymış bu. Yani çok tehlikeli bir kadın bu!

Öğrenciler: Gülüşmeler... ☺

Araştırmacı: Uzak durun!

Öğrenciler: Gülüşmeler... ☺

Hojie: Bu kadını gördüğümüz zaman taş olabiliriz.

Araştırmacı: Valla taş olmasak bile çok iyi şeyler olmayacağını biliyoruz.

Öğrenciler: Gülüşmeler... ☺

Ruslan: Hocam belki erkek olabilir.

Araştırmacı: Bu erkek olamaz çünkü ruju var!

Öğrenciler: Gülüşmeler... ☺

Araştırmacı: Evet, devam ediyoruz. Sonra fırça dedi değil mi, hatırlıyoruz. Bakın fırça şekilleri... At kılından yapılıyor.

Sonra boya dedi. En çok kırmızı dedi. Bakın kavram haritasında kırmızı renkle yazılmış. Sonra mavi dedi. Açık mavi, koyu mavi. Onlar da mavi renkle yazılmış.

Ve arkadaşlar, son olarak 11-14 saat arası fırınlanır ve 850-900 derecede pişer.

İşte bakın arkadaşlar aradaki fark!

(Öğrencilere hem sadece yazılı olan Çini metnini hem de metnin kavram haritasını gösteriyorum.)

Kavram haritası ve sadece yazılı bir metin...

Yani sizce böyle bir metin olsa, bu metinden sonra böyle bir şekil olsa daha güzel, daha faydalı olmaz mı?

Farah: Tabi.

Ruslan: Olur, çok güzel olur.

Araştırmacı: Şimdi, bilgilendirici metnin özeti bu, arkadaşlar.

Şu çok önemli! Siz anahtar kelimeleri tespit edeceksiniz. Haritanın ortasına bu metin ne hakkında, bunu koyacaksınız.

Bakın ben bunu yapmadan önce, normal bir kâğıda önce ben kendim çizdim. Çizdim, düşündüm. Hemen oluyo, vallahi çok kolay.

Çini, diyorum. Fırın... Haa fırının ne özelliği var, 850-900 derece...

Bakın arkadaşlar, biz bunlara link word diyoruz. Literatürde böyle. Bağlantı kelimesi... Bunların hepsini arkadaşlar, cümle gibi okuyabiliriz.

İşte bu bilgilendirici metnin özeti; ama anahtar kelimeleri güzel tespit etmemiz lazım ki ortaya böyle bir şekil çıksın.

Nasıl?

Öğrenciler: Güzel, çok güzel.

Ruslan: Hâle Hanıma da çok teşekkürler...

Araştırmacı: Şimdi arkadaşlar, hikâye edici metnin özetini düşünün; bilgilendirici metnin özetini düşünün. Arada çok fark var görmüş olduğunuz gibi.

Şimdi zamanlamamız harika!

Sizin için ben bunun fotokopisini çıkarttım. (Fotokopiyi dağıtıyorum.)

(Öğrencilere ayrıca metin türlerinin özelliklerinin de fotokopisini de dağıtıyorum.)

Bi tane ödev veriyorum...

Bazı öğrenciler: cık cık cık ☺

Ruslan, Dae: Hadi verin. Çalışcaz...

Araştırmacı: Arkadaşlar, bu bilgilendirici bir metin. Bunu kavram haritası şeklinde özet yapacaksınız.

Ben size çizgisiz kâğıt da verecem, beleş.

Öğrenciler: Gülüşmeler... ☺

Araştırmacı: Arkadaşlar, son olarak her zamanki gibi, bugünkü dersle ilgili düşünceleriniz...(fotokopi...)

Şimdi çizgisiz kâğıt vereyim size. 2 tane vereyim mi? Önce yaparsınız sonra daha güzel yaparsınız.

Öğrenciler: Evet...

Araştırmacı: Adınızı, soyadınızı, tarihi yaptığınız kağıtlara yazarsınız...

(Ödevi tekrar anlatıyorum.)

Arkadaşlar, şimdi geçen hafta yaptığınız ödevleri verin.

Distad: Ben verdim.

Araştırmacı: Evet, Distad verdi. Gerçekten çok güzeldi. Teşekkür ederim.

(Muhsuan'nın ödev olarak yaptığı balık kılıcı kavram haritasını öğrencilere gösteriyorum.)

Bak, bak, bak. Afferin kardeşim sana yaa...

Öğrenciler: Alkışlıyorlar!!!

Araştırmacı: Tamam arkadaşlar, dersimiz bitti. Çok teşekkür ediyorum.

Ek K: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Uygulama öncesinde Türkçe bir metni okuyup anlamak için neler yapıyordun?
2. Sence yapılan etkinliklerin okuduklarını anlamlandırmanda nasıl etkisi oldu?
3. Derslerimizde yapılan etkinlikler hakkında neler düşünüyorsun?
 - Örneğin etkinlikler hakkında neler söylersin? Hoşuna giden etkinler nelerdi? Neleri sevdin bu etkinliklerde?
 - Peki varsa sevmediğin etkinlikler hakkında neler söylersin? Neden beğenmedin?
4. Dersimizde yararlandığımız kavram haritalarıyla ilgili neler düşünüyorsun?
(Burada sonda sorular lazım.)
5. Benim sormadığım ama senin eklemek istediğin başka bir şey var mı?