

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZGÜN İÇERİKLİ ETKİNLİKLERİN
ÜSTÜN YETENEKLİ VE ZEKÂLI
ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL OKUMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

**MERVE KILIÇ
16746024**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. TALAT AYTAN**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZGÜN İÇERİKLİ ETKİNLİKLERİN
ÜSTÜN YETENEKLİ VE ZEKÂLI
ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL OKUMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

**MERVE KILIÇ
16746024**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. TALAT AYTAN**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ ESER ÇALIŞMASI

ÖZGÜN İÇERİKLİ ETKİNLİKLERİN
ÜSTÜN YETENEKLİ VE ZEKÂLİ
ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL OKUMA
BECERİSİNE ETKİSİ

MERVE KILIÇ
16746024

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih: 30.12.2019

Tez Oy Birliği / ~~Oy Çokluğu~~ ile Başarılı Bulunmuştur

Tez Danışmanı
Jüri Üyeleri

Unvan Ad Soyad

İmza

: Doç. Dr. Talat Aytaç

: Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı

: Doç. Dr. Mehmet Gürlek

İSTANBUL
ARALIK, 2019

ÖZ

ÖZGÜN İÇERİKLİ ETKİNLİKLERİN ÜSTÜN YETENEKLİ VE ZEKÂLI ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ

Merve Kılıç

Aralık, 2019

Türkçe eğitimi “anlama becerileri ve anlatma becerileri” olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. “Anlatma becerileri” konuşma ve yazma; “anlama becerileri” dinleme ve okuma olarak adlandırılmaktadır. Alıcı ve üretici beceriler olarak da adlandırılan bu becerilerin en temel ayrımı kişinin öğrenme sırasındaki konumudur. Birey, aktarıcı konumunda olduğu eğitim ve öğrenme ortamında konuşma ve yazmayı kullanırken, alıcı olduğu ortamda dinleme ve okuma becerilerini kullanmaktadır. Bu, iletişimin doğal döngüsünün sonucudur. Okuma diğer beceriler içerisinde öğrenmenin en önemli aracı olarak bilinmektedir. Eğitim hayatının temel unsuru olan okuma becerisi; yazılı metindeki harfleri, akabinde gelen sözcükleri ve diğer mefhumları tanıması ve anlamlandırmasıdır. Okuma sırasında en temel fizyolojik gereksinimlerden olan görme ve seslendirme kullanılmakla beraber, bilişsel düzeyler de aktif olarak kullanılmaktadır. Okumanın alt başlıklarından olan eleştirel okuma; okunan herhangi bir materyal üzerine fikrî muhasebe etme, değerlendirme ve kendi çıkarımlarını kullanmayı alışkanlık edinme olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı “Wisc-R, Stanford- Binet” testleri sonucunda üstün yetenek ve zekâları belgelenmiş ortaokul7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini saptamak için geliştirilen özgün içerikli etkinliklerin öğrencilerin eleştirel okuma becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel süreç öncesinde ön- test uygulanmış 6 haftalık eğitim öğretim sürecinin sonunda son test uygulanmıştır. SPSS verileri neticesinde geliştirilen özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisi üzerinde çalışma grubunun lehine bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler, okuma becerisi, eleştirel okuma, özgün etkinlikler.

ABSTRACT

THE EFFECT OF ORIGINAL CONTENT ACTIVITIES ON THE SKILLS OF CRITICAL READING OF SUPERIOR TALENTED AND INTELLIGENT STUDENTS

Merve Kılıç

Aralık, 2019

Turkish education is handled in two dimensions as “comprehension skills and expression skills. “Narration skills” speaking and writing; “Comprehension skills” are called listening and reading. The most basic distinction of these skills, also called buyer and producer skills, is the person's position during learning. While the individual uses speech and writing in the educational and learning environment in which he is a transmitter, he uses listening and reading skills in the environment in which he is receiving. This is the result of the natural cycle of communication. Reading is among the most important means of learning among other skills. Reading skill which is the basic element of education life; recognize the letters in the written text, the following words and other concepts. While reading and vocalization, which is one of the most basic physiological requirements, are used during reading, cognitive levels are actively used. Critical reading which is one of the subtitles of reading; it is defined as the habit of accounting, evaluating and using its own inferences on any material read. The aim of this study was to test the superior abilities and intelligence of secondary schools in the result of the “Wisc-R, Stanford-Binet” tests⁷. The aim of this course is to reveal the effects of original content activities on critical reading skills of students in order to determine critical reading skills. Experimental design with control group was used in the study. The pre-test was applied before the experimental process and the post-test was applied at the end of the 6-week educational process. As a result of the SPSS data, the findings were obtained in favor of the working group on the critical reading skills of gifted and talented students of the original content activities.

Key words: gifted and talented students, reading skills, critical reading, original activities.

ÖN SÖZ

İnsanoğlunun yaşam serüveninin aktarıcısı lisan, değişim ve gelişime müsait bir yapıda varlığını sürdürmektedir. Türk dilinin örgün eğitim öğretim süreci içerisinde aktarılması Türkçe dersinin ana hedeflerindendir. Bu araştırmada Türkçe dersi temel dil becerilerinden olan okuma becerisinin eleştirel okuma yöntemine yönelik çalışma yürütülmüş; üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine hâkimiyetleri ve hazırlanan özgün içerikli etkinlik çalışmaları neticesinde gelişim gösterme durumları BİLSEM öğrencileri ile incelenmiştir.

Lisans ve lisansüstü öğrenim hayatım boyunca çalışmalarına desteğini esirgemeyen, hemen her koşulda yoluma ışık tutan, sabrı ve içtenliğiyle hocam ve kıymetli danışmanım Doç. Dr. Talat Aytan'a teşekkür ederim. Öğretmenliğime imzalarını atan, her öğrencimde bir parça izlerini bıraktığım, ilimleriyle yıllar sonra dahi üzerimdeki nüfuzları değişmeyen Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı, Doç. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş, Doç. Dr. Bayram Baş, Doç. Dr. Neslihan Karakuş, Doç. Dr. Celile Ökten hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Türk Dili ve Edebiyatı hocam, meslektaşım Songül Oğuz hocama saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Uygulama sürecinde desteğini esirgemeyen Bahçelievler İTO BİLSEM Müdürü Hüseyin Hilmi Akalın ve Müdür Yardımcısı Özgür Paşuncüklü'ye teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimde yeis içinde kaldığım her an yapabileceğime olan inançlarıyla yanımda olan Büşra Erdem Topçu, Cansu Durmuş, Esmâ Sultan ve Özlem Kılıç'a; mesleğime sevecenliği ve meslek aşkı ile sirayet eden Seden Filiz Güleç'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim-öğretim hayatım boyunca bana olan sevgilerini, inançlarını yapabileceğime olan güvenlerini kaybetmedikleri; sabırla destekledikleri ve inandıkları için tüm aileme, annem Suna Kılıç ve babam Cevdet Kılıç'a, rahat çalışabilmem için ellerinden gelen desteği esirgemeyen kardeşlerime teşekkür ederim.

İstanbul; Aralık, 2019

Merve Kılıç

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Sayıtlar	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Problem Cümlesi.....	6
1.5. Alt Problemler.....	6
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Temel Dil Becerileri.....	8
2.2. Okuma Becerisi	11
2.2.1. Okuma ve Anlama İlişkisi.....	19
2.2.2. Okuma İlkeleri	22
2.2.3. Okuma Eğitimi ve Türkçe Öğretim Programında Okuma Becerisi	24
2.2.4. Okuma Strateji, Yöntem ve Teknikleri	31
2.2.4.1. Tam Okuma (Dikkatli Okuma) Yöntemi	33
2.2.4.2. Seçmeli Okuma (Esnek Okuma) Yöntemi.....	35
2.2.4.3. Sessiz Okuma Yöntemi	36

2.2.4.4. Sesli Okuma Yöntemi	37
2.2.4.5. Göz Atarak Okuma Yöntemi	39
2.2.4.6. Grup Olarak Okuma Yöntemi	40
2.2.4.7. Özetleyerek Okuma.....	42
2.2.4.8. Not Alarak Okuma Yöntemi	44
2.2.4.9. İşaretleyerek Okuma Yöntemi	45
2.2.4.10. Tahmin Ederek Okuma Yöntemi	47
2.2.4.11. Soru Sorarak Okuma Yöntemi	48
2.2.4.12. Söz Korosu Okuma Yöntemi	50
2.2.4.13. Okuma Tiyatrosu Yöntemi.....	51
2.2.4.14. Ezberleyerek Okuma Yöntemi	52
2.2.4.15. Metinlerle İlişkilendirerek Okuma Yöntemi	54
2.2.4.16. Hızlı Okuma Yöntemi	57
2.2.4.17. Eleştirel Okuma Yöntemi.....	58
2.3. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrenciler.....	73
2.3.1. Üstün, Üstünlük Nedir?.....	73
2.3.2. Zekâ Nedir?	76
2.3.3. Yetenek Nedir?.....	78
2.3.4. Üstün Yetenek ve Üstün Zekâ	80
2.3.5. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencinin Özellikleri.....	84
2.3.6. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Öğretmenlerinin Özellikleri.....	89
2.3.7. Üstün yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerle Yaşanabilecek Olası Problemler	91
2.3.8. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Akademik Başarısızlığı.....	93
2.3.9. Türkiye’de Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Eğitim Öğretim Tarihçesi.....	96
2.3.10. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Tanılanması ve Değerlendirilmesi.....	99

2.3.11. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilere Yönelik Eğitim Öğretim Kurumları	103
2.4. İlgili Araştırmalar	104
3. YÖNTEM.....	115
3.1. Araştırma Deseni.....	115
3.2. Çalışma Grubu	123
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	124
3.3.1. Deneysel Süreç Öncesi Çalışmalar	124
3.3.1.1. Veri Toplama Araçları	125
3.3.2. Verilerin Toplanması	127
3.3.3. Verilerin Analizi.....	128
4. BULGULAR VE YORUM	129
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	138
5.1. Sonuçlar	138
5.2. Öneriler	143
KAYNAKÇA	145
EKLER.....	196
Ek.1. “Atasözlerinde Çelişki ve Uyum” Etkinlik Planı	196
Ek.2. “Antik Yunan” Etkinlik Planı.....	201
Ek.3. “Hassas Park Etme” Etkinlik Planı.....	204
Ek.4. “Hastalıklar ve Hayvanlar” Etkinlik Planı.....	207
Ek.5. “Gidiyorum Gündüz Gece” Etkinlik Planı	212
Ek.6. “Hudeybiye Antlaşması” Etkinlik Planı	218
Ek.7. “Geçmişten Günümüze Kuruluşlar” Etkinlik Planı.....	222
Ek. 8. “Zihnimizdeki Sosyal Medya” Etkinlik Planı	227
Ek.9. “Gezi Rehberim” Etkinlik Planı	236
Ek.10. “Destanlar, Efsaneler ve Karikatürler” Etkinlik Planı.....	244
Ek.11. “Mona Lisa ve İnci Küpeli Kız” Etkinlik Planı.....	250

Ek.12. “Gamlı Baykuş Mu? Bilge Baykuş Mu?” Etkinlik Planı	255
Ek.13. Başarı Testleri	259
Ek.14. Başarı Testleri Değerlendirme Ölçekleri	265
Ek.15. MEB İzin Belgesi	268
Ek.16. Veli İzin Belgesi	269
ÖZ GEÇMİŞ.....	270

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Ön-test Son-test Deney Grublu Model.....	116
Tablo 2:	Araştırmanın Deneysel Süreci.....	118
Tablo 3:	Çalışma Grubu Deneysel Süreci.....	119
Tablo 4:	Etkinlik İçerikleri.....	121
Tablo 5:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı.....	124
Tablo 6:	Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Frekans Yüzde Değerleri.....	129
Tablo 7:	Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Dağılımının Normal Dağılımlardan Farklı Olup Olmadığının Belirlenmesine Yönelik Olarak Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	129
Tablo 8:	Çalışma Grubunun Ferhat ile Şirin Etkinliğindeki Eleştirel Okuma Becerisine Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi.....	131
Tablo 9:	Çalışma Grubunun Eğitim Şart Etkinliğindeki Eleştirel Okuma Becerisine Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi.....	131
Tablo 10:	Çalışma Grubunun Geziyorum Etkinliğindeki Eleştirel Okuma Becerisine Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi.....	132
Tablo 11:	Çalışma Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Ferhat ile Şirin Etkinliği Ön-Test Puanları Genel	

	Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	133
Tablo 12:	Çalışma Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Ferhat ile Şirin Etkinliği Son-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	133
Tablo 13:	Çalışma Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Eğitim Şart Etkinliği Ön-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	133
Tablo 14:	Çalışma Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Eğitim Şart Etkinliği Son-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	134
Tablo 15:	Çalışma Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Geziyorum Etkinliği Ön-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	134
Tablo 16:	Çalışma Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Geziyorum Etkinliği Son-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	134
Tablo 17:	Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Ferhat ile Şirin Etkinliği Ön-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerinin Annenin Çalışması Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	135
Tablo 18:	Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Ferhat ile Şirin Etkinliği Son-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerinin Annenin Çalışması Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	135

Tablo 19:	Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Eğitim Şart Etkinliği Ön-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerinin Annenin Çalışması Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	135
Tablo 20:	Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Eğitim Şart Etkinliği Son-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerinin Annenin Çalışması Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	136
Tablo 21:	Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Geziyorum Etkinliği Ön-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerinin Annenin Çalışması Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	136
Tablo 22:	Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Geziyorum Etkinliği Son-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerinin Annenin Çalışması Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi.....	136
Tablo 23:	Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Etkinlik Puanları Ortalamalarına Ait Verilerinin Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi.....	137

KISALTMALAR

www	: World wide web
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Merkezi
Ed	: Editör
Ve diğ.	: Ve diğerleri
Vb.	: Ve benzeri
ÜYEP	: Üstün Yetenekliler Eğitim Programı

1. GİRİŞ

Bireyler arasında iletişimin en temel aracı olan dil, dönemler içerisinde değişmelere uğrayarak günümüze ulaşmıştır. Zihnî ve fiziki etkenlerin bir arada kullanıldığı dil mefhumu; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinden oluşan karmaşık bir yapıdan meydana gelmektedir. Dil, düşünce ile iç içe geçmiş dört temel dil becerisini kapsamaktadır (Özbay, Melanlıoğlu, 2008). Dinleme ve okuma becerileri bireyin anlama becerileri, konuşma ve yazma ise anlatma becerileri olarak bilinmektedir. Keçik ve Subaşı (2001) yazmayı konuşma gibi verici bir dilsel etkinlik olarak tanımlamıştır. Dil aracılığı ile gerçekleşen sözlü iletişim, insanları birleştirirken yazı ve okuma becerileri bireyin bireysel gerçekleştirdiği, iç dünyasına yöneldiği eylemler olarak bilinmektedir (Ong, 2003). Dinleme ve okuma becerileri bireyin pek çok kaynaktan veri edindiği alıcı beceriler olmakla birlikte zihnin gerek duyduğu bilgi ihtiyacını karşılamaktadır. Türkçe eğitiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesi, kazandırılması hedeflenmektedir. Yıllar içerisinde dönemsel ihtiyaçlara bağlı olarak becerilerin kapsamlarında ve tanımlamalarında değişiklikler söz konusu olsa da “Türkçe dersi bir bütündür, parçalanamaz.” ifadesi sabit bir felsefe olarak önemini korumuştur. Hazırlanan Türkçe dersi eğitim- öğretim programlarında temel dil becerilerinin geliştirilmesinde ve kazandırılmasında becerilerin sarmal bir uygulama ile aktarım yöntemi benimsenmiştir. Okuma becerisine, okuma yöntem ve tekniklerine olan hâkimiyet bilginin sürekli yenilendiği, arttığı yüzyılda diğer dil becerilerini de etkilemektedir. Yazılı bir metnin okuyucu tarafından okunması sürecinde “metinde gömülü olanın yanı sıra satırlar arasındaki manalara vakıf olma” durumu yalnızca iyi bir okuyucu ve okuma ile alakalı değil aynı zamanda okuma sonrası iyi bir değerlendirme ile de alakalıdır (Smith, 1965). Bireyde okuma becerisinin gelişimi bilgiyi iletmede araç olması, bu araç vasıtasıyla okuyucunun metinden yeni bilgiler kazanması noktasında önemlidir (Demir, Tiryaki, 2014).

Eleştirel okuma, bireyin okuduğu herhangi bir materyale dair düşünmesi, onu değerlendirmesi, kendi yargılarını oluşturmasıdır (Özdemir, 2011). Eleştirel okuyucu

okuduğu materyali; okuma gerekçesi, metnin mantık çerçevesinde değerdendirilip değerdendirilemeyeceği, metnin tutarlılığı, yazarın metni yazma amacı gibi pek çok yönden değerdendirmektedir. Çocuklara eleştirel okuma becerisi kazandırma; sosyal, ekonomik ve kültürel yaşama eşit katılımlarını sağlanması, kapasitelerinin ve eğitimlerinin geliştirilmesi, eleştirel okuryazarlığın gelişimi gibi hususlarda demokratik eğitimi desteklemektedir. Demokratik eğitim eleştirel okumanın günlük yaşamda kullanılan temel değerdler ve davranışlarla ilişkisini ortaya koymaktadır (Comber ve diğ., 2006). Türkçe eğitim ve öğretimi sürecinde okuma yöntemi olarak yer alan eleştirel okuma, bireye okuma becerisinin kazandırılmasının ardından gelen süreçte nitelikli okuyucu olma evresinin basamaklarındandır. Sunulan metne dair yargılar oluşturabilme ve değerdendirme çalışmaları gerektiren eleştirel okuma yönteminde okuyucunun aktif çalışması gerekmektedir. Her ne kadar eleştiri kültürü içerisinde olumsuzlukları sıralama algılansa da eleştirinin yalnızca olumsuzlukları dile getirmek değil sunulan mefhuma dair olumlu veya olumsuz görüş belirtmek olduğu unutulmamalıdır. Gerek eleştirel okumada gerekse eleştiri kültürünün hemen her alanında eleştirinin yapıcı olması ve dayanaklarla desteklenmesi gerektiği unutulmadan hareket edilmelidir.

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin yaşıtlarına nazaran daha erken ve kolay öğrenme, yüksek muhakeme gücü ve kelime hazinesi zenginliği hasletleri gösterdikleri bilinmektedir. Merak ve merhamet duygularının fazla gelişmiş olmasının yanı sıra mükemmeliyetçi oldukları kanısı söz konusudur. Yapılan araştırmaların neticesinde akademik yönden her ne kadar başarılı oldukları saptanmış olsa da Nietzsche'nin "Bu genelleme de dâhil bütün genellemeler yanlıştır." ifadesi üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler için de söz konusudur. Zira düşük akademik başarı, derslere ilgisizlik gibi durumlar üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler için de söz konusudur. Bilhassa analiz, muhakeme, değerdendirme ve kıyaslama hususlarındaki başarıları üstün yetenekli ve zekâlı çocukları sınıflarda ayırt edici kılmaktadır. Eleştirel okuma bağlamında öğrencinin kıyaslama ve değerdendirme yapması beklenmektedir; üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerde bu hasletler akranlarına nazaran daha gelişmiş durumdadır. Türkiye'de başta BİLSEM (Bilim Sanat Merkezleri) olmak üzere çeşitli kurumlar pek çok alanda üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik eğitimler vermektedir. BİLSEM eğitimi, süreç içerisinde belli kategorilere ayrılmış, eğitimler öğrencinin ilgi ve isteğine binaen tercihlerine

sunulmuştur. Eğitimler içerisinde Türkçe dersine dair bir alanın da bulunduğu, alanda ana dile dair eğitimlerin, ana dille etkin düşünmenin, ana dildeki metni şerh etmenin, ana dilde eleştiri geliştirmenin hedeflendiği gözlemlenmektedir. Verilen birkaç hedefin yanı sıra daha pek çok amaç ve amaca riayet eden çalışma söz konusudur. BİLSEM’lerde mevcut eğitim sistemine ek olarak hızlı öğrenme sağlayan hedef kitleye alternatif kaynaklar ve yollar sunulmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Okuma becerisi, bireyin ana dilinde eğitimler sonucu edindiği alıcı dil becerisidir. Anne karnında başlayan dinleme edinim sürecinde olduğu gibi okuma becerisinde de dışarıdan gelen uyarıcıların toparlanması ve zihinde anlamlandırılması süreci işletilmektedir. Okuma becerisi dinleme becerisi gibi doğuştan olmamakla beraber belli çaba ve eğitim sonucunda edinilen bir beceridir. Sonradan edinilme ve eğitim hususunda yazma becerisi ile ortak özellikler gösteren okuma becerisi yazmanın hem sebebi hem sonucu olarak düşünülebilir. Okuma, Türkçe dersleri kapsamında ilk etapta kazandırılması daha sonra geliştirilmesi hedeflenen dil becerisidir. Okuma sürecinde ihtiyaca yönelik yöntem değişiklikleri söz konusudur.

Okuma esnasında okuyucunun okuma sürecinden beklentisi, uygulama şekli okuma yöntemlerinin temelini oluşturmaktadır. Zira amacı metne dair genel, yüzeysel fikir edinmek isteyen okuyucu ile metni derinlemesine inceleyen ve derin anlamlandırma yapan okuyucunun uygulayacağı okuma yöntemleri birbirinden farklılaşmaktadır. Eleştirel okuma yapan bireyin amacı metinler arası veya metnin kendi yapısı içerisinde mukayese yaparak benzerlikleri, farklılıkları, tutarsızlıkları belirlemektir. Metinde tartışılan konunun ne olduğu, yazarın metin içerisindeki tutumu, metin içerisindeki gerekçelerin tutarlılığı, açıklığı, gerçeğe olan ilişkisi eleştirel okuyucunun dikkat etmesi gereken hususlar arasındadır.

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin gelişiminde biyolojik unsurlar kadar çevresel etmenler de etkilidir. Öğrencinin örgün eğitimde aldığı eğitimin kalitesi, ailenin sosyoekonomik ve akademik düzeyi, yaşanan çevrenin eğitim düzeyi gibi pek çok etmen üstün yetenekli ve zekâlı öğrencinin keşfedilmesi ve gelişimini etkilemektedir. İncelenen hedef kitlenin Türkçe dersine dair olumlu tutum sergiledikleri araştırmalar neticesinde ortaya konulmuştur (Okur, Özsoy, 2013). Kitap tercihlerinde önemli bir yöntem olan “tavsiye”; bir başka okuyucunun kitap

arayışında olan okuyucuya tecrübelerine dayanarak kitabı önermesidir. Tavsiye sürecinde okuyucunun kitabı en iyi şekilde mukayese etmesi, analizlerini zihin süzgecinden geçirerek karşıdaki alıcıya aktarması gerekmektedir. Aktarımın ardından alıcının önceki okumaları ile mukayeseleri sonucu benzerlikleri ve farklılıkları saptaması eleştirel okuma yöntemiyle ilişkilidir. Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin hızlı öğrenmeleri, analiz, sentez ve mukayese noktasındaki başarıları eleştirel okuma yöntemiyle desteklenerek geliştirilmesi gereken özelliklerindendir.

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik özgün içerikli etkinliklerin hazırlanarak eleştirel okuma becerisine etkisini ortaya koyma araştırmanın temel amacıdır. Araştırmada üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okumasına dair etkinlik uygulamaları yapılmıştır. Hedef kitleye yönelik eğitimlerin en temel noktası olan “ortalamanın üstünde çocuklara hitap etme” verisinden hareketle okuma materyallerinin çok boyutlu ve çeşitli konulardan seçilmesi araştırmanın ilkelerindendir. Bu amaçla hazırlanan etkinlikler BİLSEM öğrencileriyle belirlenen süreçte uygulanarak eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi hedeflenmiştir.

1.2. Sayıtlar

1. 6 hafta içerisinde uygulanan özgün içerikli eleştirel okuma etkinliklerinin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yeterli olduğu

2. Geliştirilen özgün içerikli etkinliklerin hedef kitlenin yaşlarına ve seviyelerine uygun olduğu varsayılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Akranlarına nazaran daha hızlı öğrenen üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma noktasında desteklenmesi ve geliştirilmesi akademik ve toplumsal noktalarda büyük faydalar sağlayacaktır. Başta BİLSEM kurumlarındaki eğitimler olmak üzere üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere sunulan eğitimlerin incelenmeye ve tanınmaya sunulmaması, seviye itibarıyla birtakım noktalarda akranlarına nazaran daha üst noktada bulunan üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel çerçevelerine hitap

eden etkinliklerin bulunamaması araştırmanın önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Türkçe eğitimi ve öğretimi açısından üstün yetenekli ve zekâlılar konusu irdelendiğinde alanda çalışmanın oldukça az olduğu gözlemlenmiştir. Nitekim Türkçe eğitimi açısından salt dil bilgisel, düz yöntemlerle sonuca ulaşılabilen, çok boyutlu olmaktan uzak ve sığ, birden fazla duyu organına hitap etmeyen etkinliklerin normal gelişim sergileyen öğrenciler için de yetersiz olduğu bilinmektedir. Türkçe derslerinde dört temel dil becerisi sarmal şekilde kullanılmaktadır, disiplinler arası çalışmaya ve disiplinler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olan Türkçe eğitiminde becerilerin sarmal olarak öğretimi bütünlüğü sağlamaktadır.

Eleştirel okuma yönteminin edinildiği ve geliştirildiği Türkçe dersindeki kullanımının yanında diğer derslerde ve günlük yaşamda sıklıkla eleştirel okuma yöntemine başvurulmaktadır. Fen Bilimleri dersi bağlamında eleştirel okumanın kullanımına bakıldığında 6. Sınıf “hücre organelleri” konusunun alt başlıklarından olan “bitki ve hayvan hücreleri” konusunda öğrencinin öğretmenin anlatımından, görselden, metinden veya herhangi bir materyalde hareketle kıyaslama yaparak benzerlikleri ve farklılıkları saptaması gerekmektedir. Görsel Sanatlar dersi öğretim programında yer alan alana özgü beceriler bölümündeki görsel okuryazarlık, eleştirel düşünme, analiz etme ve değerlendirme becerileri de eleştirel okumanın nihai hedefleri ve uygulama çalışmaları ile örtüşmektedir. Başka disiplinlerdeki eğilimlerinden örnekler sunulan eleştirel okuma yönteminin doğru uygulaması okumanın kalitesini artırmaktadır. Eleştirel okuma dünyanın pek çok yerindeki eğitimlerin temel amaçları arasında yer almaktadır. Eleştirel okuma ile bireysel manada kişinin okuduğu materyali sorgulaması, çözümlemesi, yorumlaması değerlendirip karar vermesi gerekmektedir. Eleştirel okuma ile çok yönlü bakış açısı, geniş dünya görüşü derleyen okuyucu eleştirel okuma yönteminin bireysel ve toplumsal faydalarını görmektedir.

Pek çok kaynaktan derlenerek meydana getirilen özgün içerikli etkinlikler, üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisini destekleyecek ve geliştirecek şekilde hazırlanmıştır. Etkinliklerin eleştirel okumaya katkı sağlaması hedeflenmiş, bu amaçla yalnızca yazılı okuma metinlerinin yanı sıra karikatürler, resimler, fotoğraflar kullanılarak farklı kompozisyonlar üzerinden eleştirel okuma yapılması sağlanmıştır. Altı hafta içerisinde sistem dâhilinde düzenlenen eğitim

öğretim sürecinde öğrencinin bir önceki etkinlikte veya önceki haftaların etkinliklerinde öğrendiklerini hatırlaması ve yeni öğrenmelerde kullanması istenmiş süreç buna göre düzenlenmiştir. Hazırlanan etkinliklerin hedef kitleye (üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler) göre hazırlanması, materyallerin etkinlik kapsamında birbirleriyle ilişkilendirilecek şekilde düzenlenmesi çalışmanın önemli noktalarındandır. Ayrıca Türkçe eğitimi açısından bu minvalde oldukça az çalışmanın olması, devlet kurumu olan BİLSEM’lerde uygulama sonucunda etkinliklerin sonuçlarının somut olarak ortaya konulması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.4. Problem Cümlesi

Özgün içerikli eleştirel okuma etkinliklerinin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi nedir?

1.5. Alt Problemler

1.Özgün içerikli etkinliklerin uygulandığı üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma çalışmaları neticesinde ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan etkinliklere binaen uygulanan “Ferhat ile Şirin”, “Eğitim Şart” ve “Öğreniyorum” başarı testlerinin ön uygulama ve son uygulama karşılaştırılmasında cinsiyetler arası farklılık söz konusu mudur?

3.Özgün içerikli etkinliklerin uygulandığı üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma çalışmaları neticesinde “Ferhat ile Şirin” başarı testinin eğitim öncesi ve sonrası sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.Özgün içerikli etkinliklerin uygulandığı üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma çalışmaları neticesinde “Eğitim Şart” başarı testinin eğitim öncesi ve sonrası uygulama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.Özgün içerikli etkinliklerin uygulandığı üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma çalışmaları neticesinde “Geziyorum” başarı testinin eğitim öncesi ve sonrası uygulama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6.Deney grubunun ön test son test sonuçları ile kontrol grubunun ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7.Ön- test, son- test sonuçları ebeveyn eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.6. Sınırlılıklar

1.Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ilindeki bir BİLSEM’de öğrenim gören 16 kişi üzerinde uygulanmıştır.

2.Türkçe eğitimi okuma yöntemlerinden eleştirel okuma yöntemi etkinlikleriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eleştirel Okuma: Bireyin okudukları hakkında düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi, okuduğu metindeki veya metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları saptamasıdır.

Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrenci: Beyin sinaptik bağlarının normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla ve etkin olmasının yanı sıra geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde 130 ve daha üzeri performans sergilemiş, akranlarına göre daha üstün başarı gösteren öğrencilere üstün zekâlı öğrenci denir. Üstün yetenekli öğrenci ise, zekâ düzeyinin yüksek olmasının dışında görsel sanatlar, müzik, matematik gibi farklı alanlarda kabiliyetli olan öğrencilerdir

Özgün: Yalnızca kendine has özellikleri bulunan, taklit olmayan

Etkinlik: Eğitim öğretim amacına ulaşmak maksadıyla derse uygun planlanan çalışmalar, aktivite, faaliyet

Özgün Etkinlik: İlk kez hedeflenen çalışmaya göre hazırlanmış etkinliklerdir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Temel Dil Becerileri

Çağın yeniliklerini yansıtmak maksadıyla Yapılandırmacı Yaklaşım esas alınarak hazırlanan 2018 öğretim programlarının “Öğretim Programlarının Amaçları” bölümünde dil becerilerine değinilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, öğrencinin bilgiyi zihinde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayanır (Vrasidas, 2000). Yapılandırmacı öğrenme içerisinde, Piaget’in bilişsel yapılandırmacılık, Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacılık ve Glasersfeld’in radikal yapılandırmacılık yaklaşımları olmak üzere birbirinden farklı üç eğilim bulunmaktadır (Hamzadayı, 2010). Programların ortak çerçevesi mahiyetinde olan kısımlarda becerilere; temel düzey becerileri kazanarak bir üst eğitim seviyesine geçilmesi; akabinde bilgi, beceri ve davranışların program içerisinde bir bütün olarak verilmesi hedeflenmiştir. Öğretim Programlarının Perspektifi başlığı altında verilen yetkinlikler de programların genel beceri yelpazesini oluşturmaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Yetkinlikler ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalıktır.

Metinler öğrencilerin tema çerçevesinde anlama ve anlatma becerilerini ilerletmek maksadıyla etkinlik belirleme ve uygulamada kullanılan araçlardır (Arı, 2011). Türkçe dersinin hedeflerine ulaşmasında ana materyal olan, okuma becerisinin doğrudan ilişkili olduğu materyaller metinlerdir. İlköğretim birinci basamak Türkçe ders kitabı metinleri içerisindeki 16 metinde somut olmayan kültür değerlere yer verilmiştir. Metinlerde Karagöz, Nasrettin Hoca, Türkçe sevgisi, Keloğlan, bayram, halk oyunları, geleneksel el sanatları, mutfak kültürü, Mevlana ve sema gösterisi kültürel temalar işlenmiştir (Kolaç, 2009). Ders kitapları içerisindeki metinler kelime hazinesi boyutunda incelendiğinde “Okuma Yazma Öğreniyorum” ders kitabı içerisindeki metinlerde harf sayısının artmasına paralel olarak kelime sayısında artış yaşanması gerekirken bu artışın olmadığı gözlemlenmiştir (Kartal ve

Bozkurt, 2014). Bilhassa ilk sırada yer verilen “anadilde iletişim” dil bilinci, mevcut dilin doğru kullanımı, tüm branşlarda etkili dil kullanımı gibi parametreler düşünüldüğünde öğrencinin kendini ifade etmede kullanacağı kelimelerin artış göstermemesi okuma becerisi açısından oldukça dikkat çekicidir. Derslerin amaç, kazanım ve hedeflerinin yanı sıra becerilerin de ölçme değerlendirmede kullanılacağı görülmektedir. Ana dil bilincinin oluşması ve yerleşmesinde Türkçe derslerinin ve ders kitaplarının ehemmiyeti yadsınamaz (Çiçek, Alcellat, 2014). Kitabın bu denli önem arz ettiği bir durumda kelime hazinesini destekleyici bir durumun olmaması öğrenci aleyhindedir. Okuma becerisi içi önem arz eden metinler; kelime hazinesi, okuma kültürü oluşturma, akademik başarı gibi kazanımları desteklemektedir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,

- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Dil eğitimi, içerisinde farklı beceriler ve dinamikler barındırmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) öğrenme- öğretme çalışmalarında, öğrencinin gelişim kademesi göz önünde tutularak, birikim ve tecrübelerinden hareketle problemlere çözüm yolları bulması amaçlanmıştır (Şakiroğlu ve Kılıç, 2019). Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde belirlenen amaçların ilki dört temel dil becerisini ve bu becerilerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Türkçe dersi programı ile birlikte öğrenciler, dille ilgili olarak öncelikle okuduğunu anlama, düşündüğünü söz ve yazı ile anlatma becerisine sahip olmaları amaçlanmaktadır (Güven, 2011). İkinci maddenin dil bilinci çerçevesinde konuşma ve yazma becerilerine diğer maddelerde okuma yazma sevgisi kazandırma, sözlü ve yazılı anlatım gibi temel becerilere odaklandığı görülmektedir. Bilhassa dört temel dil becerisinden yazma ile ilişkili olan “yazılı anlatım becerisi” bireyin bildikleri, duydukları ve öğrendiklerini ifade etmesine olanak tanır (Anılan, Gültekin, 2006). Yazılı anlatım çağdaş yaşamın zorunluluğu, meslekî ve sanatsal bir çalışma olması yönüyle kapsamına, günlük notlardan, iş raporlarına ve internet (genel ağ) kullanımına; bilimsel incelemelerden değişik edebiyat türlerinde yazılmış yapıtlara kadar çeşitli ürünler girmektedir (Deniz, 2003). Yapılandırmacılık anlayışı ile meydana getirilen 2005 yılı sonrasındaki Türkçe Öğretim programları ile öğrenci merkezli yöntemler ve araç gereçlere ihtiyaç duyulmuştur (Şahin, Akçay, 2011). Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte yeni yöntem, araç gereçler ile düzenlenmiş Türkçe öğretiminde öğrenme; bilgiyi zihnindeki şemalara göre düzenleyip yeniden bilgi üretimi fikrine dayalıdır. Günümüz Türkçe öğretim süreci içerisinde akademik sınav kaygıları sebebiyle her ne kadar dil bilgisi ön plana alınmış olsa da esas hedef öğrencinin anlama ve kendini anlatmasıdır. Bilindiği üzere yeni bilgiler eski bilgiler ile bir araya getirilerek inşa edilmekte bu hususta öğrencinin dinleme/izleme, okuma becerileri ile aldığı verileri zihin süzgecinde geçirerek konuşma ve yazmaya çevirebilmesi programın amaç ve kazanımları ile örtüşmektedir. Temel dil becerilerini anlama ve anlatma olarak iki başlık altında toplamak mümkündür. Temel ayrımın ardından anlatma becerilerini; konuşma ve yazma, anlama becerilerini; dinleme/izleme, okuma olarak gruplandırmak mümkündür. Bireylerin ana dillerini etkili kullanabilmeleri için dört

temel dil becerisinin sarmal yapıda, dengeli ve sistemli bir şekilde kazandırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

2.2. Okuma Becerisi

Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçrayarak yazının bütün unsurlarını görmesi ve bunların kavranmasıdır (Arıcı, 2012). Anlama, bireye konuşma veya yazı vasıtasıyla nakledilen bir iletinin esas amacını, anlatmak istediği düşüncüyü algılamak, çözümlemektir. Değişen dönemler süresinde eğitim- öğretim işlevi için dahi “okuma” ifadesinin kullanılması toplumda eğitim- öğretimin okuma ile bütünleştirildiğini göstermektedir. Okuma ilk etapta her ne kadar edilgen bir dil becerisi şeklinde kabul edilmiş olsa da zamanla etkileşimli bir dil becerisi olduğuna kanaat getirilmiştir. İngilizce “reading”, Arapça “kıraat”, Fransızca “lire”, Latince “legere” olarak adlandırılan beceri Türk Dil Kurumunun 1998 yılında yayımlanmış olduğu sözlükte simgesel imleri seslendirme ve bu simgelerin verdiği düşünceleri anlamak olarak tanımlanmıştır. Verilen tanım Türk Dil Kurumunun 2019 çevrimiçi sözlüğündeki tanımla fonem ve idrak noktalarında benzerlik göstermektedir. Okuma, yazılı bir metnin anlamlandırılmasında beyin, göz ve konuşma organlarının bir arada çalıştıkları eylemdir (Saraçoğlu, 2000). Okuma tanımını yazıdaki imleri, sözcükleri tanıma ve anlamlandırma olarak düşünmek, okuma ve yazma arasındaki mutlak ilişkiye kanıt niteliğindedir (Göğüş, 1978). Bir başka okuma tanımında ön bilgilerin kullanımı, etkili iletişim ve anlam kurma süreci olma özelliklerinin ön planda olduğu görülmektedir (Akyol, 2005). Dostoyevski’nin (2019) “Okumak bana uygun tek dış etkiydi.” ifadesinde görülen dış etki kavramı okuma becerisinin bireye dışardan kaynak, bilgi, materyal sağladığını belirtmektedir, bu sebeptendir ki alıcı beceriler kategorisinde sayılır. Sembollerden anlam çıkarmayı sağlayan dilsel ve bilişsel bir süreç olarak yapılan açıklamada yazma becerisi ile olan ilişki boyutuna dikkat çekilmiştir (Tunner, 2008). Okuma sürecinde, göz ve beyin birlikte hareket eder. Beyin okuduklarını anlamlandırmak için zihinsel, dilsel ve dil dışı birtakım süreçleri kullanır, bu süreçleri eş zamanlı çalıştırır (Ünal, Köksal, 2007). İyi okumanın, işitme engelli çocukların dil ve konuşma gelişimlerini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir (Deretarla, 2000). Tanımlardan hareketle okumanın çok boyutlu, girift bir yapıya sahip olduğu görülmekle beraber Arıcı (2012) “Okumanın meydana gelmesi fiziksel ve zihinsel bir eylemken devamlılığı ise sosyal bir durumdur.”

ifadesiyle tanımların incelenmesine mukabil okumanın sosyal hayattaki yeri ve önemine değinmiş; fiziki ve zihinsel boyutları aktarması hasebiyle de diğer tanımlamalarla tutarlılık göstermiştir. Knut Hamsun'un (2007), "Okumak doldurur, konuşmak hazırlar, yazmak ise olgunlaştırır." cümlesinde de görüleceği üzere beceriler arasında doğrusal ilişkiler doğal bir şekilde meydana gelmektedir ki Türkçe öğretim programları Türkçe derslerini bir bütün olarak kabul etmekte eğitim ve öğretimi bu yönde bina etmektedir.

"Okumak, toplumların temellerindeki en güçlü taştır" (Dökmen, 2008) söylemiyle okumanın toplumdaki yeri ve önemine dikkat çekilmektedir. Okumanın, iyi bir medeniyet inşa etmede en gerekli yapı taşları arasında sayılması muhtemeldir, zira medeniyetler bilgi ve düşüncenin birleşimi ile meydana gelmekte bunların kalıcılığını, fikirlerin yazıya aktarılması ve gelecek kuşakların okuyup yeniden anlamlandırması sağlamaktadır. Okuma becerisinde "okuma kültürü oluşturma" amacı gözetilmesi gerekmektedir (Baş; 2015). Çocuğun okuma kültürü edinme süreci ardışık bir süreçtir; birbirine bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını gerekli kılar. (Sever, 2015). Yapılan araştırmaların neticesinde okumada üç temel yöntem kullanıldığı görülmektedir (Gray, 1975). İlk okuma-yazma becerisi ediniminde kullanılan Alfabe yöntemi, Ses (Fonetik) yöntemi, Hece yöntemidir. Türkiye'de 2005-2006 yıllarından itibaren ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir. Ses temelli cümle yönteminin okumaya katkısı diğer yöntemlerle kıyaslandığında mühim bir özelliği dikkat çekmektedir, öğrencilerin birkaç hafta içerisinde iki veya üç harfli kelimeleri okuyacak düzeye gelmeleri cümle yöntemindeki ezberleme yolunun takip edilmemesidir (Akyol, Temur, 2008). Öğrencilere ilk merhalede sesleri akabinde kelime ve cümleleri öğretmeyi amaçlayan yöntemde alfabetik sıra gözetilmemektedir. Okumayı öğrenmenin ilk aşamasında okuma gelişimi harflerin ve harf gruplarına karşılık gelen ilgili seslerin eşleşmesinin öğrenilmesi olarak tasvir edilir (Çayır, Balcı, 2017). Türkçede her sesin bir sembol ile karşılanıyor olması öğrencilerin ilk okuma- yazma sürecini kolaylaştırmaktadır. Okuma yalnızca yazılı sözcüğün ya da dilin kodunu çözmeyi içermez o daha çok dünyaya ilişkin bilginin önünde gider ve onunla iç içe geçmiştir (Freire, Macedo, 1998). Okuma eğitiminin de bu görüş üzerine bina edilmesi öğrencinin sınav kaygısı gütmeksizin, bilinçli seçimleri doğrultusunda okuması hedeflenmektedir. Okuma eğitiminde dünya genelinde yapılan PISA sınavları ve araştırmalarında Türkiye'nin

okuma ve okuduğunu anlama noktasında yapılan sıralamalarda gerilerde kalması muhtemel sonuç olarak tekrar edecektir. Devletlerin hedefleri arasında yer alan okumayı öğretme, okur- yazar sayısını artırma, okuma materyallerini çeşitlendirme, nitelikli okur ve okuma materyali oluşturma eğitim ve okuma eğitimine yönelik amaçlardır. Öğrenme öğretme sürecinin temelini oluşturan, yaşam boyu öğrenme sağlayan okuma becerisi toplumsal araçlar arasında yer almaktadır. Okumak, yüzlerce yıllık birikimin kullanılmak üzere zihne dâhil edilmesidir zira yazının beraberinde getirdiği düşünce, bilgi materyallerini okuma aracılığıyla bireylere aktarmak mümkün olmaktadır.

Okuma süreci okumanın ve beraberinde yazmanın öğrenilmesi ve geliştirilmesi ile başlamaktadır. Edinilen okuma becerisinin devamında okuma alışkanlığının kazandırılması, bireyin ihtiyaçları, beklentisi ve ilgisine göre eleştirel okuma becerisi edinmesi nihayetinde evrensel mahiyette okuyucu olması beklenmektedir. Okuma, yazının seslendirilmesi ve anlamlandırılması olmak üzere iki merhaleden oluşmaktadır. Birinci evrede fizyolojik, ikinci evrede ise zihinsel çalışmalar gözlemlenmektedir. Birinci evre olan, yazının okunması esnasında göz bilinenin aksine kaymalar değil sıçramalar yapmaktadır. Birbiri ardına yapılan sıçramalar en temelde yazının göz tarafından algılanması görülmesi vazifesini yerine getirmektedir, zira görülen yazılar zihinde anlamlandırılarak okuma sağlanacaktır. Sıçramalar sırasında gözün belli bir noktaya odaklanması ile okuma meydana gelir. Nitelikli okuyucuların sıçrama mesafeleri daha geniş alana sahip olmaktadır. Sıçramaların hızını gözün görme yetisi gibi kelimelere aşina olma durumu da belirlemektedir, daha önce tanınan sözcüklerin (bir başka deyişle sembollerin) bulunduğu metinler okuyucuya nazaran daha yabancı gelen metinlere göre daha hızlı okunmaktadır. Sıçramaların zihinsel yapısı göz önünde bulundurulduğunda sessiz okuma hızının sesli okumadan daha yüksek olduğu bilinmektedir. Okumada temel amaç; sembollerden anlam çıkarmak olması hasebiyle sembollerin tanınması kadar metinler içerisindeki muhtevaya da hâkim olmak gerekmektedir. Bu noktada okumanın yalnızca yazılı metindeki sembolleri seslendirme veya zihne yönlendirme olmadığı gerçeği meydana çıkmaktadır. Okuma esnasında okuyucunun başta okuduğunu anlama olmak üzere; bilgileri analiz etme, kategorilere ayırma, zihin şemalarına yerleştirme, sıralama, tasnif etme, ilişkilendirme, mukayese etme, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel aktiviteler yaptığı bilinmektedir. Okumada bilişsel

süreçler, fizyolojik durum, çevresel etmenler başta olmak üzere pek çok etkenin varlığı söz konusudur. Oldukça karmaşık ve değişkenli süreç olan okuma, sembollerin göze nakledilmesiyle başlamaktadır. Okuma sürecinde, çocuğun bu karmaşık sürece hazır olması, görme ve işitme becerileri, zekâ, dil gelişimi, nörolojik olgunluk, genel hareket yeteneği, çevresel faktörler ve cinsiyet gibi birçok faktör rol oynar (Razon, 1982). Okuduğunu anlama hususunda Sallabaş'ın (2008) araştırmasında cinsiyet noktasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu görülmüştür. Yapılan pek çok araştırma neticesi kız öğrencilerin veya bayan katılımcılarının okuma becerisi hususunda daha başarılı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. (Güngör, Açıkgöz 2005, Karasakaloğlu 2006, Sidekli, Buluç 2006; Sadioğlu, Bilgin, 2008; Batur, Gülveren, Bek, 2010; Topukanamış, Maltepe, 2010; Epçaçan, 2010; Kutlu, Yıldırım, Bilican, Kumandaş, 2011; Arslan, 2013). İlk okuma-yazma evresinin devamında okullarda hedeflenen belli bir hızda, sesleri yutmadan, anlayarak, vurgu ve tonlamaya riayet ederek okuma, faktörlerin eş zamanlı ve uyumlu çalışmasından ileri gelmektedir. Okuma hızında bireyin sembolleri hızlı bir şekilde ayırt etmesi, seslendirmesi, anlamlandırması, dikkatini okuma metnine yoğunlaştırması, az zihinsel çaba harcaması gerekmektedir. Doğrudan yazma becerisi ile alakalı olan okuma becerisi sembollerin anlamlandırılması gereği onlara vakıf olmayı gerektirmektedir. Okuma hızı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik araştırmada akıcılığın okuma ve diğer dersler üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir (Friedauer ve diğ., 2005). "... Sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir" (Sever, 2015), ifadesinde açıkça belirtilen zihinsel etkinliğin yanı sıra okuma becerisinin duyu organları ile yazılı metnin algılandığı fiziksel yönüne dikkat çekilmektedir. Okumanın meydana gelişini şu şekilde özetlemek mümkündür: "Okuma bir iletişim sürecidir. Okuma bir algılama sürecidir. Okuma bir öğrenme sürecidir. Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir." (Sever, 2004).

Türkçe öğretiminde beceriler bir bütün oluşturmaktadır. Okuma becerisi gerek diğer dil becerileri ile ilişkisi, bilgiye kaynaklık etmesi sebebiyle üç boyutta incelenmektedir. Okuma becerisinin; fiziksel, zihinsel ve toplumsal boyutları

mevcuttur. Okuma ses boyutunda fiziksel, anlamlandırılmasında zihinsel, günlük yaşamda kullanılmasında sosyal- toplumsal bir beceridir.

➤ Okuma Becerisinin Fiziksel Boyutu

Okumanın başladığı ana duyu organı göz, okuma becerisinin fiziksel boyutunda önemli bir yere sahiptir. Görme, algılama ve okuma seviyesi, göz ve göz kaslarının ameline bağlıdır (Akçamete, 1990). Yapılan araştırmalar sonucunda gözün okuma esnasında kayarak değil sıçramalar ile okuma işlemini gerçekleştirdiği bilinmektedir. Hızlı okuma çalışmalarında gözün sıçrama hareketinin genişliği ve hızlılığı hedeflenmektedir. Göz, okuma esnasında satırlar üzerinde sıçrama hareketleri ile ilerleme kaydederken gerekli yerlerde duraklayarak dinlenme ve okuma için gereken hazırlığı yapmaktadır. Okuyucunun okumaya gerekli ehemmiyeti vermemesi, göz kaslarının zayıflığı okumayı olumsuz yönde etkilemekte, okuma hızını düşürmektedir. Kişinin göz kaslarının yanı sıra okunan metne aşına olması okuma hızını velhasıl sıçrama hızını olumlu yönde etkilemektedir. Okuma becerisinin zihinsel boyutunda göz kasları, netlik alanı, netlik açısı ve okuma mesafesi önemli hususlardır (Kurudayıoğlu, 2011). Okumanın sesli veya sessiz olarak gerçekleşmesi de hızı etkilemektedir. Sesli okumada başka organların eş zamanlı çalışma gayreti sessiz okumaya kıyasla okumayı yavaşlatmaktadır. “Gözümüz bir kâğıt üzerindeki herhangi bir yazıya baktığı zaman göz kaslarımız göz sinirlerimizin uyarması ile iki gözümüze 13-19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açı ile iki gözümüz kâğıt üzerindeki alanı net bir biçimde görmektedir. Bu açıya "netlik alanı" adını veriyoruz.” (Yalçın, 2002). Göz, “netlik alanı” denen alan içerisinde yazıyı algılamakta, okuma yapmaktadır. Netlik alanının genişletilmesi hızlı okuma becerisi eğitiminin temel konularındandır. Okuma materyalindeki yazının boyutu okuyucunun seviyesine uygun olmalıdır. Zira okuyucunun metni anlamlandırması, okuma hızını ayarlayabilmesi için yazının okuyucunun anlayacağı boyutta olması gerekmektedir. Okuma mesafesi olarak tanımlanan gözün okunacak nesne ile olan uzaklık mesafesi, okuma hızını ve kalitesini etkilemektedir. Nitekim bireyin okuma mesafesi görme problemlerine delalet etmekle beraber yanlış mesafe görme bozukluklarına sebep de olmaktadır. Okumayı ve göz sağlığını olumsuz etkileyecek olan okuma mesafesi, okuma becerisinin kazandırıldığı ilk evreden itibaren düzenlenmelidir. Fotoğraf makinesinin çalışma prensibi ile yakından ilişkili olan göz yapısı tıpkı fotoğraflarda olduğu gibi yeterli ışığa sahip olmayan fiziki ortamlarda

sağlıklı veriler sunamamaktadır. Duraklama sayısının en aza indirilmesi ve netlik alanının maksimum seviyeye çıkarılması okuma kalitesini artırmaktadır. Okumanın fiziksel boyutu akıcılığı, okuma performansını ve yazarın vermek istediği iletinin anlaşılmasını etkilemektedir (LaBerge, Samuels, 1974). Akıcı okuyucular sözel ifadeleri hızlı ve doğru şekilde anlamaktadır (Akyol, Kodan, 2016). Kimi zaman öğrencilerin yavaş ve duraklayarak okudukları gözlemlenmektedir. Bireyin okumadaki yavaşlık ve duraklamaları kod çözme sürecine yeni adapte olmaları; okuma becerisini yeni öğrenmeleri ile alakalıdır. Öğrencilerin ilk okuma- yazma öğreniminden sonra da duraksayarak okumaya devam etmeleri, metni anlamlandırma sürecini olumsuz etkilemektedir (Gunning, 2000; Breznitz, 2006; Uzunkol, 2013). Okuma deneyiminin artması ile birlikte okumadaki duraklamaların azaldığını gösteren araştırmaların yanında bazı araştırmalarda duraksayarak okumanın devam ettiği bu duraksamaların anlamlandırma sürecini olumsuz etkilediği de görülmüştür.

➤ **Okuma Becerisinin Zihinsel Boyutu**

Dış dünyadan duyular yoluyla algılanan bilgi, nesne gibi pek çok unsur zihinde var olan şemalar doğrultusunda anlamlandırılarak şemalara dâhil edilir. Okuma becerisinin gerçekleşmesi sırasında yazının görülmesinin ardından anlamlandırılması bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılması gerekmektedir. Anlamlandırma evresinde görülen mefhumun kavranması durumu zihinsel bir süreçtir. Anlamlandırma süreci içerisinde bireyin deneyimleri, geçmiş öğrenme durumları okumaya yön vermektedir. Bilhassa kültürel kodlar okuma esnasında, okunan metnin çözümlenmesini etkilemektedir. Okuma, davranış ve düşünce gücünü besleyip geliştirmekte; yazının okunması işleminde anlama, sezme, kestirme becerisi kazandırmaktadır (Özdemir, 1992). Okuma esnasında beynin sağ yarım küresi ve sol yarım küresi farklı görevler doğrultusunda çalışmaktadır. Başlama evresinde okuma işleminin sol yarım küre ağırlıklı gerçekleştiği bilinse de sağ yarım küre genel olanın belirlenmesi ve saptanması, anlamın bulunması noktasında devreye girmektedir. Beynin iki tarafının iş birliği içerisinde çalışarak okuma çalışmasını sağladığı görülmektedir. Yalnızca görme yetisi ile gerçekleşmeyen okuma sırasında duyma ve konuşma merkezleri de aktif kullanılmaktadır. Bireyin zekâ yaşı, kültürel kodlara hâkimiyeti kadar etkili ve önemlidir. Zihinsel algılama, düşünce becerisinin belli bir düzeyin ardında seyretmesi okuma becerisini olumsuz yönde etkilemektedir. Okuma performansının tefessühü olan okuma güçlüğü (disleksi) (Cope ve diğ., 2005; Salman

ve diğ., 2016) en yaygın olan öğrenme güçlüklerindendir. Okuma becerisi ile paralellik gösteren sosyal, duygusal, müziksel, tinsel ve konuşkan olma özellikleri okumada güçlük çeken çocuklarda gözlemlenmemektedir. Okuma ile paralellik gösteren sosyal, duygusal vb. beceriler toplumsal yaşamın vazgeçilmez parçalarındandır. İçerik kapalı olan bu bireylerin sözcüklere manaya binaen vurgu yapmadıkları işitsel sözel öğrenmeden ziyade görsel, deneysel öğrenme sağladıkları bilinmektedir. Beyin ve fonksiyonlarına dair bilgilerin tahrip olmuş beyin örnekleri ve otopsi incelemeleri sonucunda toplanması kesin bilgi edinmeyi olanaksızlaştırmaktadır (Kurudayıoğlu, 2011). Okuma becerisi ile birlikte zihinsel sözlük oluşmaktadır (Sidekli, 2010). Zihinsel sözlük geliştikçe okuduğunu anlama becerisi gelişmekte, okuduğunu anlama becerisi geliştikçe zihinsel sözlük gelişmektedir (Bazerman, Wiener, 2005). Zihinsel sözlük bireyin yaşantıları ile şekillenen ve zenginleşen ilgi tutum ve ihtiyaçlara binaen derinleşen kelime hazinesidir. Okumanın zihinsel unsurlarını görüntü merkezi, görüntü tanıma, görüntü yorum alanı, okuma merkezi, konuşma merkezi şeklinde sıralamak mümkündür (Brodmann, 1909; Kurudayıoğlu, 2011; Tanrıdağ, 1991). Görüntü merkezi kişinin dış dünyadan aldığı verileri retina tabakasında resme dönüştürür. Görüntü merkezi çevrenin de etkili olduğu bir süreçte gelen veriyi işlemekte ve zihne aktarmaktadır. Tanıma merkezi olarak tanımlanan bölümde gelen verinin ayrıştırılması, ilişkilendirilmesi ve kategorize edilmesi sağlanmaktadır. Görüntü yorum alanı, gelen görüntünün bireyin evvel edindiği bilgilerle mukayese edilerek kavranmasını esas almaktadır. Okuyucu metni anlamlandırma sürecinde metnin içerik iletişi ile var olan bilgi ve becerilerini bütünleştirerek anlamı yapılandırmaktadır (Pardo, 2004). Okuma becerisinin fiziksel unsuru görme organının işlevselliğini yitirdiği bireylere yönelik alternatif okuma yöntemleri söz konusudur. Braille Alfabesi veya Körler Alfabesi, 1821 yılında Louis Braille tarafından görme engelli bireylerin okuma ve yazması için geliştirilmiştir. Braille alfabesinde görme duyusunun vazifesini dokunma duyusu üstlenmektedir. Braille alfabesinde yazının şifreleri olan semboller zihne dokunma yoluyla aktarılmakta; okuma esnasında görme yetisinin yerini dokunma yetisi olarak durum telafi edilmektedir.

➤ **Okumanın Becerisinin Toplumsal Boyutu**

Görme ile başlayan anlamlandırma ve şemalara yerleştirme ile devam eden okuma sürecinde birey içerisinde yaşadığı toplumun özelliklerini yansıtmaktadır.

Aile, sosyal çevre, arkadaşlar ile gerçekleşen iletişim doğrultusunda şekillenen bireysel özellikler okuma üzerinde de etkiye sahiptir. Ülkemizde ebeveynlerin ve eğitimcilerin yakındıkları hususların başında çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak gelmektedir. Okuma eğitiminden beklenen bireysel ve toplumsal yararların sağlanması öncelikle okuma sevgisine bağlıdır (Akkaya ve Özdemir, 2013). Okuma becerisi genelde okul sıralarında kazandırılmaya çalışılsa da temelini bebeklik döneminde hatta anne karnında atıldığı savunulmaktadır. Bebeklerin ellerine en geç 1-2 yaşına kadar önce resimli sonra yazı ve resim karışık olarak verilen kitaplarla okuma eğitiminin temeli atılabilir. 3-4 yaşına gelindiğinde bir sohbet aracı olan kitabın ebeveynlerle birlikte okunması, çocuğun okumaya özenerek okuma deneyiminde rol almasını sağlamaktır (Yavuzer, 2005). Okuma üzerine yapılan araştırmalarda sosyo-ekonomik düzeyin, ailenin okuma alışkanlığının, arkadaş çevresinin bireyin okuma becerisini, ihtiyacını ve tutumunu etkilediği görülmektedir. Kişinin bireysel tercihleri hayatının her alanında olduğu gibi okuma üzerinde de etkili olsa da düzenli okuma özelliğine sahip olması bireyi etkilemektedir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ekran okuma ve kâğıttan okuma becerilerinin kıyaslandığı araştırmada öğrencilerin kâğıttan okumada daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Baştuğ, Keskin, 2012). Araştırmanın sonucunu alışkanlıklara, toplumsal çevreden ve tecrübelerden alınan çıkarımlara bağlamak mümkün olmakla birlikte bireyin alışkanlıklarının oluşması ve yerleşmesinde toplumsal çevrenin rolü yadsınamaz. Ekran okumaya aşina olmayan öğrencilerin bu türde başarı göstermemeleri muhtemeldir (Dyson, Haselgrove, 2000; Dyson, Haselgrove, 2001). Öğrencinin okuma motivasyonunu etkileyen üç önemli dış etken; aile, okul ve çevredir. Belirtilen etkenlerin okumaya yönelik tutumları ve yaklaşımları, çocuğun okumaya olan tutumunu doğrudan etkilemektedir (Sancı, 2002). 5. sınıf öğrencileri ile yapılan okuduğunu anlama ve isteklendirme konulu araştırmada içsel ve dışsal etkilerin üzerinde durulmuştur (Yıldız, 2010). Dışsal etmenler (sosyal etmenler, toplumsal çevre, aile, akran çevresi) bireyin kendisinden tamamen bağımsız olmamakta içinde yaşadığı çevreyi, aileyi, akranlarını kapsamaktadır. Okuma becerisi hususundaki araştırmalarda dışsal etmenlere yer verilmektedir (Sancı, 2002; Yıldız, 2010; İleri, 2011; Bozkurt, Memiş, 2013; Kurnaz, Yıldız, 2015). Okul olgunluğu ve okuma yazma eğitimi konusunda yapılan araştırmada belirlenen yaş aralığına binaen gruplar arasında okuma ve yazma becerilerinin kazanılması sürecinde yakın puanlar alındığı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın gruplara dair neticesi yaşanan dönemde öğrencilerin maruz kaldıkları zengin uyarıcılar ile açıklanmıştır. (Gündüz, Çalışkan, 2013). Dışsal etmenler kategorisinde tanımlanabilecek olan zengin uyarıcılar; toplumsal normlar, kültür gibi pek çok etmene bağlı olarak çeşitlenmektedir.

2.2.1. Okuma ve Anlama İlişkisi

Arıcı (2006), anlama olgusunu; görülen, işitilen veya okunan şeyin zihinde algılanması, kavranması olarak açıklamıştır. “İdrak” manasında da kullanılan anlama Türkçe dersi amaçlarından olmakla beraber dersin hedef becerileri olan okuma ve dinlemenin de temelini oluşturmaktadır. Konuşma becerisinin verileri dinleme becerisi ile yazma becerisinin verileri okuma becerisi ile anlamlandırılmaktadır. Okuma becerisi esnasında göz aracılığıyla beyne iletilen her sembol, nesne veya görsel zihinde anlamlandırma çalışmalarına tabi tutulmaktadır. Okuma esnasında sürekli verilerin anlamlandırılması, önceki verilerle ilişkisinin saptanması, gelen bilgilerin zihinde konuşlandırılması işlemleri art arda gerçekleşmektedir. Aşamalar hâlinde gerçekleşen okuma, karmaşık ve ilişkisel bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Obler ve Gjerlow (1999), Frith (1995)'e atıfta bulunarak okuma sürecinde dört basamaklı bir edinim düzeyinden söz etmektedirler. Okuyucunun bir sonraki aşamaya geçebilmesi için bulunduğu basamağa hâkimiyeti önem arz etmektedir. Birinci basamakta Logografik beceriler, ikinci basamakta alfabetik beceriler, üçüncü basamakta imlâ becerileri, dördüncü basamakta ise bağımsız okuma becerisi bulunmaktadır. Metnin okunmasının ardından metin içi tutarlılık, metinler arası boyut, kültürel kodların çözümü alıcının gerçekleştirdiği bazı anlama çalışmalarıdır. Okuma esnasında ilişkisel düzlemlerin saptanması, karşılaştırma ve analizlerin yapılması, özetleme tekniğinin kullanılması, sonucun saptanması ve sonuca binaen genel hükmün bulunması anlamanın gerçekleştiğini gösteren aşamalardandır.

Anlamanın gerçekleşme göstergeleri ise şunlardır: (Özbay, 2007, 13)

- Kelimelerin anlamını bilmek.
- Metnin bütününe veya cümledeki yerine göre kelimenin anlamını verebilmek.
- Metnin türünü bulabilmek ve bu türün özelliklerini bilmek.
- Yardımcı fikirleri ve ana fikirleri tespit etmek.
- Metindeki sorulara (varsa) cevap verebilmek.

- Anlatılanları kendi ifadeleriyle özetleyebilmek.
- Metinden sonuçlar çıkarabilmek.
- Metnin yazılış amacını tespit etmek.
- Metinde kullanılan sanatlı ifadeleri ve değişik anlatım yollarını kavramak.
- Metnin konusunu belirlemek.
- Okuma amacını belirlemek.

Okuma becerisi gelişmemiş bireylerin anlatılanları tam anlamlandıramadığı bunun yanı sıra müzik, iletişim gibi bazı becerilerde de eksik kaldığı gözlemlenmiştir. Anlamama veya eksik/yanlış anlamamanın sebepleri Göğüş (1978), tarafından şu şekilde sıralanmaktadır: Metinde anlamı bilinmeyen kelimelerin çokluğu, söz sanatlarının çok kullanılması, konunun veya kavramların okuyucuya yabancı olması, bilgi ve beceri eksikliği, ilgi ve ihtiyaç dışı okunanlar, motivasyonun sağlanamaması, okuma ortamının uygun olmaması vb. Bir kısım gerekçelerin alıcı kaynaklı olmasına karşın belli hususlarda aktaran problemlerinin de söz konusu olduğu görülmektedir. Motivasyon eksikliği, ilgi ve ihtiyaca yönelik okuma, bilgi ve beceri eksikliği, konu ve kavrama yabancılaşma doğrudan alıcı bir başka deyişle okuyucu kaynaklı problemler iken; söz sanatlarının fazlalığı, bilinmeyen kelimelerin sayıca fazlalığı alıcının kusuru olmamakla birlikte aktaran kaynaklı sorunlar olarak sayılmaktadır. Evrensel ve toplumsal kültüre hâkimiyet okuma ve anlama sürecinde okuyucunun durumunu etkilemektedir. Bilhassa evrensel kültür çerçevesinde yapılan okumalar esnasında, okunan metnin hâkim kültürel koduna vâkıf olmama okuma sürecinde anlamamanın eksik veya yanlış olmasına sebep olabilmektedir. Okuduğunu anlamamanın önemli bir merhalesi olan akıcı okumanın gerekli olan altı unsurunu Grabe (1991), şu şekilde ifade eder:

1. Otomatik tanımlama becerileri: Otomatiklik; okuyucunun, sürece dair bilincinin olmaması durumunda veya sürecin bilinç dışı kontrolü esnasında kullanılmaktadır. Bu evrede okuyucunun potansiyelinin küçük bir kısmının kullanımda olması hasebiyle kapasitenin tamamı açığa çıkmamaktadır. Var olanın tekrarı dışında fazla bir çalışma söz konusu değildir.

2. Kelime ve yapı bilgisi: Akıcı okuma becerisinin oluşması ve geliştirilmesi için metnin ait olduğu dile dair dilbilgisi kurallarına ve kelime hazinesine hâkimiyet

önem arz etmektedir. Bir ana dilde okuma, yazma konuşma ve dinlemenin üst düzeylerde seyretmesi temelde, kelime dağarcığının zengin olmasına bağlıdır (Pilancı, 2014). Akıcı okuyucular, sözlü olarak hızlı, doğru ve ifadeleri uygun bir şekilde okurlar (Akyol, Kodan, 2016). Yabancı dil öğretiminde de yaşanan sorunların başında gelen kelime hazinesi ve dilbilgisi kurallarını uygulama yalnızca okuma becerisini değil diğer becerileri de doğrudan etkilemektedir. Dilbilgisi bağımsız bir ders olarak görülmemeli okuma ve anlama etkinlikleri içerisinde yürütülmelidir zira dilbilgisi öğrencinin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır (Kavcar ve diğ., 2003). Akıcı okumayı geliştirmek maksadıyla öğrencilere okuma etkinlikleri sunulmalı, kelime tanıma becerilerini geliştirecek metinler kullanılmalıdır (Akyol, Kodan, 2016). Öğrencilerin kelime tanıma becerileriye, doğru şekilde okudukları sözcük sayısının toplam sözcük sayısına olan oranına bakılarak belirlenir (Ulusoy ve diğ., 2011).

3. Resmî söylem yapısı becerisi: Metnin organizasyonu okuduğunu anlamayı etkileyen hususlardandır. Yapısal çalışmaların ön planda olduğu evrede metnin ait olduğu dilde yetkinlik önemlidir.

4.İçerik/arka plan bilgisi: Bireyin yaşıntılardan hareketle zihninde depolanan anı, bilgi, düşünce, görsel ve daha pek çok birikimi söz konusudur. Gerek evrensel dünya görüşü kapsamındaki gerekse kendi kültürüne dair birikimleri okumayı doğrudan etkilemekte ve anlamanın gerçekleşmesini sağlamaktadır. Zihinde var olan şemalardan hareketle okunan metne dair çıkarımlarda bulunma, metne dair fikir yürütme, kültürel kodların çözümlenmesi okunan metnin hızını doğrudan etkilemektedir.

5. Sentez ve değerlendirme becerileri/stratejileri: Okunan metinlerin kendi içerisindeki bilgi yapılanması, kurgusal arka planı; metin içi ve metinler arası çalışmalarda görülmektedir. Metne dair bilgi, düşünce, beceri gibi kazanımların değerlendirilmesi, yapılandırılması, başka bilgi kaynakları ile kıyaslanarak nihai bir hedefe ulaşılması, okunan metinden hareketle metin oluşturma, tahminde bulunma gibi işlemler okumaya yön vermektedir.

6. Biliş-üstü bilgi ve beceri gözlemlene: Bilişsel düzeyde bilginin düzenlenmesi hedeflenen evre çalışmaların ulaştığı en üst noktadır. Okuma için önem arz eden parçaların ortaya çıktığı evredir.

2.2.2. Okuma İlkeleri

Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, kaleme alan (yazar, şair) ile okuyucu arasında iletişimi sağlayan aracı görevindeki metni; yöntem ve amaçlara binaen belli bir ortamda anlamlandırma sürecidir. Yazının icadıyla bilgiye ulaşmanın en önemli yolu hâline gelen okuma, 21. yüzyıl becerileri kapsamında ekran okuma, dijital okuma, görsel okur-yazarlık gibi pek çok alanda etkili olmuştur. Dil becerileri içerisinde geliştirilebilen ve sonradan edinilen beceriler kategorisinde yer alan okuma becerisinin kendine has kaideleri bulunmaktadır. Hayatın hemen her alanında beliren prensipler, çalışmaların sağlam temellere dayanmasını ve kalıcılığını sağlamaktadır. Beceriler arası ilişki, süreçte kullanılan duyu organları, süreçte etkili olan boyutlar okumanın karmaşık ve düzensiz uygulanamayacağını göstermektedir. İyi bir okuyucu niçin, neyi, nasıl okuyacağını; metne tam yoğunlaşarak soruların cevaplarını kavraması gerektiğini bilmelidir (Calp, 2010). Belli bir noktada bireyin okuma tutumunu irdeleyen sorulara binaen ABD Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council) çocukların okuma becerisine dair tutumları üzerinde etkili olabilecek birtakım tutum ve davranışları listelemiştir (Tepmle ve diğ., 2005):

Okuryazarlığa verilen değer: Aile içinde veya sosyal çevre içerisinde kitabın kullanıldığını gören, kitap okunan ve okumaya gerekli önemi veren çocuklarda okuma alt yapısı meydana getirilmemiş çocuklara nazaran okumaya atfedilen değer daha fazladır. Okuma hususunda sağlanan teşvik beraberinde okuma farklılığını getirmektedir. Okumaya verilen değer bahsinde aile, öğretmenler, akranlar, öğrencinin özdeşim kurduğu rol model aldığı bireyler önemlidir. Dijital platformların yaygınlaştığı 21. yüzyılda, sosyal medyada örnek alınan, geniş kitlelere ulaşan kişilerin okumayı teşvik etmekten ziyade okumaya dair olumsuz tutum geliştirecekleri davranışlar sergilememeleri oldukça önemlidir. İnformal ve örtük bir öğrenmenin söz konusu olduğu sosyal medya okuma da dâhil olmak üzere bireye olumsuz örnek teşkil edecek durumlar aktarmaktadır.

Başarıya vurgu: Aile bireylerinin başarıya gerekli vurguyu yapması, başarının bireye getirilerini açık bir dille aktarması bireyin başarı algısını ve güdüsünü olumlu yönde etkileyecektir. Başarının vurgulanması ve okumanın başarı içerisindeki yeri hususunda öğretmenlerin de gerekli açıklama ve uyarıları doğru telkin yolları ile öğrencilere aktarması öğrencinin her alanda okumanın öneminin farkına varmasını sağlayacaktır.

Okuma materyallerinin ulaşılabilirliği ve kullanılabilirliği: Evde kitaplık bulunması, coğrafi konum itibari ile kütüphanelere ulaşma olanağı, sınıf ve okul kitaplıklarının durumu okuma tutumu üzerinde doğrudan etkilidir. Bu sebeptendir ki bireylerin aile içerisinde kitapla temas etmesi kadar bu temasın devamlılık arz etmesi de gerekmektedir.

Çocuklara okuma: Aile içerisinde küçük yaştan itibaren uyku öncesi evrede veya günün herhangi bir zaman diliminde kitap okuma işleminin gerçekleştirilmesi kişiye bilinçli olmanın dışında okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracaktır. Okuma bilinci ve sevgisi konusunda okul öncesi öğretmenleri tarafından okuma saatlerinin yapılması da oldukça önem arz etmektedir. Okullarda verilecek eğitimler hususunda Şeriatî'nin (2010): "Özellikle kuru bir sınıfta, birey yetiştirilmiyor; sınıfta sadece fikir alınmalıdır. Sonra bu fikri, inceleme, kitap okuma, kitap tanıma, tartışma ve araştırma işinde takip etmek ve kendini olması gerektiği gibi yetiştirmek, inşa etmek gerekir. Sınıf, bu dayanaklar olmadan araştırma için yaratıcı olmaz." ifadesi okumanın sınıfta alınan bilgilere eleştiri getirebilme, eklemeler yapma ve bilgiyi yapılandırma hususunda yapılması gereken ilkeleri dile getirmektedir. Nitelikli okumanın sağlanması, gerekli bilginin elde edilmesi hususunda gerekli ilk aşamadır.

Anderson ve arkadaşlarına göre okumanın beş prensibi mevcuttur (Akyol, 2007). Birinci prensip okumanın anlama süreci olduğunu, okuyucunun ön bilgilerden hareketle metni çözümlediğini, ön bilgilere binaen okuyucular arasında farklılaşma olacağını dile getirmektedir. İkinci prensip okuma akıcılığıdır ki akıcı okumanın ön koşulu olarak kelimeleri ayırt etme yeteneğini dile getirmiştir. Kelimelere vakıf olma, göz aşinalığı, zengin kelime hazinesi okuma hızını olumlu yönde etkilemektedir. Akıcı okuma hususunda olumlu yönde sağlanan ilerlemeler zaman ve dikkatten tasarruf sağlamaktadır. Akıcı okuma becerisinin gelişimi sağlandığında okuduğunu anlama becerisi de gelişim göstermektedir (Kodan, 2015). Hızlı okuma bahsinde gözün sıçramalar yoluyla okuması sıçrama açısının artırılması gerektiğini de ortaya çıkarmaktadır. Üçüncü prensip okumanın bilhassa stratejik uygulanmasına dairdir. Okuyucu, metni okuma evresinde metnin zorluk seviyesine göre konuya dair ön bilgiler kullanmakta ve okuma amacına göre düzenlemeler yapmaktadır. Okuma amaçlarının farklılaşmasına binaen okuma çalışmasının da değişmesi gerekliliği göz ardı edilmeksizin en uygun stratejinin uygulanması gerekmektedir. Dördüncü prensip okuma motivasyonudur. Zayıf okuyucuların

genellikle dikkatsiz ve düzensiz okuma sergiledikleri, bu okuyuculara öğretmen'in yardımcı olması gerektiği ifade edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın da sıklıkla dile getirdiği öğretmene biçilen rehber olma vazifesi burada ortaya çıkmaktadır. Özdemir'in (2005)" ...Okuma yazma bilmek, okumanın getireceği üstünlüklere ulaşmak anlamına gelmiyor. Gazete okumak, dergi okumak, kitap okumak, okuduklarını algılamak, kısaca okumaktan yararlanabilmek apayrı bir alışkanlık. ifadeleri okuma becerisinde öğretmenin rolüne dikkat çekmektedir. Öğretmenin problemlerin çözümüne yönelik öğrenciye alternatif çözüm yolları sunması, seçenekler arasında en uygun olanı seçmesini sağlaması gerekmektedir. Son prensip ise okumanın yaşam boyu devam eden, sürekli bir işlem olmasıdır. Bu sebeptendir ki bireyin her yaşta okuma becerisine önem vermesi gerekmektedir.

Ünalın (2001) Andre Maurois'in beş temel okuma ilkesini dile getirmektedir:

- Birkaç yazarı veya birkaç konuyu eksiksiz bilmek, birçok yazarı üstünkörü bilmekten daha iyidir.
- Okumada büyük eserlere yer vermektir.
- Besinleri iyi seçmektir.
- Fırsat buldukça okumamızı güzel bir konserin, asil bir törenin saygılı ve sessiz havasına büründürmeliyiz.
- Kendimizi büyük kitaplara layık hâle getirmektir.

2.2.3. Okuma Eğitimi ve Türkçe Öğretim Programında Okuma Becerisi

Okuma, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin ifade edilmesi sırasında göz önüne alınan önemli kıstaslar arasında yer almaktadır. Uluslar Arası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) kapsamında 4. sınıf öğrencilerine yönelik 35 ülkede araştırma yürütmüş, araştırma sonuçlarında Türkiye'nin 62 ilinde 154 ilköğretim okulunda toplam 5390 öğrencinin okuma yeterlilikleri saptanmıştır. Araştırma nihâyetinde öğrencilerin okuma becerilerinin standartların altında seyrettiği gözlemlenmiştir. PISA sınav sonuçları ile paralellik gösteren bu sonuçlar Türk eğitim sisteminin ve okuma eğitiminin muhtemel problemlerini hatıra getirmektedir. Son dönemde eğitimde kademeler arası geçiş sınavlarının hemen tüm branşlarda okuma temelli sorularla hazırlanması, PISA sınavı başta olmak üzere Türkiye'nin kötü okuma karnelerine

sahip olduğu sınavları yükseltme gayretiyle doğrudan ilişkilidir. Okuma esnasında amacın gözetilmesi ve amaç doğrultusunda okuma yapılması verimliliği artırmaktadır. Öğrenci, ders kitaplarındaki metinlerle ve ait olduğu toplumun değerlerini işleyen edebî eserlerle okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmanın yanında toplumun kültürünü öğrenme fırsatı bulacaktır (Şentürk, Aktaş, 2015). Ders kitapları, okuma kitapları (roman, hikâye, masal...), kaynak kitaplar eğitim öğretim süreci içerisinde öğrencinin okuma materyalleri olarak bahsi geçen hedeflere yönelik olarak kullanılmaktadır.

Türkçe Öğretim Programı (2018) kapsamında okuma becerisi incelendiğinde okuma materyalinin temel bölümlerini tanıma, harfleri tanıma, hece ve kelimeleri okuma, basit cümle okumanın ardından kısa metinlerin okunması şeklinde devam etmektedir. Yine aynı seviyede noktalama işaretlerine riayet ederek okuma, vurgu ve tonlamaya dikkat, şiir okuma –Bilhassa İstiklal Marşı’nın ilk iki kıtasının okunması-, görsellerden hareketle kelimelerin anlamını tahmin etme, yazı karakterlerine vakıf olma, kelimelerin zıt anlamlarını tahmin ve okuma stratejilerini uygulama gelmektedir. Okuma becerisinin anlama boyutunda görsellere dair soruları cevaplandırma, görsele binaen metnin içeriğini tahmin etme, metinle ilgili soruları cevaplandırma, okunan metni ana hatlarıyla anlatma, konu ve başlık belirleme, şekil ve sembollerin anlamlarını açıklama söz konusudur. 2. sınıf düzeyinde ilk okuma yazma kazanımları listeden çıkarılmakla beraber belli kazanımlar sabit olarak sürekliliğini korumuştur. İlk kademedede de dile getirilen görselden hareketle kelimenin anlamını ifade etme hususunda sözlük kullanımı dile getirilmiştir, bu durum gerek Türkçe eğitimi gerek okuma eğitimi içerisinde oldukça önem arz eden bir araca ve yöntemine aleni bir şekilde yer verildiğini göstermektedir. Metin türlerinin tanınması, hikâye unsurlarının belirlenmesi, yazılı yönergelerin kavranması bu kademedede ilk kez kullanılan kazanımlar arasında yer almaktadır. 3. sınıf düzeyine bakıldığında, 1. sınıf düzeyinde zıt anlamın, 2. sınıfta eş anlamın, 3. sınıf düzeyinde ise eş sesliliğin programa eklendiği görülmektedir. Nitekim okuma becerisi içerisinde yer alan “Şiir okur.” kazanımının 2. ve 3. sınıf düzeylerinde “Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı’nın ilk altı kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları - zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.” ifadesi zorunlu ezber çalışmalarına, programın temelini oluşturan Yapılandırmacı yaklaşıma dikkat çekmektedir. Metinleri oluşturan öğeleri tanıma, kısa ve basit olmak kaydıyla dijital metinler içerisindeki mesajın

kavranması, gerçek ve hayalî unsurların ayırt edilmesi, çıkarımlarda bulunma, tablo ve grafiklere dair soruları cevaplandırma programa 3. sınıf kademesinde dâhil edilmiştir. Okuma becerisinin sürdürüldüğü ortam kâğıttan, basılı materyalden dijital (elektronik) ortamlara doğru değişim göstermektedir (Keskin, Çetinkaya, 2017). Dijital metin okumaya dair kazanım çağın gerekliliklerine, 21. yüzyıl becerileri ile uyum sağlamaya dikkat çekmektedir. Zira programlar, çağın getirilerinden beslenmeden geçerliliğini koruyamayacaktır. 4. sınıf seviyesinde soyut ve kültürel arka plana sahip deyim ve atasözlerine “Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.” şeklinde yer verilmiştir. Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı’na göre somut işlemler evresinin son dönemlerinde olan 4. sınıf öğrencilerinin bu konuda zorluk çekeceğini dile getirmekle beraber devamında gelen soyut işlemler evresinde kavramanın sağlanacağı bilinmektedir. 3. sınıf düzeyinde “Metinleri oluşturan öğeleri tanır.” kazanımı 4. sınıf düzeyinde detaylandırılarak “Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.” şeklinde programda devamlılığını korumuştur. Bilhassa bilgilendirici metin ve hikâye metin ayrımının doğrudan, programa 4. sınıf düzeyinde dâhil edilmesi orta kademeye hazırlık mahiyetinde görülmektedir. 3. sınıf kademesinde “Yazılı yönergeleri kavrar.” kazanımının açıklamasında “Harita, ilan, afiş, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.” açıklaması görülmektedir. Aynı kazanıma tekabül eden 4. sınıf düzeyindeki kazanım “Yönergeleri kavrar.” şeklinde kısaltılmış, açıklama kısmına “Harita, ilan, afiş, ilaç prospektüsü, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.” eklenmiştir. Açıklamalara bakıldığında seviyenin artmasıyla gelişen okuma becerisine binaen daha karmaşık ve uzmanlık gerektirebilecek okuma yönergelerinin dâhil edildiği görülmektedir. Okunan metne dair çıkarım yapabilme becerisine, 4. sınıfta daha fazla ayrıntı eklenmiş yazarın bakış açısını belirleme durumu dile getirilmiştir. 4. sınıf düzeyinde okunan metinlerdeki kahramanları kıyaslama, altı çizili unsurların önemini kavrama, medya metinlerini değerlendirme, bilgi kaynaklarını etkili kullanma ve bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama, metindeki olaya dair görüş bildirme daha önceki seviyelerde dile getirilmemiş kazanımlardandır. 4. sınıf düzeyinde medya metnlerinin değerlendirilmesi okuma eğitimi içerisinde zamanın becerilerine ve gerekliliklerine tekrarlanan bir atıftır. Öğrencinin okuma eğitimi içerisinde dönemin gerektirdiği alternatif okuma yöntemleri ve metinlerine vakıf olabilmesi hedeflenmektedir. Programın ilk kademesinden itibaren şiir okuma kazanımının eklemelerle

güncellendiği görülmektedir. 1. sınıf kademesinde İstiklal Marşı'nın ilk iki kıtasının okunması, 2. sınıf düzeyinde ilk iki kıtayı zorlamamak kaydıyla okutmak ve ezberletmek, 3. sınıfta yine zorlamamak kaydıyla ilk altı kıtanın okunması ve ezberlenmesi, 4. sınıfta ise on kıtanın okunması ve ezberlenmesi hâlini almıştır. 5. sınıf düzeyinde, 4. sınıf kazanımlarından “Şiir okur.” , “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.” ve “Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.” kazanımları birleştirilerek “Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.” şeklinde kullanılmıştır. Okuma stratejileri kazanımına sesli, sessiz, tahmin ederek, soru sorarak okuma söz korosu, ezberleyerek, hızlı okuma yöntem ve teknikleri eklenmiştir. Sözcük yapısı konusunda kök ve eklerin ayırt edilmesi, yapım ekinin işlevinin öğrenilmesi bu seviyede programa dâhil edilmiştir. Metin türlerini ayırt etme kazanımına hikâye edici, bilgilendirici metinler ile şiir metinlerine; fabl, masal ve haber metinleri eklenmiştir. Bilhassa öğrencinin haber metinlerini ayırt edebilmesi sosyal hayat içerisinde bir olguya tekabül eden metinleri çözümlemesini hedeflemektedir. 4. sınıf kademesinde “Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.” kazanımı “Metni özetler.” şeklinde güncellenmiş bu sayede özetleme becerisi programa dâhil edilmiştir. 5. sınıf düzeyinde görülen “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözüm yolları üretir.” kazanımına 4. sınıf düzeyinde “Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.” kazanımının açıklaması olarak yer verildiği böylece kazanımların kademeler arası geçiş için alt kademelerde yer aldığı gözlemlenmektedir. Nitekim yine 5. sınıf kademesinde görülen “Metni yorumlar.” kazanımı bir önceki düzeyde görülen “Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.” kazanımının açıklamaları ile örtüşmektedir. 4 ve 5. sınıf düzeylerinde ortak olan “Görsellerle ilgili soruları cevaplar.” kazanımına üst kademede resim ve karikatürlere dair yorum yapma, ifade etme, haber ve bilgiyi iletme ifadeleri eklenmiştir. 4. sınıf “Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.” kazanımı detaylandırılmış, “Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. a) Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır. b) Köprü metinlerin (Hipertekst) dış bağlantı olduğu belirtilir.” şekline getirilmiştir. Bir önceki seviyede kazanım sayılan maddenin açıklama boyutuna getirilmesi okuma eğitimi esnasında geçilen merhalelere binaen sarmal boyutta yer verildiğini göstermektedir. Aynı zamanda açıklama içerisinde geçen “köprülü metin” kavramının internet tabanlı eğitim ve alternatif okuma yöntemlerine gönderme yaptığı, okuyucuya konuya dair bağımsız okuma olanağı

tanıldığı bilinmektedir. “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.” kazanımına programda ilk kez yer verilmiş bu kazanımla birlikte bağlaçlara da gönderme sağlanmıştır. Zira program dilbilgisi kurallarını beceriler içerisinde sezdirimler ile vermeyi amaçlamakta bu sebeple ayrı bir başlık açmamaktadır. Bilgi kaynaklarının güvenilirliği hususunda yer verilen kazanımın 4. Sınıf düzeyinde basılı metinlere dair, 5. sınıf düzeyinde ise sosyal ağlara dair içerik bilgisi sunduğu bilinmektedir. 4. sınıf düzeyinde “Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.” kazanımı 5. sınıf kademesinde “hayalî” kavramı yerine “kurgu” kavramının kullanılması şeklinde değiştirilmiştir. “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur” kazanımı 4 ve 5. sınıflarda ortak kazanım olarak tekrar etmekle beraber 4. sınıf düzeyinde verilen açıklamaların 5. sınıf düzeyinde kazanım olarak programa dâhil edildiği gözlemlenmiştir. Son olarak programa söz sanatlarının eklendiği (benzetme, kişileştirme) görülmüştür. 6. sınıf kademesinde programa çekim eklerine dair kazanım eklenmiştir. (Yapım eklerine dair kazanım 5. sınıf düzeyinde kelime üretme, dilin zenginlikleri boyutunda eklenmiştir.) Sözcük türleri bağlamında isim, sıfat ve zamire yer verilmiş; sözcük türleri, metne olan katkısı boyutuyla ele alınmıştır. Sözcük türlerinin devamında isim ve sıfat tamlamalarına yer verilmiştir. Bir önceki kademedeki kısmen yer verilen bağlaçlar başta olmak üzere edatlar ve ünlemlere değinilmiştir. Kelime üretimi, sözlük kullanımı gibi pek çok hususla ilişkili olan sözcükte yapı konusunun alt başlıkları basit, birleşik ve türemiş kelimelere yer verilmiştir. Metin türleri kazanımına; anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı eklenmiştir. Şiirin şekil özellikleri hususuna da bu seviyede yer verilmiştir. Bilgi kaynaklarının güvenilirliği kazanımına daha önceki iki kademenin açıklamaları bir araya getirilerek yer verilmiştir. 5. sınıftan itibaren her kademedeki geçiş bağlantıları kazanımına değinilmiş, açıklamalar kısmında farklı geçiş sözcüklerine yer verilmiştir. Sarmal yapıda ilerleyen, her eğitim seviyesinde bir önceki seviyenin bilgi temellerini kullanan Türkçe dersi kapsamında 6. sınıfta verilen çekim ekleri kazanımı ayrıntılandırılmış kip, kişi, anlam kayması hususlarına değinilmiştir. Nitekim sözcükte yapı konusuna dair bir önceki yıla binaen fiillerde yapı konusuna, devamında fiilde anlam konusuna yer verilmiştir. Bu seviyede sözcük türlerinden zarf konusuna değinilmiştir. Zira bir önceki düzeyde sıfat, isim, zamir, edat, bağlaç ve ünlemler programda işlenmiştir. Türkçe eğitim programında (2018) anlatım bozukluğu konusuna 7. sınıf düzeyinde yer verilmiş, anlatım bozukluklarının anlam

yönüne değinilmiştir. Daha önceki Türkçe öğretim programlarında 8. sınıf düzeyinde işlenen anlatım bozukluğu konusunun bir kademe öne çekilmesi program içerisindeki basamaklı yapının nihai sonucudur. Anlatım bozuklukları dikkatli ve eleştirel okuyucunun gözlemleri sonucu idrak edeceği hatalar olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple okuma becerisi içerisinde yer alması okuyucunun metne dair dikkat ve anlama düzeyini gösterebilecek etkenler arasında yer almaktadır. 7. sınıf düzeyinde ilk kez “yardımcı fikir” kavramına yer verilmiştir. Metin türleri kazanımı bağlamında; söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türlerine; görseller ile ilgili sorulara cevap verebilme kazanımı dâhilinde duvar yazılarına yer verilmiştir. “Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.” kazanımı 7. sınıf düzeyinde görülen dijital tabanlı öğrenmelere olanak tanıyan kazanımlardandır. Yazılı metinlerin çizgi film, film, animasyon versiyonlarıyla kıyaslanması bu minvalde farklı bakış açılarıyla beraber farklı okuma materyalleri ve yöntemlerine vakıf olması beklenmektedir. Metinlerde kullanılan anlatım biçimleri ve düşüncüyü geliştirme yolları, metindeki iş ve işlem basamaklarına riayet bahsine de bu kademedeki ilk kez yer verilmiştir. 8. sınıf düzeyine gelindiğinde okuma stratejileri hususunda göz atarak, özetleyerek, tartışarak, eleştirerek okuma yöntemlerinin dile getirildiği görülmektedir. Söz sanatlarının kapsamı genişletilmiş; intak (konuşma), mübalağa (abartma), teşbih (benzetme), teşhis (kişileştirme), tezat (karşıtlık, zıtlık) sanatlarına yer verilmiştir. 7. sınıf kademesinde anlam boyutuyla işlenen söz sanatlarına dilbilgisi boyutuyla değinilmiştir. Sözcük türlerinden fiilimsi konusuna da bu seviyede ilk kez yer verilmiştir. Medya metinlerinin analiz edilmesi hususuna bu kademedeki yer verilmiştir. Bilgi kaynaklarının güvenilirliği hususunun açıklamasında güncel iletişim ve paylaşım yolu olan blog ve şahsi internet sitelerine yer verilmiştir.

2018 Türkçe Öğretim Programı içerisinde okuma becerisine ve okuma eğitiminin kaidelerine, yapılma şekline yukarıda anlatılan minvalde yer verilmiştir. Bilhassa dilbilgisi ile iç içe geçirilmiş, öteki dil becerileri ile sarmal, 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek şekilde planlanmıştır. Programda temel dil becerileri ile iç içe verilen dilbilgisi mefhumuna dair yapılan bir araştırmada öğretmenlerin büyük bir bölümünün dilbilgisine ehemmiyet verdikleri, öğretilmesi gerektiği fikrini savundukları görülmüştür. Gerekçe olarak dilbilgisinin dile ilişkin yanlışları azalttığı, yazma becerisini geliştirdiği, zihni gelişmeye yardımcı olduğu, yabancı dil öğrenimini kolaylaştırdığı, bilimsel yöntem ve çözümleyici düşüncüyü öğrettiği,

sağlıklı iletişim kurmayı sağladığı, dilsel özgüven oluşturduğu, kültürel ve dilsel hoşgörüyü meydana getirdiği, müfredatın dilbilgisi öğretimini zorunlu kıldığı gerekçelerini sunmuşlardır (Aydın, 1999). Okuma eğitimi çok boyutlu bir disiplin olması aile içi okuma eğitimi, okulda okuma eğitimi, akranlar arası okuma eğitimi şeklinde başlıklar haline getirilebilir. Okuma eğitiminde ailenin rolüne bakılacak olunursa temelinin anne karnında atıldığı, dinleme becerisine paralel olarak ilerleme kaydettiği öne sürülmektedir. Henüz 1-2 yaşlarında görsel materyal ağırlıklı kitaplarla başlanarak akabinde yazı ve görsel karma kitaplar okuma eğitiminin başlangıcında önem arz etmektedir. Haluk Yavuzer, aile içinde sohbet aracı olarak kitabın kullanılmasının, aile içi okumaların yapılmasının okumaya özendireceğini dile getirmektedir. Ebeveynlerin çocukların okuma eğitimine önem vermeleri, hediye olarak kitabı tercih etmeleri, kitap okumayı överek okumanın kazandırdıklarına özendirmeleri ve model olmaları okuma eğitiminde önemli etkenlerdendir (Ülper, 2011). Bireyin aile içinde kazandığı okuma eğitimi, karşılaştığı kitap türleri öğretmenin rehberliğinde eğitim- öğretim sistemi içerisinde şekillenmeli; ilgi, ihtiyaç ve tutumlarına göre yönelimler kazanmalıdır. Yapılan araştırmada anne-babanın okuma eğitimi üzerindeki etkisi incelenmiştir (Durualp ve diğ., 2012). Ebeveynleri kitap okuma alışkanlığı edinmiş, kütüphaneyi düzenli bir şekilde kullanan, kütüphaneden kitap ödünç alan çocukların okumaya dair tutum puanlarında belirgin yükseklik saptanmıştır. Çocukların okumaya dair tutum puanlarına yansıyan olumlu durumun en temel gerekçesi ailenin henüz olgunlaşmakta, kendini keşfetmekte olan bireye doğru seçenekler yönelterek kendini doğru parçalarla tamamlayabilme olanağı tanınmasıdır. Okuma becerisine müdahalenin mühim etkileri olmakla beraber bu etkilerin bilhassa evde okuma etkinliğine dâhil olan çocuklarda görüldüğü saptanmıştır (Lonigan, Whitehurst, 1989). Bireyin kişilik özelliklerini ortaya çıkaran, düşünce dünyasını şekillendiren buna mukabil toplumda iyi bir statü kazanmasına vesile olan okuma alışkanlığını; estetik ve kültürel ihtiyaç, zevk kaynağı olarak algılamak, beraberinde bu alt yapının küçük yaşlardan itibaren örtük öğrenmeler de dâhil olmak üzere çocuğun evde, okulda ve çevresinde şekillendirdiği bir süreç olarak görmek mümkündür. Okuma eğitiminde ideal olarak aile içi okuma eğitiminin öneminden bahsedilse de gerekli şartların sağlanamaması, coğrafi konum, ekonomik düzey gibi değişkenler çocuğun aile içinde kazanması beklenen okuma alışkanlığını ve sevgisini okuldaki sürece kadar ötelemektedir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanması, bilgi toplumuna gitmenin tohumlarını atmaktır (Arıcı, 2006).

Zira bilgi toplumunun filizleri içerisinde okuma alışkanlığı kazanmak elzemdir. Okuma alışkanlığı, ihtiyacı ve sevgisi edinmemiş anne ve babaların çocuklarının okuma alışkanlığını ileri yaşlarda kazanması oldukça müşkül bir vaziyet arz etmektedir. Çocukların kitap okuma alışkanlığına dair yapılan araştırmada internet kullanımı denetlenen, interneti ödevler ve araştırmalarda kontrollü bir araç olarak kullanan çocukların kitap okuma alışkanlığına dair tutumlarının yüksek çıktığı gözlemlenmiştir (Durualp ve diğ., 2013).

Okuma eğitimi sürecinde bireyin içsel yönelimleri de dikkate değerdir. Motivasyon, tutum, ihtiyaçlar gibi kişinin öz düzenlemesine dair kavramlar okuma eğitimi hususunda da önem arz etmektedir. Eğitim öğretimin etkililiğini artıran, süreç içerisinde öğrenciyi aktif kılan tutum, okuma becerisinde olumlu yönde oluşturulduğu takdirde okuma alışkanlığını meydana getirmekte ve pekiştirmektedir. Bireyde okuma becerisine dair ilgi ve merak uyandırma, olumlu tutum geliştirme, kendi dönemi ve dönemine yakın metinlerle tanışması ile yakından ilgilidir (Işıksalan, 2011). Okumaya yönelik olumlu tutum oluşturulabilmesi yalnızca okul, aile veya çevre ile sağlanamamaktadır zira okuma çok yönlü bilişsel bir etkinlik sürecidir. Okuma eğitiminde motivasyon kavramı; bireyin okumaya ilgi, istek duyması olarak düşünülmektedir. Okumanın bir ihtiyaç şeklinde sunulduğu bireylerin okuma becerisi kazanması kaçınılmazdır. Nitekim okuma eğitimi sürecinde başta ebeveynler olmak üzere öğretmen ve çevre, öğrencide okuma arzusu ve ilgisi uyandırmalıdır. Çocukları okuma becerisi ile tanıştıran sıklıkla öğretmenler olsa da ebeveynlerin kitaplar hususundaki önemi yadsınamaz (Şahin ve diğ., 2012). Stanovich ve arkadaşlarının havaalanında yaptıkları bir uygulamada yaş, eğitim gibi hususların yanı sıra okuma ve baskıya maruz kalma arasındaki ilişkiye değinmiş, okumayı etkileyen farklı bir noktaya yönelmişlerdir (Stanovich ve diğ. , 1993).

2.2.4. Okuma Strateji, Yöntem ve Teknikleri

İlk okuma yazma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra okumanın öğrenilmesiyle birlikte etkin, amaca riayet edecek şekilde okuma gerçekleştirme hedeflenmektedir. Okumanın amaca ulaşması, doğru şekilde ifade edilmesi noktasında yöntem, teknik ve strateji kavramları devreye girmektedir.

MEB tarafından 1998 yılında yayımlanan İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Taslak Programı'nda yöntem ve tekniklere dair açıklamalarda bulunulmuştur. 1998

programında Türkçe dersinin bilgi değil beceri dersi olduğu bu sebeple becerileri etkin yöntemler vasıtasıyla aktarmanın gerekliliği ifade edilmiştir. Türkçe dersi ile diğer dersler arasında ilişki kurularak diğer branş derslerde sözel ve yazılı anlatım tekniklerinin kullanılması, derslere ilişkin çalışmalarda kurallara uygun konuşma ve dinleme yapılması, yöntem ve teknik seçiminde öğrencinin analiz ve sentez becerilerini geliştirme çalışmalarının yapılması gibi hususlara değinilmiştir.

Temizkan'ın çalışmasına göre iyi okuma eğitiminin öğrenciye; ders kitaplarını kolayca okuma ve anlama, kaynak kitapları etkin kullanma, eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı, söz dağarcığını geliştirme, yazılı ve sözlü anlatma gücünü geliştirme, dilbilgisi kurallarına hâkimiyet, yazım ve noktalama kurallarını doğru kullanma gibi faydaları söz konusudur (Temizkan, 2007). Türkçe dersi öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi; öğrencilerin zihinsel, duygusal ve ruhal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlayarak kişilik kazanmalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Temizyürek, 2010). Kişinin yaşı ve çevresi değişim gösterdikçe, zihni geliştikçe dil kullanma becerisinde de bir ilerleme meydana gelir. Türkçe dersinin amacı ise bu ilerlemeyi sistemli bir zeminde gerçekleştirmektir (Nurlu ve Sarıca, 2015). Çok yönlü bir müfredat içeriğine sahip olan Türkçe dersleri, birden fazla yöntem ve tekniğe dayandırılmalıdır (Kavcar ve diğ., 2003). Öğrenmeleri kalıcı ve etkin kılmanın en önemli yollarından biri birden fazla duyu organının süreç içerisinde aktif kılınmasıdır ki bu hususta yöntem ve teknik çeşitliliği gerekmektedir. Asrın ihtiyaçlarına ve gerekliliklerine binaen hazırlanan öğretim programlarıyla beraber Türkçe Öğretim Programı (2018), yalnızca dilsel metinleri esas alan içerikten görsel, işitsel, uygulamaya açık bir merhaleye evrilmiştir. Okuma ve beraberinde meydana gelen zihinsel aktiviteler yönetme becerilerini etkilemektedir. Marcel Proust'un Okumak Üzerine adlı kitabında "... Sadece okuma ve bilme yoluyla zihin "en görgülü hâli"ne kavuşur." ifadesiyle okuma ve bilmenin zihin üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında meydana gelen zihinsel faaliyetler doğru okuma yöntem ve tekniklerinin seçimi ile nitelik kazanmaktadır. Bireyin yaşam içerisinde çok çeşitli konulara dair, farklı yapılarda okuma malzemesi ile karşılaşması; her bir metne yönelik anlamlandırma sürecini de şekillendirmektedir. Yapı ve konu bakımından meydana gelen çeşitlilik, okuma yöntem ve tekniklerinin seçimini de doğrudan etkilemekte, materyale en uygun seçenek kullanılmaktadır. Okuma türünü belirleyen ihtiyaç, zaman, imkân gibi

özellikler öğretim süreci üzerinde de etkilidir. Okuma eylemi sırasında metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak maksadıyla bilinçli olarak birtakım zihnî çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Okuma strateji, yöntem ve teknikleri olarak adlandırılan taktikler metnin anlaşılmasını kolaylaştırmakta, sürece etkin katılımı sağlamakta aynı zamanda metni eleştirme, değerlendirme ve hatırlatma gibi becerilerin de gelişmesine olanak sağlamaktadır (Akyol, 2007). Okuma stratejileri, okuyucunun bir işlemi nasıl kavradığına, okunandan nasıl anlam çıkardığına, okunan materyalden anlam çıkarılmadığı takdirde ne yaptıklarına işaret eder. Stratejiler, okuduğunu anlamayı geliştirme ve kavrama evresindeki olumsuzlukları bertaraf etmek maksadıyla kullanılır (Kıroğlu, 2002). Okuma stratejileri bilişsel gelişmeyi sağlayan etkinlikler barındırmaktadır (Topuzkanamış, Maltepe 2010). Kimi bireylerin akademik gibi özel sebeplerle, kimi bireylerinse vakit geçirme amacıyla gerçekleştirdiği okuma eylemi, gerekçe her ne olursa olsun geliştirilebilen bir süreç ve etkinliktir. Zorunluluk ve ihtiyaç dışında okumanın zevk için yapıldığını, okuma işinden alınacak memnuniyeti varsayarak gerçekleştirilen kişisel, özgür bir seçim olduğu bilinmektedir (Clark, Rumbold, 2006). Her bireyin kendine özgü okuma alışkanlığı ve yöntemi söz konusudur. Gerek bireysel tercihlerin önemi, gerek metne uygun olan yöntemin seçimi, gerekse süreç içerisinde meydana gelen ihtiyaçlar okuma yöntemlerini belirlemekte ve şekillendirmektedir. Başlıca okuma yöntemlerini şu şekilde sıralamak mümkündür: Tam Okuma, Sesli Okuma, Sessiz Okuma, Seçmeli Okuma, Göz Atarak Okuma, Özetleyerek Okuma, Not Alarak Okuma, İşaretleyerek Okuma, Tahmin Ederek Okuma, Grup Olarak Okuma, Soru Sorarak Okuma, Söz Korusu, Okuma Tiyatrosu, Ezberleme, Metinlerle İlişkilendirerek Okuma, Tartışarak Okuma, Hızlı Okuma ve Eleştirel Okuma.

2.2.4.1. Tam Okuma (Dikkatli Okuma) Yöntemi

Okuma belli bir bölümden anlam çıkarma eyleminin ötesinde daha karmaşık, bilişsel sonuçlara sahiptir (Stanovich, Cunningham, 1998). Zihnî süreçlerin karmaşık yapısı içerisinde okunan metinde verilmek istenen mesajı, duygu, düşünce ve izlenimleri ayrıntılı şekilde incelemeyi kapsayan okuma sürecine tam okuma denir. Tam okuma, metin içerisindeki her kelime ve cümlelerin atlanmaksızın tümünün okunmasıdır. Yoğun bir dikkat gerektiren yöntemde, büyük oranda kalıcı ve detaylı öğrenme gerçekleşmektedir. Tam okuma esnasında salt yazılı metinle yetinmeyerek bireyin dikkatini grafiklere, görsellere, şemalara da vererek tüm bunların birleşimiyle

yeni anlamlar oluşturması söz konusudur. Tam okumayla birey işin aşamalarının farkında olma, yönergeleri adım adım izleme, olayları yakından irdeleme, duyguları hissetme ve değerlendirme olanağına sahip olur (Güneş, 2012). Tam okuma yöntemi, detaylı bilgilere ulaşma, düşüncelerin analizi ve sentezi ile yordama, yorumlama süreci içerisinde aktif olarak kullanılır. Birden fazla yöntemin bir arada kullanılabileceği okuma becerisinde not alarak ve işaretleyerek okuma yöntemleri ile tam okuma arasında geçişler olması mümkündür. Okuma öğretimine tam okuma yöntemiyle başlanmaktadır. Okuma ve anlamayı olumlu yönde etkileyen yöntem olması hasebiyle okullarda zorunlu ve sistemli olarak uygulandığı bilinmektedir. Bireyin algılama, anlama, anlamlandırma, düşünme ve pek çok dil- iletişim becerilerini; düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz ve sentez gibi zihinsel becerilerini; bilinçli karar verme, öğrenmenin sürekliliği, iş birliği, sosyal çatışmanın çözömlenmesi, girişimcilik gibi sosyal becerileri geliştirmektedir. Tam öğrenme esnasında göz ve zihin paralel hareket etmektedir zira gözlerin satırlardan topladığı verileri zihnin çözömlenmesi, yazarın bıraktığı iletiyi meydana çıkarması sonucu mesajın anlaşılması söz konusudur. Tam okumanın en önemli hususu gözlerin her kelime ve cümleyi atlama olmaksızın zihne iletmesidir. Zihin, atlamaksızın aldığı bilgilerin tamamını işlemesinin ardından düşünceleri ve metne dair fikirleri oluşturmaktadır. Tam okuma esnasında tüm cümle ve kelimelerin zihne iletilmesi; metne sadık kalındığını, yazarın düşünce ve olay sırasına riayet ettiğini göstermektedir ki bu durum düşünce oluşturma sürecini yazarın yönettiğini göstermektedir. Seçmeli okumada ise düşünceleri yazardan ziyade metnin farklı yerlerinden bilgi toplayan okuyucu şekillendirmektedir (Richaudeau, 2004; Güneş, 2007). Tam okuma sırasında yazarın vermiş olduğu tüm bilgiler verilen sıra ile zihne geçirilmiş olsa dahi zihin düzenleme esnasında okuyucunun farklı şemalar uygulaması söz konusudur. Tam okuma esnasında sürecin büyük bir kısmının yazar üzerinden ilerlemesi beraberinde bazı sorunlar getirmektedir, bilhassa sorgulama yapamayan, yazarın amacını saptayamayan bireylerin bilgileri olduğu gibi özömsedikleri, zihnin eleştirel süzgecinden geçirmediikleri gözlemlenmektedir. Süreçte daima aynı yazarın veya aynı türün okuma metni olarak seçimi; anlamayı sınırlandırmakta, dünya algısını kısıtlamakta bakış açısını daraltmaktadır. Metin ve yazar seçimlerine hassasiyet göstererek öğrencilere farklı yazar ve görüşlere dair kitap ve metin tavsiyeleri yapılmalıdır (Güneş, 2009; Lachapelle, 2001). Eğitimin ilk aşamasında öğrenciye verilmesi planlanan tam okuma yönteminin doğru ve çeşitli

metinlerle öğretilmesi diğer yöntemlerin doğru algılanması ve uygulanması noktasında önem arz etmektedir.

2.2.4.2. Seçmeli Okuma (Esnek Okuma) Yöntemi

Seçmeli okuma; metnin türü, anlatım biçimi, ihtiyaçlar, amaç ve zamana göre okuma etkinliğinin hızını ve türünü belirleme işlemidir. Eklektik okuma olarak da bilinen seçmeli okuma, değişik okuma türlerinden yararlanılarak meydana gelmektedir. Seçmeli okuma yöntemi; göz atma, tarama, göz gezdirme gibi etkinlikler ile ilişkilidir. Tüm ayrıntılara odaklanmadan gerçekleşen yöntemde metinden hareketle genel fikir edinme amaçlanmaktadır. İhtiyaca yönelik okuma olarak da düşünülebilecek seçmeli okuma esnasında aranan verinin tespiti ve analizi hızlandırılır, kolaylaştırılır. Metin içerisinde neyin arandığının bilinmesi zamandan tasarruf sağlamaktadır. Okuma sürecinin yeni başladığı bireylerde seçmeli okuma yönteminin kullanılması okuma sürecinin kalitesini düşürmekle beraber dil gelişimini sekteye uğratmaktadır. Metnin önemli yerlerini arama, saptama hızlı okuyarak anlamlandırma maksadıyla uygulanan yöntemdir. İlk olarak 1897 yılında Henri Bergson'un çalışmalarıyla ortaya atılmıştır. Goodman ve Smith, 1960-1970 yılları arasında "Tahmin Etme Teorisi" üzerine çalışmaları sırasında seçmeli okumaya değinmişlerdir. Tahmin etme ve seçmeli okuma arasında ilişki olduğuna değinmiş, okuyucunun okuma esnasında tüm metni okumadığını belli atlamalar yaptığını dile getirmişlerdir. Okuyucular, atlamalarla birlikte gelecek cümle ve kelimelere dair tahminler geliştirmekte, geliştirilen tahminleri peyderpey artırarak anlama sürecini hızlandırmaktadır. Tahmin etme beraberinde pek çok kelime ve cümleyi atlamayı getirmektedir ki bu duruma seçmeli okuma denmektedir. Tahmin etme süreci içerisinde seçmeli okumanın kullanıldığını bir başka deyişle tahmin etmenin sonuçları arasında seçmeli okumanın geldiğini söylemek mümkündür. Keyfi okumanın okuma becerisini destekleyeceği, zihin çalışma disiplininin okuma ve yazma uygulanarak sistemleşeceği düşünülmektedir (Krashen, 2004). Zihnin okuma sürecindeki görevine dikkat çekmek gerekirse beceriyi kazanma esnasında geliştirdiği ve benimsediği görülmektedir. Bilhassa seçmeli okuma esnasında zihnin hedefe yönelik okumaları gelişime örnek gösterilebilir. Seçmeli okuma yönteminin kullanım gerekçeleri arasında gösterilen süslü dil kullanımı sonucu oluşan kavram kargaşası, okuyucunun dikkatini dağıtarak iletiden uzaklaştırarak seçmeli okumaya sebebiyet vermektedir. Daha evvelden belirlenen sorulara cevap aramak maksadıyla

yapılan okumalar esnasında bireyin zihni sistematik olarak seçmeli okumaya yönelmekte metin üzerinde hedefe yönelik araştırmalar yapmaktadır keza hedefe yönelik çalışma, araştırarak okuma olarak da bilinir. Seçmeli okuma esnasında zihin, salt gözlere değil düşüncelere de hükmetmektedir. Gözün topladığı verileri anlamlandırmakla beraber, önceki bilgiler ile ilişkilendirmekte; devam eden metin içerisinde gelebilecek düşünceleri tahmin etmektedir. Göz ve zihin arasındaki ilişkinin bozulması gerek okuma sürecini gerekse anlamlandırma işlemini sekteye uğratmaktadır. Tam okuma yönteminden farklı olarak okuma faaliyetini doğrudan yazara göre şekillendirmeyen seçmeli okuma yönteminde okuyucunun kendi bakış açısı ışığında hareket etme olanağı bulunmaktadır.

2.2.4.3. Sessiz Okuma Yöntemi

Eğitim öğretim süreci içerisinde öğrenciye akıcı ve hızlı okuma becerisini kazandırmayı hedefleyen, konuşma organlarının sürece dâhil edilmediği okuma türü olarak bilinir. Sessiz okuma sürecinde göz hareketlerinin ve mesajların beyinde anlamlandırılması söz konusudur. Okuduğunu anlamlandıran birey, sorgulama becerisi ve olaylara farklı pencerelerden bakabilme yeterliliği kazanmaktadır. Sessiz okuma, kişinin kendini geliştirmesi noktasında en fazla kullanacağı türler arasında yerini almaktadır. Doğru, etkili ve yerinde kullanımının sağlanması maksadıyla uygulamalarına sıklıkla yer verilmelidir. Ailelerin çocuklara sağladığı olanaklara binaen Türkçe dersinin başarısı da artış göstermektedir (Gelbal, 2008). Ailelerin okuma hususunda kitap temini ve kitap okumada rol model olmaları, evde toplu okuma –sessiz okuma- yapmaları öğrencide olumlu tesirler bırakmaktadır. Derslerde en fazla tercih edilen yöntemlerden biri olan sessiz okumanın kalitesini arttıran ve azaltan en temel etkenin ses organının istemli veya istemsiz sürece dâhil edilmesidir. Sessiz okuma esnasında dudak, dil, ses telleri kullanılmamalıdır buna mukabil mırıldanma, dudakların hareketliliği sessiz okumanın hızını ve kalitesini düşürmektedir. İlkokul döneminde okumayı kolaylaştırması maksadıyla öngörülen parmak, kalem veya gözle takip etme sürecinin de terkedilmesi gerekmektedir. Bireysel ve bağımsız okuma olarak bilinen sessiz okuma sınıf içerisinde tüm öğrencilerin aktif katılımı ile de kullanılmaktadır. Sessiz okumada amaç akıcı ve hızlı okumaktır. Modern okuma sessiz, yalnız ve hızlı bir aktivite olarak geleneksel-eski okuma ise genellikle gruplar halinde yüksek sesle ve tek başına gerçekleştirilen okuma olarak açıklanmaktadır (Saenger, 1997). Sınıf içerisinde gerçekleştirilen

sessiz okumanın ardından öğrencilerin okunan metni özetlemesi, önemli noktalarını belirtmesi, metni genel hatlarıyla anlatması, ana fikir ve yardımcı fikirleri ifade etmesi metnin anlaşılabilirliğini beraberinde sınıfın toplu hareket etmesini sağlamaktadır. Sessiz okuma sürecinde sürenin belirlenmesi, okuma esnasında ortamda bulunan yetişkinlerin (ebeveyn, öğretmen) okumaya eşlik etmesi öğrenciye rol model olmalarını sağlamaktadır. Sessiz okuma içerisinde dikkati dağıtacak unsurların bertaraf edilmesi daha hızlı anlama olanağı sunar (Ünal, 2006). Yapılan araştırmaların neticesinde gözle sessiz okuma yapabilenlerin (Bu bireyler ileri derecede iyi okur olarak sınıflandırılır.) görsel algı bölümlerinin sesli okuyanlara nazaran daha geniş olduğunu ortaya koymuştur (Dökmen, 1994). İyi edinilmiş bir sessiz okuma alışkanlığı zaman ve enerji tasarrufu sağlamaktadır (Köksal, 1999). Sessiz okuma yalnızca bir okuma alıştırması olarak düşünülmemeli, öğrencinin okuma kabiliyetini tanıması, okumayı sevmesi için bir fırsat olduğu düşünülmelidir (Trudel, 2008). Topçuoğlu'nun araştırmasına göre (2013) sessiz okumanın en çok tercih edilen ikinci yöntem olduğu, kadın katılımcıların bu yöntemle erkek katılımcılara kıyasla daha az rağbet ettiği gözlemlenmiştir. Gelişme evresi içerisindeki öğrencinin ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik okuma yöntemleri seçtikleri düşünülmüştür. Bilgisayar temelli sessiz akıcı okuma yönteminin (Reading Plus) öğrencilerin okudukları metni çözümlemeleri ve okuma başarılarına etkisini inceleyen araştırmada bilgisayar temelli sessiz okuma yönteminin okuduğunu anlama üzerinde pozitif anlamlı bir gelişme sağladığı gözlemlenmiştir (Samuels ve diğ., 2011). Yapılan araştırmadan da hareketle sessiz okumanın salt geleneksel yapıların yanı sıra teknoloji tabanlı bir alt yapı ile kullanıma müsait olduğu görülmektedir.

2.2.4.4. Sesli Okuma Yöntemi

Sesli okuma öğrencilere sözcüklerin doğru biçimde telaffuz edilmesini ve kelimelerin hangi minvalde nasıl kullanıldığını aktarmaktadır. Sesli okuma yönteminin öğrenciye düzgün konuşma becerisi kazandırması amaçlanmaktadır. Vurgu, tonlama, tını ve ses rengi unsurları sesli okuma yöntemiyle kazandırılabilir, geliştirilebilir aynı zamanda hitabet becerisiyle beraber kürsü çalışmalarını destekleyebilir. Metin türleri içerisinde bilhassa şiir türünün kullanımı ve seslendirilmesinde uygun yöntemdir. Sesli okumada beklenen nihai hedef hızlı okuma ile birlikte anlaşılır ve doğru telaffuz ederek okumadır. Sözlü okuma akıcılığı, genel okuma yetkinliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Fuchs ve diğ.,

2009). Bireyin yoğun tekrarları ve çabası sonucu iki işi bir arada gerçekleştireceği yani sesli okuma gerçekleştirebileceği bilinmektedir, araç kullanımı sırasında konuşma bu duruma örnek gösterilebilir (Samuels, 2006). Benzer bir sürecin söz konusu olduğu okuma becerisinde yazılı kelimeleri tanıma (çözümleme) ve çözümlenen metnin anlamını yapılandırma (anlama) amelleri bir arada gerçekleştirilmektedir. Okumanın ilk evresinde oldukça düşük seviyede seyreden çözümleme evresinin düzenlenmesi ve iyileştirilmesi, sesli okuma ile sağlanmaktadır. Kelimenin doğru okunmaması, anlamın yapılanmasında ve metnin yanlış anlaşılmasında önemli bir etkidir (Hudson ve diğ., 2005). Okuma akıcılığını destekleyen ve geliştiren sesli okuma doğrudan konuşma organlarını ile olan ilişkisi sebebiyle zihinsel ve biyolojik bir süreçtir. Sesli okumanın önemli kavramlarından olan prozodi; vurgu, tonlama, anlam grupları gibi tüm kavramları içine alan terimdir (Breznitz, 2006). Vurgu, durak ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamını kapsayan prozodi, tonlama, vurgu, zamanlama, ritim yönleriyle sözel iletişim merkezinde bulunan özelliktir (Lynott, Connell, 2010). Whalley ve Hansen (2006) prozodiyi, evrensel dil bilimin alt bilimi olarak bir başka araştırma ise prozodiyi ait olduğu dilin müziği olarak açıklamıştır (Kuhn ve diğ., 2010). Her ne kadar konuşma ile ilintili bir kavram gibi görünse de okuma esnasında da vurgu, tonlama gibi özelliklerin bulunması prozodiyi okuma kavramı ile ilişkilendirir. Araştırmaların ışığında prozodik okumanın okuma akıcılığını ve niteliğini artırmaya işaret etmesi prozodiye verilen önemi de artırmıştır ki “sesli okumada prozodi” nitelikli sesli okumanın bir unsuru sayılmıştır (National Reading Panel, 2000). Sesli okuma hakkında yapılmış olan bir araştırmada sesli okuma ve sosyo-ekonomik düzey irdelenmiş araştırmanın gerçekleştiği ilçede, değişkenler arasında ilişki saptanmıştır. Bulguların yorumlanması esnasında ekonomik seviyenin yükselmesine paralel özgüveni yüksek, kendini her alanda ifade eden öğrenciler olduğu ileri sürülmüştür, araştırmanın ifade edilen neticesinin devamında sesli okumanın daha fazla tercih edildiği ifade edilmiştir (Topçuoğlu, 2013). Sesli okuma esnasında kelimenin hızlı seslendirilmesi dikkati doğrudan okunan metne yönlendireceği için anlama ve yorumlama zihinde daha hızlı gerçekleştirilecektir. Hızlı ve akıcı okuma ivedi ve sağlıklı bir anlamlandırma sürecinin gerçekleştirildiğini göstermektedir (Rasinski, 2012). İngiliz diline binaen saptanan verilerde metni anlama yeteneğinin yalnızca alıcıda var olan dil bilgisel bilgilere dayanmadığını, aynı zamanda dünyaya dair görüşlere ve dünya bilgisinin okuma esnasında ne denli işlendiğine bağlı olduğunu

belirtilmiştir (Carrell, 1983). Genel dünya görüşü, evrensel kodlara hâkimiyet sesli okumanın hızını etkileyen noktalardandır. Bilhassa bireyin okunan metindeki bilgilere ve kelimelere aşina olma düzeyi sesli okumanın hızını, anlama düzeyini, vurgu, tonlama gibi hususlara riayet ederek okumasını sağlamaktadır.

2.2.4.5. Göz Atarak Okuma Yöntemi

Konunun ana hatlarıyla anlaşılmasının hedeflendiği durumlarda detaya girmeksizin yapılan okuma türüne göz atarak okuma denir. Okuma sırasında göz aracılığıyla metnin taranması sağlanır. Tarama, anlamlandırma işlemlerinde büyük oranda başlıktan yararlanılır. Başlıktan hareketle çıkarımlar yapılan okuma yönteminde metin uzunluğu, şekil yapısı, biçim özellikleri incelenir. Kısa vadede metnin ana düşüncesini ve konusunu belirlemek hedeflenmektedir. Göz atarak okuma yöntemi; beyin fırtınası, fikir yürütme, tahminde bulunma, çıkarım yapma etkinliklerinde oldukça verimli olacak okuma yöntemlerindendir Göz atarak okuma yöntemi, anlamların hatırlanması, var olan bilgiden yeni anlamlar kurulması, basılı veya yazılı metindeki sembollerin tanınması ve algılanmasını desteklemektedir (Tinker ve McCullough, 1968). Hatırlama, yeni anlam kurma ve sembollerin tanınması süreci içerisinde okuyucunun belli amaç doğrultusunda hızlı ve nitelikli tarama yapması söz konusudur. Okuyucunun metin içerisinde kısa vadede cevaplandırması gereken sorunlara yönelik bir okuma gerçekleştirdiği, zaman bakımından ekonomik bir süreç söz konusudur. Okuma, göz ve zihin koordinasyonu ile gerçekleşen bir eylemdir (Gürel, 2018). Belli amaçlar çerçevesinde hızlandırılmış süreç içerisinde eylemin gerçekleştirilmesine dayanan göz atarak okumanın sınıf içi uygulamalarında, tüm öğrencilerin sürece dâhil olduğu ve verilen yönergeleri aynı şekilde anlayıp uyguladıklarına dikkat edilmelidir. Okuma, yaşamın belli döneminde ortaya çıkan ve daha sonra yitirilen bir beceri değil yaşam boyu devam eden bir sürecin parçasıdır. PISA okuma becerisini; kişinin topluma katılmasında, potansiyeli ve bilgisini geliştirmede, amaçlarını hayata geçirmede, yazılı metinleri anlaması ve kullanmasında, düşünmesinde bir ihtiyaç olarak açıklamıştır. Toplumda ve kültürde var olan şeyler dilde yer almaktadır (Güvenç, 2013). Atasözleri ve deyimler incelendiğinde bilhassa kültürün en temel unsurlarından olan okumaya, okumanın yöntemlerine yönelik ifadeler söz konusudur. Atasözlerinde; “Düşman, düşmana gazel okumaz, Cami ne kadar büyük olsa da imam gene bildiğini okur.” deyimlerdeyse, “birinin ciğerini okumak, birinin içini okumak, okumayı sökmek,

rahmet okumak” gibi doğrudan kelimenin kullanıldığı ve “dirsek çürütmek, göz gezdirmek, gözden geçirmek, kıraat etmek, sınıfta kalmak” gibi içerisinde okuma kelimesi geçmeksizin okuma kavramına tekabül eden deyimler söz konusudur. Deyimler içerisindeki gözden geçirmek ve göz atmak “göz atarak okuma” kavramını karşılamakta, sessiz okuma yöntemiye “içinden okuma” şeklinde karşılanmaktadır. Punto boyutu okuma hızını etkilemektedir. Küçük puntolar odaklanmayı zorlaştırmakta bu sebeple büyük puntoda okuma daha kolay ve hızlı gerçekleşmektedir (Bailey, 2003). Metin içerisinde kullanılan grafik, şekil vb. unsurlar mesajın net bir şekilde oluşmasını sağlamaktadır (Sarıkaya, 2013). Göz atarak okuma esnasında aranan verilerin doğrudan grafik, tablo gibi unsurlar üzerinden daha kolay bulunabileceği bilinen araştırma verilerindendir. Göz atarak okuma yönteminde anahtar kelimelerin -ipucu niteliğindeki kelime ve cümlelerin- okuyucunun bilgileri ile birleşerek anlamlı bir çerçeve mesaj oluşturduğu belirtilmiştir (Irwin, 1991). Çerçeve mesaj bir başka deyişle anahtar kelimeler göz atarak okuma esnasında okuyucunun beklentilerine hitap eden kelimeleri ayırt ederek amaca uygun kullanması olarak düşünülmektedir.

2.2.4.6. Grup Olarak Okuma Yöntemi

Grup olarak okuma etkinliğinde bireyselliğin aksine öğrencilerin bütünleşerek birlikte hareket etmeleri beklenir. Grup aktivitesi olarak düzenlenen okumada farklı görüşlerin ortaya atılması ve değerlendirilmesi söz konusudur. Grup okumalarında metnin farklı bakış açıları ile değerlendirilmesinin yanı sıra toplu çalışabilme, sağlıklı iletişim kurabilme, sorumluluk bilinciyle hareket edebilme becerilerini kazanması da söz konusudur. Grup içerisinde yapılan etkinlikler sorumluluk becerisini geliştirmektedir. Uygulama sürecine öğrencilerin gruplara ayrılmasıyla başlanır. Grup içerisindeki her öğrencinin görevlendirilmesi, grup içinde konumlandırılması gerekir. Gruplar içerisinde başkan, sözcü, yazıcı ve resimleyici gibi görevlendirmeler yapılır lakin görevlendirmeler etkinliğin kapsamı ve öğrenci sayısına binaen çeşitlendirilebilir. Grup içerisinde okuma metnine dair fikirler paylaşılır. Açık uçlu sorular, tartışma, beyin fırtınası gibi tekniklerle görüşlerin paylaşımı ve tenkiti sağlanır. Son aşamada gruplar okuma metnine dair hazırladıkları görsel vb. çalışmaları sınıf ortamında paylaşırlar. Bireyselliğin yanı sıra ilk etapta grup ruhu akabindeyse sınıf ruhu oluşturmayı desteklemektedir. Toplumsal gelişmenin büyük ölçüde alakalı olduğu eğitim sistemleri (Orbeyi, Güven, 2008)

değişim göstermektedir ki Türkiye’de davranışsal boyuttan yapılandırmacı boyuta geçiş söz konusu olmuştur. Türk eğitim sistemi içerisinde benimsenen Yapılandırmacı yaklaşımın da sıklıkla değindiği iş birlikli öğrenmeye dayanan grup olarak okuma etkinliğinde grupların oluşumu esnasında her grubun okuma metni düzleminde eş değer seviyede olmasına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde etkinlik süresince gruplar arası öğrenme farklılıkları, etkinliğin amacına ulaşamaması gibi menfi sonuçlar meydana gelmektedir. Metinde var olan gizli mesajı anlamının yanı sıra satırlar arasında gömülmüş anlamları da idrak etmek gerekmektedir (Smith, 1965). Farklı bir göz tarafından incelenen aynı metin içerisinde dile getirilen gömülü anlamları bulmak daha hızlı olmaktadır. Okuma yöntemleri, okuyucunun kendi okuma ve öğrenme sürecine müdahil olmasına olanak tanıyan, “düşündüğü üzerine düşündüren” yollardır (Susar, 2006). Grup olarak okuma yöntemi düşündüğü üzerine düşünmenin devamında düşüncelerin başka zihinlerce değerlendirilerek sağlamasının yapıldığı çoklu öğrenme ortamı sunmaktadır. Ana dili, yaş, cinsiyet özelliklerinin okuma- anlama süreci üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Ateş, 2008; Erdem, 2012; Sert, 2010; Bay, 2010; Karatay, 2010). Grup olarak okuma esnasında grupların homojen olması noktasında gerek cinsiyet, gerek yaş gerekse dile hâkimiyet seviyesi gruplar arasında önemli farklar oluşturarak öğretimi olumsuz yönde etkileyecek rekabet ortamı sunacaktır. Okuma etkileşimli bir süreçtir, etkileşim okur ve yazar arasında olması hasebiyle söz konusudur (Akyol, 2007). Fakat okuma süreci yalnızca okuyucu ve yazar arasında tezahür eden bir süreç olmanın yanı sıra uygulama şekillerine göre okuyucular arasında da etkileşimi mümkün kılmaktadır. Okuma sürecinin nasıl gerçekleştirileceğine dair herhangi bir anahtar bulunmamaktadır zira okumayı destekleyici ve geliştirici yöntemlere, alışkanlıklara, çalışmalara karşın okuma süreci tek yönlü açıklanmayacağı aşikârdır (Browne, 1998). Bilhassa epistemolojik manadaki yoğunluk yalnızca okumada değil pek çok alanda net sınırlar çizmenin önüne geçmektedir. Okuma yöntemleri içerisinde bireysel ve etkileşimli ayrımı göz önüne alındığında grup halinde okuma bireysel çabanın yanı sıra grup içerisinde verilen göreve binaen koordineli çalışmayı hedeflemektedir. Süreç içerisinde öğretmenin etkileşime açık ve sürece hâkim olması okumanın amacına ulaşması ve kalıcı öğrenme sağlanması açısından oldukça önemlidir. Öğrencinin sesini arkadaşına göre ayarlarken, hızını gruba göre düzenlerken birlikte anlatma heyecanı hissedeceği bu sebeple okuma çalışmasında daha fazla zevk alacağı düşünülmektedir (Göğüş, 1978). Grup olarak okuma çevresel etkilerin fazlaca söz

konusu olduğu, grupların müspet bir şekilde ayarlanması durumunda verimli bir okuma ortamı sunabilecek yöntemdir. Okumanın kişiliğı geliştirmesi hususunda, grup olarak okumanın erken yaşlarda doğru bir şekilde uygulanması; sağlıklı iletişim kurulması, görev ve sorumluluk bilincinin oluşması, iş birliğı yapma, grup içerisinde uyumlu çalışma gibi kişiliğı olumlu yönde etkileyecek hasletler kazandırabilmektedir (Bamberger, 1990). İyi bir okuma eğitiminin öğrenciye, eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırması gerekmektedir, grup içerisinde yapılan okumada öğrencinin başta kendi fikirlerine öz eleştiride bulunması akabinde arkadaşlarının fikirlerini değerlendirmeye tabi tutarak eleştirel bir gözle irdelemesi bu hususla paralellik göstermektedir (Temizkan, 2007). Anlama sürecinde anlamı bulma, anlamı kavrama ve anlamı değerlendirme süreçleri söz konusudur, kavrama kısmının alt başlıklarından öteleme içerisinde kroki, resim gibi materyallerle öğrenme kısmının olduğu, bu öğrenme materyallerinin grupların ayrılmasında bir kıstas olmakla beraber anlatımı destekleyici öge olması da dikkat çekmektedir (Staiger, 1976). Grup olarak okuma yöntemi kullanımında öğrencilerin bir arada eş zamanlı çalışması, ortak bir sonuca ulaşmaları beklenmektedir.

2.2.4.7. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma yöntemi, okunan metnin genel hatlarıyla algılanmasını sağlayan okuma yöntemidir. Metnin okunması evvelinde metne yönelik “Metnin ana teması nedir?”, “Metnin vermek istediğı mesaj nedir?”, “Metinde geçen şahıslar kimlerdir?”, “Olay nerede cereyan etmektedir?” gibi metne yönelik sorular belirlenmelidir. Belirlenen sorular çerçevesinde okuma yapılarak soruların cevabı bulunur. Bulunan cevaplarla birlikte okumanın bitiminde metin bir cümle veya paragraf şeklinde özetlenir. Öğrencinin dikkatini artırmak, metne odaklanmasını sağlamak maksadıyla metin okumasına belli yerlerde ara vererek; okunan kısma kadar geçen bölümün özetlenmesi istenebilir. Hazırlanan kısmi özetin akabinde metin tamamlatılarak metnin tamamına yönelik özet hazırlanır. Özetleme yönteminde öğrencinin bilgiyi nasıl alacağını, nasıl işleyeceğini bir başka deyişle neyi nasıl öğreneceğini bilmesi gerekir. Zira özetleme, bilinçli bir zihnin okuduklarından yeni anlamlar üretmesidir. Dikkat, bilincin bir noktaya kilitlenmesi (Yılmaz, 2006), hatırlanmanın gerçekleşebilmesi için anlamlı bütünlüğü sağlayan unsurların sistemli takibini (Bayındır, 2006) ifade etmektedir. Okuma sonrası hatırlama, bütüncül anlamlandırma sağlama özetleyerek okuma yönteminin ana

unsurlarındandır. Okuyucunun okuma metnini öz zihin süzgecinden geçirebilmesi, zihninde tutabilmesi ve işlemlerin sonucunda mantıksal bir bütünlük arz edecek şekilde yeni metin üretmesi gerekmektedir. Tekrar stratejisi, bilgiyi sözlü olarak ifade etme özelliği gerekçesiyle sözel bir uygulama alanına sahiptir (Schunk, 2009). Türkçe derslerinde, metnin anlaşılmasını ve kalıcılığını sağlamak amacıyla en sık başvurulan yöntemdir. Farklı öğrenme stratejileri üzerinde yapılan çalışmaları inceleyen bir araştırmada özetlemenin kavramaya yardımcı olduğunu destekler nitelikte kanıtlar bulunmuştur (Presley ve diğ., 1989). Özetleme hakkında, bireyin ne öğrendiği üzerine düşünmesi, mantıksal ve anlaşılabilir bir çerçevede yazması kendi kelimeleri ile olayı anlatabilmesi söz konusudur (Deneme, 2009). Anlaşılanın ifadesinin yanı sıra arka planda var olanı da ifade etmesi söz konusudur (Anderson ve diğ., 1991). Özetleme ile öğrenci anlamlı okumaya, metin içerisindeki önemli noktaları belirlemeye ve metne dair yeni içerik üretmeye başlar (Eggen, Kauchak, 1992). Özetleme sırasında okuyucunun çıkarımlarda bulunması gerekmektedir. Zihinsel yapıların ve kişisel farklılıkların neticesinde aynı metne dair çıkarımlar da değişkenlik göstermektedir (Özbay, Özdemir, 2012). Çıkarım doğrudan metinden bulunamayacak anlamların, metindeki bilgi ile okuyucunun yaşantılarının birleşimi sonucu oluşmaktadır. (Zweirs, 2004). Bilişsel bir sürecin söz konusu olduğu çıkarımda bulunmanın temeline metin içi bilgiler ile okuyucunun bilgisini almak mümkündür, akabinde örtük ifadelerin çözümlenebileceği bir süreç söz konusu olabilir (Chikalanga, 1992). Öğrencilerin özetleme esnasında kullandıkları stratejiler; gereksiz bilgileri çıkarma, cümle birleştirme, konu cümlesini seçme, söz dizimini değiştirme, başka sözcüklerle yeniden ifade etme, genelleme ve keşfetme olmak üzere yedi başlık altında toplanmıştır (İdris ve diğ., 2007). Aynı minvalde özetleme stratejilerini; doğrudan alıntı, genelleme ve ekleme başlıklarında toplamak mümkündür (Çıkrıkçı, 2008). Özetlemeye dair pek çok strateji ortaya atılmasına karşın en bilineni, Van Dijk ve Knitsch (1983) tarafından ortaya atılan Büyük Ölçekli Yapı Modeli'dir. Hare ve Borchardt (1984) özetleme stratejilerini; kapsayıcı kavram kullanma, paragraftan konu cümlesi seçme, gereksiz ayrıntıları silme, kapsayıcı paragrafı bulma ve özeti düzenleme olarak sınıflandırmıştır, Kintsch (1990) ise özetleri; genelleştirme, detaylandırma, yeniden düzenleme ve bağlantı kurma olmak üzere dört tür strateji açısından değerlendirmiştir. Özetleme becerisinin geliştirilmesine yönelik doğrudan öğretim yönteminin aşamaları; net açıklamalar, model alma, geri bildirimli uygulama, karmaşık becerilerin parçalanması, planlanmış

dersler şeklindedir. Brown ve arkadaşları tarafından (1981) ortaya atılan modelde öz denetimi, özetleme kuralları, kurallarla öz denetimi gibi kategoriler söz konusudur. Özetleme becerisi, üstbilişsel okuma stratejilerine hâkimiyetle birlikte gelişmiş yazma becerisine bağlıdır (Karatay,2013). Özetleme ve not alma birbirini tamamlayan iki merhale, ikinci merhaleyi meydana getiren özetleme bir anlamda, not alma merhalesinde okunan veya dinlenen materyallerden alınan notların temize çekilmesi olarak düşünülebilir (Doğan, Özçakmak, 2014). Özetleme esnasında iki düşünme biçiminin söz konusu olduğu ilkinin seçme süreci olduğu bu evrede alınacakların ve çıkarılacaklarını belirlendiği, ikinci evreninse kısaltma süreci olduğu fikirlerin değiştirilerek, kısaltıldığı ifade edilmiştir (Eyüp ve diğ., 2012). Fikirlerin toparlanması ve düzenlenmesi evresinin ardından gelen kısaltma ve kısaltılan fikirlerin ifade edilmesi özetleyerek okuma yönteminin temel noktalarındandır.

2.2.4.8. Not Alarak Okuma Yöntemi

Not alarak okuma yönteminde öğrencinin okuma süreci boyunca aktif olması, önemli hususları, duygu ve fikirleri not aldıktan sonra bunları kullanarak hatırlama işlemini kolaylaştırması hedeflenmektedir. Not alarak okuma; öğrencilerin okuma sürecinde etkin kılınması, önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamak amacıyla uygulanmaktadır (Yıldız, 2006). Sesli veya sessiz okuma esnasında kullanılabilecek not alarak okuma yönteminde hatırlanmayı kolaylaştıracak hususların yazıya geçirilmesi esas alınmaktadır. Not alarak okuma yönteminde öğretmenin okumada gerekli olacak açıklamalar yapması, not alma sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiğini belirtmesi gerekmektedir. Bireyin metne dair fikirlerini kâğıda kısa notlar hâlinde aktarması hedeflenir. Okuma ile birlikte yazma becerisinin de aktif kılındığı yöntemde öğrencinin üst bilişsel becerilerini süreç içerisinde kullanması gerekmektedir. Değişen ve gelişen eğitim sistemi içerisinde notların yalnızca yazı ile oluşturulma sınırlamasından çıkılarak çizim şeklinde de oluşturulduğu görülmektedir. Bilhassa farklı öğrenme şekillerine sahip öğrencilerin, anlama ve hatırd tutma şekillerine paralel olarak not alma sistemlerini kullandıkları gözlemlenmektedir. Not alarak okuma, okunan metnin ana hatlarını, metin içerisinde bulunan tanım, kavram, şahıs ve zaman gibi özellikleri ayırt ederek metinden kavramaları ve yazıya çevirmeleridir. Teknolojinin gelişmesine paralel olarak “ekran okuma” ile de kullanılmaya başlanan yöntemde, okunan dijital metnin ana hatlarının belirlenmesi ve teknolojik aracın donanımları vasıtasıyla elektronik metne not

düşmeleri sağlanmaktadır. Klasik, cornell, haritalama gibi türleri olan not alarak okumada amaç metne tekrar dönüldüğü takdirde tüm metni okumaksızın metne dair önemli hususların hatırlanmasıdır. Bilhassa son dönemlerde bilgisayar, TV, elektronik panolarda yapılan okumalardan sağlanan bilgi akışının hatırlanması için gerekli noktaların not alınması gerekir. Metinlerin her öğrenci için farklı düzeylerde önem arz etmesi, notların içeriğini ve yazılmasını da şekillendirmektedir. Okunan metne düşüncenin eklenmesine imkân sağlayan bu okuma yöntemi günlük hayatta da sıklıkla kullanılmaktadır. Not alarak okuma yöntemi öncesinde amacın bilinmesi gerekmektedir zira alınacak notların kapsamı amaca binaen şekillenecektir. Önemli hususların metnin genel bağlamından ayıklanarak bir başka yere not edilmesine sıklıkla ders çalışma esnasında başvurulmaktadır. Metnin okuma amacı doğrultusunda çözümlenerek hedef noktalara ulaşılması, okuma öncesinde verilen noktalara yönelmenin sağlanması gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda zikredilen, bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bağlayarak yeni anlamlar oluşturması, not alma durumuyla benzerlik göstermektedir. Okuma anlayışını artıran etmenler listesinde yer alan “ana fikir ve yardımcı fikirleri anlatan sinyal sözcükler” ifadesi not alarak okuma esnasında sürdürülen sürece gönderme sayılmaktadır (Fender, 1988). Not alarak okuma iki aşamada uygulanmaktadır. Birinci aşamada sesli okuma yapılırken önemli cümle ve bölümler tekrar okunarak öğrencilerin dikkati çekilir. İkinci okuma sessiz olarak yapılır ve öğrenciler önemli gördükleri yerleri not ederler. Notların değerlendirilmesinin ardından metnin özüne uygun hazırlanan notlar sınıf içerisinde okunur (Çiftçi, 2007). Not alarak okuma yönteminde öğretmenin doğru yönlendirmeler yapması gerekmektedir. Öğrencinin metne dair hemen her bilgiyi veya düşüncesini yazması amaca uygun bir uygulama değildir. Farsça kökenli “derkenar” kelimesi sayfa kenarına kaydedilen yazı, çıkma olarak tanımlanmaktadır. Kitap üzerine not alarak okumaya tekabül eden kavram temelde okuma esnasında yazıya başvurulmasını esas almaktadır. Derkenar etme olarak da bilinen yöntem not alarak okuma yönteminin alternatif isimlendirme ve kullanım şekillerindendir.

2.2.4.9. İşaretleyerek Okuma Yöntemi

Belli bir konunun belirlenip anlamlandırılmasına yardımcı olacak kavramların ve kelimelerin saptanıp işaretlenmesine dayalı olan okuma yöntemine işaretleyerek okuma denmektedir. İşaretleyerek okumanın not alarak okumadan en önemli farkı

not alma eyleminin olmaması, yalnızca belli noktaların işaretlenmesidir. İşaretlenen yerlerin öğrenciler tarafından sözel olarak kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir bütün oluşturması gerekir. İşaretleyerek okuma esnasında önemli bulunan noktaların altının çizilmesi veya belirli işaretleyicilerle önemsenen yerlere hatırlatıcılar konması söz konusudur. Kod ve kategori tanım tablosu içerisinde okunan metnin altının çizilmesi ve kalemle işaretlenmesi olarak açıklanan işaretleyerek okumada önemsenen noktaların dikkatli seçilmesi gerekmektedir (Karadüz, 2011). Okuma sürecinde kullanılan yöntemde anahtar kavramların belirlenerek konunun önemli yanlarının vurgulanması hedeflenmektedir. Sessiz okuma esnasında metinde önemli görülen yerlerin altı çizilir veya bir başka şekilde işaret konulur. İşaretlenen kısımlar, öğrenciler tarafından kendi cümleleriyle ifade etmek maksadıyla anlamlı bir metin oluşturulur. İşaretleme yoluyla metnin önemli yerlerini gösteren iskelet yapı ortaya çıkarılmaktadır. Not olarak okuma esnasında öğrencilerin altını çizdikleri hususların önem durumuna göre farklı renkler seçerek kategorize etmeleri söz konusudur. Ortak renk, şekil veya bir başka paydada birleştirmeler daha sonrasında oluşturulacak metnin yapısını kolaylaştırmaktadır. Altı çizilen ifadelerin mantık çerçevesinde metinden hareketle bir araya getirilmesiyle birlikte anlamlı bir bütün oluşturulmaktadır (Yıldız, 2006). Okuma esnasında işaretleyerek okuma, okuma metninin tamamının kalemle çizilmesi veya işaretlenmesi değildir. Metnin tamamının altının çizilmesi okumayı yavaşlatan okuma kusurlarından sayılmaktadır. İşaretleme esnasında metne dair verilen yönergelerin takibi gerekmektedir. Zira metnin temasına uyum sağlamayan kısımların belirlenmesi de söz konusu olabilmektedir. İşaretleyerek okuma yöntemi öğrencilerin ders amaçlı kullanmasının yanı sıra, kitap okuma esnasında kullanılan okumadan en iyi derecede faydalanmayı sağlayan bir eylemdir. Okunan kitabın belli noktalarının çizilmesi veya işaretlenmesi okuma sonrasında kitaba dair hatırlatıcılar sağlamaktadır. Doğrudan kitap üzerinde yapılan işaretleme okuyucunun kitap üzerindeki izleridir. İnsan beyni bilgileri yalnızca depolamaktan değil aynı zamanda unutmaktan da sorumludur. Düzgün ve mental fonksiyonlara sahip olabilmek için unutmak gerekli bir süreçtir. Unutma süreci ile sistemde gereksiz addedilen bilgiler silinerek kapasite eski hâline getirilir. Zihin şemalarına kaydolun, uzun süreli bellekte veya bilinçaltında yer bulan bilgilerin geri çağırılmasında belli yöntemler söz konusudur. Okuma becerisinde kullanılan not olarak okuma yöntemi ve altını çizerek okuma yöntemi esnasında zihnin hatırlaması için gerekli hatırlatıcı vazifesini

görmektedir. Öğrenme süreci içerisinde saptanan önemli noktaların işaretlenmesi, altının çizilmesi suretiyle okuma süzgecinden geçirilen metinlere geri dönüşlerde kısa zamanda hatırlamalar sağlanmaktadır. Kısa sürede hatırlamanın oluşması eğitim öğretim süreci içerisinde zamandan tasarruf sağlamaktadır. Bilhassa kalabalık sınıflarda öğrenci notlarından hareketle ulaşılan noktanın saptanması öğretmene ipuçları sağlamaktadır.

2.2.4.10. Tahmin Ederek Okuma Yöntemi

Tahmin ederek okuma yönteminde öğrenciye metnin bir kısmı veya birkaç kelimesi verilir. Öğrencinin metne merak duyması, metnin devamını tahmin etmeleri yöntemin gayelerindendir. Üç farklı şekilde gerçekleştirilmesi mümkün olan okuma yönteminde, öğrencinin metin ile etkileşimde bulunması ve yön vermesi söz konusudur. Birinci uygulama şeklinde öğrenciler bir kâğıdı üç sütuna ayırarak okudukları metinde olan olayları birinci sütuna, olmasının söz konusu olduğu durumları ikinci sütuna, ikisinin karşılaştırmalı değerlendirmesini de üçüncü sütuna yazarlar. İkinci uygulamadaysa, öğretmen metnin ilk kısmını sınıfta sesli bir şekilde okur, merak uyandıracak bir kısımda metni keserek tahtaya metne dair sorular yazar. Metnin devamında bu sorulara cevap aramalarını ister. Üçüncü uygulamadaysa öğretmen metni okumaya başlamadan önce metinle ilgili bilgi ve ipucu verir. Öğrenciye sunduğu materyalle öğrencilerin dikkatlerini metne çektikten sonra içeriği tahmin etmelerini sağlar. Tahmin ederek okuma sürecinde okuyucunun ön bilgileri, dünya görüşü, kültür düzeyi metne yönelik tahmin etme becerisini etkilemektedir. Tahmin ederek okuma yönteminde okuyucu, önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağ kurmaktadır. Kurulan bağlar okuyucuya öngörüde bulunma, metnin anlamını değerlendirme olanağı tanımaktadır (Alvermann ve diğ., 2004). Metne dair öngörüde bulunma ve anlamı değerlendirme hususları doğrudan doğruya metnin içeriğini ve gelişim evrelerini tahmin ederek okumaya işaret etmektedir. Okuduğunu anlamak için kişinin; metnin yapısını çözümlemesi, metnin içeriğini anlamlandırdıktan sonra yorumlaması, metne eleştiri getirebilmesi gerekmektedir (Sallabaş, 2008). Bilhassa metni yorumlama ve anlamlandırma işlemleri tahmin ederek okuma yönteminin üzerine binâ edildiği iki önemli işlemdir. Zira okuyucunun yorumlama kabiliyeti ve metni anlamlandırma gücü metnin devam etmesini öngören tahmin ederek okuma sürecini etkilemektedir. Okuma hızını ve okumayı etkileyen kötü alışkanlıklardan biri de bilgi ve kültür düzeyindeki yetersizliklerdir

(Ruşen,1990). Bilgi ve kültür düzeyinin azami sınırlarda olduğu okuyucunun, okuduğu metne dair tahminleri ve metnin gelişimini sürdürmesi oldukça zor olmakla birlikte, sık ve yavan kalacaktır. Öğretmenin uygulama yapmadan evvel öğrenci kitlesinin alt yapısını, genel kültür düzeyini iyi bilmesi veya eksik olduklarını fark ettiği takdirde tahmini destekleyecek bilgiler vermesi, süreci olumlu yönde etkilemektedir. Başarılı okuyucu olmanın okuma esnasında veya sonrasında okuduğunun anlamlı olmasını sorgulamakla alakalı olduğu bilinmektedir (Akyol, 2013). Tahmin ederek okuma etkinliği sırasında öğrencinin sıklıkla tahminlerini metin bağlamına binaen gözden geçirerek düzenlemesi, en makul tahmini ortaya koymayı hedeflemesi beklenmektedir. Tahmin ederek okumaya dair; ön bilgilerin ışığında metin türü, biçimi ve görünüm özelliklerine binaen metnin içeriğine dair varsayımlar oluşturma yöntemi, yöntemi aktif kılmak maksadıyla metin içerisinde geçen duygu, düşünce ve hayallere dikkat çekmek merak uyandırmak gereklidir (Güneş, 2009). Öğrencilerin Türkçe dersinin verimli geçebilmesi için derse etkin katılımın sağlanması gerektiği belirtilmiş (Öztürk, 2008), tahmin ederek okuma esnasında öğrencinin metni doğrudan doğruya yönlendirmesi hatta belli bir kısım sonrasını kendi şemaları doğrultusunda düzenlemesi öğrencinin etkin katılımı hususu ile örtüşmektedir. Tahmin ederek okuma becerisi başarılı bir anlama, tahmin etme ve açıklama yapmaya olanak vermektedir bu sebeple tahmin ederek okuma yöntemi içerisinde anlama çalışmaları büyük öneme sahiptir (Moorman, Ram, 1994). Dört temel dil becerisinin aktif kılınabileceği yöntemde ön bilgiler, metnin yapısı gibi hususların yanı sıra öğretmenin metni en anlamlı ve merak uyandıracak yerde kesmesi, seviyeye göre gerekli bilgilendirmeleri sağlaması öğrencinin süreç içerisindeki başarısını, aktif olma durumunu doğrudan doğruya etkileyecektir.

2.2.4.11. Soru Sorarak Okuma Yöntemi

Thomas Bernhard, “Soruyor, ama cevap alamıyoruz. Yeniden yeniden soruyoruz. Hayatın tümü nasıl da sadece sorulardan ibaret, sorular sorsak da yeniden yeniden cevap alamasak da gene de var oluyoruz.” ifadesinde soru sormanın hayat içerisindeki yerine dikkat çekmektedir. Soru sorarak okuma yönteminde okuma öncesinde ve okuma esnasında öğrencilerin metne dair sorular hazırlamaları ve bu soruları cevaplayarak ilerlemeleri, metni anlamaları söz konusudur. Merak duygusunu tetikleyen sorular ve yönelimler ile etkinliğin cazip kılınması, öğrencinin aktif hâle getirilmesi mümkündür. İçsel motivasyonun artarak, öğrencide öğrenmeye

dair heves uyandıran okuma yönteminde iki farklı uygulama biçimi söz konusudur. İlk uygulamada, sesli veya sessiz okumanın tamamlanmasının akabinde öğrenciler gruplara ayrılır. Metne dair soruları birbirlerine yönelterek metinden hareketle cevapları saptamaları beklenir. Metinle karşı karşıya kalan öğrenciye sorulacak sorunun kalitesi öğrencinin metni anlamlandırmasını kolaylaştıracak öz değerlendirme yapmasına fırsat oluşturacaktır (Afflerbach, 2002). İkinci uygulamadaysa, metinle ilgili öğrencilerin zihinlerinde oluşan sorular sınıfça tartışılarak cevap aranır. Sorular metin okunmadan evvel görsel ve başlıktan hareketle oluşturulmalıdır. Soru sorarak okuma yöntemi, sesli düşünme yöntemi bağlamında düşünüldüğünde öğrencinin sesli düşünmesi, fikirlerini sorular şeklinde ortaya koymasıdır. Bir kelime dâhi okumak beyni aktif kılmaktadır (Fiez, Peterson, 1998). Nitekim soru oluşturmak, sorulara cevap aramak oldukça karmaşık bir zihinsel çalışma gerektirmektedir. Öğretim yöntemleri içerisinde de hemen her branşta kullanılan soru sorma işlemi, düz anlatım içerisindeki sıkıcılığı, öğrencinin pasif konumdan aktif duruma geçirilmesi hususunda oldukça verimlidir. Soru sorarak okuma yönteminde esas husus doğru cevabı almak değil süreci doğru düzenleyerek düşüncelerini harekete geçirmek olmalıdır. Öğretmenlerin derste sordukları sorulara dair çalışmada, soruların % 56'sının bilgi düzeyini ölçen sorular olduğu saptanmıştır (Baysen, 2006). Bilgi düzeyi boyutundaki soruların harekete geçirme ve üretici yönlerin açığa çıkarılmasında yetersiz olması öğrencinin üst düzey düşünme becerilerine yönelemediklerini göstermektedir. Süreçte yanlış cevap veren öğrencinin kendine güveninin kırılmamasını ve sürece devam etmesini sağlamak maksadıyla öğretmenin sorulara, sorulara verilecek cevaplara hâkim olması gerekmektedir. Kaliteli soruların öğrencileri daha yaratıcı fikirlere götürdüğü unutulmamalıdır. Yalnızca okuma becerisini geliştirmenin yanı sıra; dinleme, konuşma, tartışma ve düşünme yeteneklerine hitap etmekte ve geliştirmektedir. Süreçte yapılan çalışmalar sınıf içi etkileşimi artırmaktadır. Stevenson, “Bir soru sormak yokuş aşağı taş yuvarlamak gibidir. Sen tepede oturursun ve taş yuvarlanır, başka taşlara çarpar, onlar da yuvarlanır...” ifadesiyle soru sormanın farkındalık yarattığını, bireylerin birbirlerini etkilemesi hususundaki önemini ifade etmiştir. Bilhassa soru sormanın bireyler arasında düşüncenin yayılmasını, düşünmeye sevk etmesini aktarmıştır. Erich From ise, yanıtın bilinmemesinin sebebini soru sormanın unutulması ile alakalı olmasına bağlamıştır. Soru sorarak okuma yönteminde öğrencinin doğru soruları sorması, istenen sonuca ulaşma hususunda ilk ve en önemli adım olmaktadır.

Teknolojik gelişmelerin gün geçtikçe artması günlük hayat içerisinde de yansımaları ile görülmektedir (Öztürk, Can, 2010). Teknolojik gelişmenin ürünlerinden olan elektronik okuma bağlamında kişinin aklına takılan soruya elektronik kaynaklarda cevap araması, elektronik kitaplarla okuma sağlaması söz konusudur. Soru sorarak okuma esnasında işlenen konunun tutarlı ve tutarsız kısımlarını, çelişkilerini, kaleme alınma nedenlerini, konuya uygunluğunu ve yeterliliğini sorgulaması söz konusudur. Soru sorarak okuma öncesinde metnin görselleri ile başlık arasında, okuma sonrasında zihne takılan noktalara dair sorular sorulmasını gerektiren okuma türüdür. Türk dili ve edebiyatı/ Türkçe öğretmenleri ile soru sorma becerisine yönelik yapılan araştırmada soru niteliğinin metnin kalitesi ile yakından ilişkili olduğu gözlemlenmiştir (Aslan, 2011). Soru sorarak okuma sağlanabilmesi için metnin soru oluşturmaya ve cevaplandırmaya müsait olması gerekmektedir.

2.2.4.12. Söz Korosu Okuma Yöntemi

Öğrencilere iş birliği içerisinde öğrenme ve okuma alışkanlığı kazandırma noktasında etkili bir yöntemdir. Seçilen şiir veya metin bölümlere ayrılarak gruplandırılmış öğrenciler tarafından okunur. Okuma ve anlamının sağlanması amacıyla okuma işlemi öğretmen tarafından tekrarlanır. Dört farklı şekilde uygulandığı bilinmektedir. İlk uygulama şeklinde tüm sınıfın hep birlikte okuma yapması söz konusudur. İkinci uygulamada, gruplanan öğrenciler ve gruplanan metin paylaştırılır. Üçüncü uygulamada, karşılıklı okuma sağlanır. Sınıf ve metin ikiye bölündükten sonra okuma sağlanır. Öğrenciler gruplandırıldıktan sonra her bölümü gruplar veya sınıfın tamamı okur. Söz korusu yönteminde öğretmenin örnek okuma yaparak sınıfa rehber olması yöntemin başarı ile uygulanması için önemlidir. Vurgu, tonlama, ses tonu gibi hususlara dikkat ederek şayet metin öyküleyici yapıya sahipse, şahıs ve varlık kadrosuna karakter özelliklerine riayet ederek okuması hedeflenmelidir (Gündüz, Şimşek, 2011). Öğrencilerin duygularını birlikte ifade edebilme becerisi de kazandığı yöntemde ortak bir paydada buluşulması ahenkli ve estetik bir okuma sağlamaktadır. Farklılaştırılmış eğitim- öğretim ortamlarında söz korusu yöntemi esnasında arkaya fon müziği veya metne uygun olabilecek seslerin eklenmesi öğrenci senkronizasyonunu kolaylaştıracaktır. Nitekim eğitim- öğretim ortamının çoklu duyulara hitap edecek şekilde düzenlenmesi yeni program anlayışının hedefi olmakla birlikte öğretimin kalıcılığını sağlamaktadır. Okuma becerisinin en önemli kıstaslarından olan akıcı okuyabilme, öğrencinin sıklıkla,

rehber eşliğinde sesli okumaları ile gelişmektedir. Sesli okuma esnasında duyma organının devreye girmesi, rehberin sesletim hususundaki kaidelere riayet ederek gerekli yönlendirmeleri yapması okuma kalitesini yükseltmektedir. Söz korosunda gerek duyma organına hitap eden verilerin kullanılması, gerek grup içerisindeki birlikte hareket etme becerisine dikkat edilmesi akıcı okuma hususunda fayda sağlamaktadır. Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi ile büyük oranda paralellik gösteren yöntemde; metnin gruplandırıldıktan sonra öğretmenin metnin bir kısmını sesli okuması öğrencinin de ardından aynı bölümü sesli okuması benzer noktalarıyken, stratejide her öğrencinin bireysel sesli okuması söz konusudur fakat söz korusu yönteminde sınıf gruplandırılarak beraber okuma çalışması yapılır (Rose ve diğ. 1984, Wright, 2002; Karatay, 2018). Okuma alanında yaşanan güçlüklerle yönelik birçok okuma stratejisi geliştirilmiştir. Tekrarlayıcı okuma, eko okuma, ahenkli okuma, eşli okuma bunlardan birkaçıdır (Hudson ve diğ., 2005). Öğrencinin problemi doğru saptaması ve sorunlara çözümler üretmesini amaçlayan stratejilerde, sesli okuma ve söz korusu ile benzerlik gösteren yollar kullanılmaktadır (Razon, 1980). Söz korusu grupça yapılan bir etkinliktir; grupça yapılan etkinliklerin oldukça eğlencelidir bu sebeple öğrenciler çalışmanın dışında kalmak istemeyecektir (Razon, 1980). En önemli sosyalleşme ve bilgi edinme yeri olan okullarda uygulanan eğitim-öğretim, yöntem ve teknikler iletişim biçimini geliştirmektedir (Aykaç, Çetinkaya, 2013). Söz korusu yöntemi, grup içi etkileşime olanak tanınması hasebiyle beklenen sonucu sağlamaktadır.

2.2.4.13. Okuma Tiyatrosu Yöntemi

Öğrencilerin metnin yapısı, dili, kişileri ve varlıklarını anlamasını hedefleyen yöntemde, okunan metin öğrenciler tarafından kurgulanarak tiyatro hâline getirilir (Gündüz, Şimşek, 2011). Metni farklı bir metin yapısına çevirmesi hedeflenen öğrencinin, yalnızca okuma becerisi değil doğrudan doğruya yazma ve konuşma becerileri de aktif hâle gelmektedir. Metnin tiyatro hâline dönüştürülmesinde yazı, senaryonun uygulanması kısmındaysa konuşma becerisi söz konusudur. Metnin kurgulanması esnasında metne eklemeler veya çıkarmalar yapılmaksızın, herhangi bir değişiklik olmadan tiyatroya çevrilmesi gerekmektedir. İçerik aynı olmakla beraber, olaylar diyalog haline getirilir. Metnin değiştirilmeksizin diyalog hâline getirilmesi sürecinde öğretmenin öğrencilerin seviyesine uygun, kurgunun diyaloga dönüştürülebileceği metinleri sunması oldukça önemlidir. Aksi durumda öğrencilerin

yöntemde zorlanmaları ve beklenen verimi alamamaları söz konusudur. Metnin içeriğine uygun duygu veya düşünceleri belirleyen öğrencinin, seslendirmeleri buna binaen yapması ve sesini ayarlaması gerekmektedir. Aykaç (2011), yaptığı araştırmada bir grup öğrenciye çocuk edebiyatı metinleriyle hazırlanmış yaratıcı drama etkinlikleri, diğer gruba ise standart kitap ve müfredata uygun ders etkinlikleri uygulamıştır. Uygulama sonunda drama etkinliğinin yapıldığı grubun konuşma becerisinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Drama etkinliğinin dayandığı okuma tiyatrosu yöntemi de kurgunun uygulanması evresinde doğrudan konuşma becerisine hitap etmektedir. Öğrenciyi etkin olarak öğrenme sürecine dâhil eden yöntemde, yaşantı ve uygulamaya dayalı zengin bir öğrenme ortamı oluşmaktadır. Bilişsel becerilerin ölçümü ve sınıflandırmasında, öğrencinin hangi bilişsel düzeyde olduğunun tespitinde sıklıkla başvuru tasnif Bloom Taksonomisi'dir (Kavruk, Çeçen, 2013). Okuma tiyatrosu yöntemi; metin düzenleme, metinler arası ilişki kurma, sesletim gibi hususlara riayet ederek okumanın yanı sıra Bloom Taksonomisinin en üst basamaklarından uygulama, analiz ve sentez basamaklarına yönelik çalışmaları da içermektedir. Yöntemde öğrencinin ses yoluyla metni canlandırması esas alınmakta, metnin seslendirilmesinde vurgu ve tonlamaya dikkat edilmesi gerekmektedir. Okuma; özgür öğrenme, iyi ilişkiler kurma, toplumda iletişim kurma gibi beceriler sağlayan yöntemdir (Rizopoulos, Wolpert, 2004). Okuma tiyatrosu yöntemi bilhassa iyi iletişim kurma ve yapılandırarak öğrenme hususunda çalışma sağlamaktadır. Eğitimde tiyatro öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekte, öğrencinin hayata bakış açısını değiştirmekte ve geliştirmektedir (Altunbay, 2012). Okuma tiyatrosu yönteminde okuma, canlandırma etkinliklerinin yanı sıra olay, yer, zaman, şahıs kadrosunu tespit etme metne dair soruları cevaplama çalışmaları yapılmaktadır.

2.2.4.14. Ezberleyerek Okuma Yöntemi

Ezber hafıza geliştirme, hafızayı en aktif kullanma yoludur. Osmanlı Türkçesi içerisinde “hıfz” kelimesi ile karşılanan ezberleme işlemi korumak, gözetmek anlamında da kullanılmıştır. Hıfzetmek, ezberlemek; Farsça bergerde (hatırda tutulmuş, ezberlenmiş), berm (ezberleme, hatırd tutma), dehun (ezber okuma) kelimeleri ile karşılanmıştır. Ezberleme yöntemi, öğrencinin belleğini güçlendirmek, kelime hazinesini zenginleştirmek, nitelikli metinler aracılığı ile Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmesini sağlamak amacıyla uygulanmaktadır. Ezberleme

yöntemi uygulanırken kültürel ve sanatsal değeri yüksek metinlerin seçilmesi gereklidir aksi takdirde amacına riayet etmeyecektir (Yıldız, 2006). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programı (2006) içerisinde bulunan “söz varlığını geliştirme” amacı ezberleme yöntemiyle doğrusal ilişki içerisinde. 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan “Şiir okur.” kazanımı içerisinde geçen zorlamamak kaydı ile İstiklal Marşı’nın ezberletilmesi programda ezberleme yöntemine yer verildiğini göstermektedir. Ezberleme yönteminde öğrencilere ezberleme işlemi için belli bir süre tanınması, bireysel farklılıkların göz önünde tutulması oldukça önemlidir. Pasif kelime hazinesindeki kelimelerin kullanılması, aktif kelime hazinesindeki kelimelerin günlük hayat içerisinde yinelenmesi ve pekiştirilmesi sonucu konuşma becerisinde de ilerlemeler söz konusudur. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; Türk ve dünya kültürüne ait eserler vasıtasıyla estetik ve sanatsal değeri fark etmeleri ve benimsemeleri hedeflenmekte bunun yanı sıra dört temel dil becerisinin geliştirilmesinin yanı sıra bilinçli ve özenli kullanılması ifadesi ezberleme yönteminin sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yalnızca şiir ezberinin yanı sıra, nitelikli düz metinlerin önemli görülen yerlerinin ezberlenmesi de söz konusudur. Düz yazı şeklinde kaleme alınmış metinlerin ezberinde öğrencinin seviyesinin, iç ahenginin ve hatırdaki kalma seviyesinin doğru ayarlanması ezberi kolaylaştıran etmenlerdir. Okunan metnin dilindeki ahengin, coşkunun ve akıcılığın kişiye zevk verdiği ifade edilmiştir ki bu durum ezberlemeyi kolaylaştırmaktadır (Kavcar ve diğ., 2003). Okumanın dört boyuta (alana) sahip olduğu saptanmıştır (Nardelli, 2013). Boyutlar algılama, anlama, reaksiyon ve bütünleşme diye adlandırılmakla birlikte ezberleme algılanıp, anlamlandırılmış metnin reaksiyon evresinden geçirilmesi sürecini kapsamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım ile yanlış yorumlamalar sonucu eğitimden büsbütün çıkartılarak bertaraf edilmesi söylemi geliştirilen ezberleme usulü, esasında önemli ve gerekli bilgilerin zihinde kalıcı yer edindirilmesini hedeflemektedir. Ezberleme yöntemine getirilen eleştiri; görsel ve işitsel araçların kitabın önüne geçeceği bu sebeple eğitimde kullanılmaması gerektiği savları gibi topyekûn reddedilemez. Zira gerekli görülen yerlerde kullanılması gerekmektedir. Her yöntem gibi ezberleyerek okuma yönteminin de tek başına yeterli olmadığı durumlarda farklı yöntemlerle desteklenmesi gereklidir. Her öğrenciye her yöntemin uygun olmayacağı gerçeği de göz ardı edilmemelidir (Nas, 2003). Kartlar

hazırlayarak, küçük parçalar hâlinde ezberleyerek, sesli okuma yaparak, yazma çalışmaları gibi pek çok ezberleme yolu söz konusudur. Beslenme, öğrenme ortamı, süre, öğrencinin psikolojik alt yapısı gibi pek çok husustan etkilenen ezberleyerek okuma yönteminde öğrencinin doğru telkinler ile yönlendirilmesi gerekmektedir.

2.2.4.15. Metinlerle İlişkilendirerek Okuma Yöntemi

Metinler arası, sözlü ve yazılı sahalara ilk dönemlerinden itibaren söz konusu olmuştur. Sosyal öğrenme ilkesinin yanı sıra psikolojik ve sosyolojik süreçlerin söz konusu olduğu kavramda bir başkasının ifadesini kendi ifadesine katma, eritme söz konusudur (Bulut, 2018). Bir yazarın kullanımının bir başka yazara transfer edilmesini geçerli kılan metinler arası kavramının okuma yöntemlerinde büyük oranda karşılığı metinlerle ilişkilendirerek okuma yöntemidir. Öğrencinin okuduğu metni bir başka metinle ilişkilendirerek okumasını hedefleyen yöntemdir. Metinler arası okuma olarak da düşünülebilen yöntemde öğrencinin art öğrenmelerinde belleğinde yer alan şemalardan hareketle yeni metinle bağlantılar kurması gerekmektedir. Belli bir metnin okunmasının ardından öğrencilerin okunan metin ile daha önce okunan bir başka metni karşılaştırmaları istenir. Karşılaştırma esnasında metinlerin her yönden kıyaslanması gereklidir. Metinde geçen kişileri, metnin zamanını, mekânını, ana fikrini kıyaslaması iki metnin bağlamını mukayese etmesi gerekmektedir. Üst düzey düşünme becerileri hususunda 1956 yılında Bloom tarafından bilişsel alan sınıflandırması ortaya koyulmuştur (Sönmez, 2007). Bloom taksonomisinde analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına tekabül eden çalışma üst düzey bilişsel becerileri hedeflemektedir. Metnin okunmasının ardından “Okuduğunuz metni daha önce okumuş olduğunuz... adlı hikâye/şiir/ metin ile kıyaslayınız.” Sorusu metinler arası okuma yaptırmayı amaçlayan sorudur. Yazar-metin- okuyucu arasındaki ilişkide, yazar tarafından oluşturulan ürün belli kodlar hâlinde metinleştirilerek okuyucuya sunulmaktadır (Kerkhof, 1973). Hazırlanan kodları çözümleyen okuyucunun birden fazla kodu kıyaslamak suretiyle zihninde belli işlemlere tabi tutması metinlerle ilişkilendirerek okuma yöntemine tekabül etmektedir. Okuyucunun ilişki içerisine girdiği metnin içerisinde, okuyucunun algıladığı ile yazarın anlattığı arasındaki mutabık söylem, ortak alan, ortak anlatımı oluşturur. Okuyucunun iki metinde elde ettiği algılamalar neticesindeki ortak alanların da kıyaslanmasını barındırmaktadır. Ana düşünce veya ana fikir, yazarın metinde ulaşmak istediği amacın en kısa ifadesidir metinlerle ilişkilendirerek okuma

esnasında okuyucuya temel rehber ana düşünce olmaktadır (Coşkun, Çetin, 2016). Efkârın sözcükle münasebeti, çift yönlü bir süreci işaret etmektedir (Wygotski, 1971). Efkârdan sözcüğe, sözcükten efkâra giden süreçte okuyucunun okunan metni efkâr evresinde bir başka metinle mukayese etmesi ortak noktalar ve farklılıklar bulması yöntemin önemli hususlarındandır. Yöntemde metinler birbirlerine kaynaklık etmekte ve birbirleri ile ilişkilendirilmektedir. Kristeva, metinler arasılık kavramını tek metinde meydana gelen belli bir metinsel yapının farklı boyutlarını başka metinlerden hareketle birbirlerinin dönüşümleriymiş gibi algılamaya imkân sağlayan metinsel etkileşim olarak açıklamıştır. Parçaya metinsellik kazandıran temel hususlardan birinin metnin öteki metinlerle olan münasebeti olduğu belirtilmiş, herhangi bir metnin bir başka metinden yalıtılmış olamayacağı dile getirilmiştir (Beugrande, 1981). Metinler arasında mevcut bağlam paralelliği, insan beyninin yalnızca okuma esnasında değil günlük yaşam içerisinde sıklıkla gerçekleştirdiği eylemlerdendir. Yaşanılan an içerisinde meydana gelen olaylar, daha önce yaşanmış olaylar ile kıyaslanarak belli bir sonuca ulaşılır. Zihnin ilişkisel düzlemde düşünme becerisi, okuma etkinliği esnasında tercih edilecek metinler ile ilişkilendirerek okuma yönteminde oldukça elzemdir. Okuyucunun metinler arasındaki ilişkileri saptayarak okuma işlemine devam etmesi akabinde ilişkileri sözel veya yazılı olarak ifade etmesi metinlerle ilişki kurarak okumaya temel oluşturmaktadır. İlişkilerin saptanması hususunda ilişkinin okuyucunun bulacağı seviyede görünür olması, içeriğe gizlenmiş ipuçları ile desteklenmesi gerektiği dikkate alınmalıdır. Yapılan araştırmada, cinsiyetlerin okuma yöntemlerini kullanma sıklığı verisinde kadınların % 61,28, erkeklerin ise %25, 71 oranında metinlerle ilişkilendirerek okuma yöntemine başvurduğu aktarılmıştır. Sayısal veriden hareketle cinsiyetler arasında yöntemi kullanma hususunda anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur (Ünal, Yeğen, 2013). Hipermetin kavramı ile de yakından ilişkili olan metinler arası okuma yönteminde öğrencinin önceki okumalarından hareketle yeni okumasına yönelik çıkarımlar, hipotezler öne sürmesi beklenmektedir. Dijital ortamda köprüler aracılığıyla metinler arasılık olanağı sunan hipermetin kavramı okuyucuyu bir metinden ilgili bir başka metne yönlendirmektedir.

➤ Tartışarak Okuma Yöntemi

Öğrencilerin işlenen metnin konusuna dair bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarına, paylaşılan konularda ise eleştirel bir üslupla yaklaşım

karşıt görüş beyan edebilmelerini sağlamaya dayalı okumaya tartışarak okuma denmektedir. Sınıfın bir bütün olarak ele alınmasının yanı sıra gruplar hâlinde de yapılması söz konusudur. Belirlenen metnin topyekûn veya peyderpey okunması akabinde tartışmaya geçilmesi ile öğrencinin okuduklarına dair hem bildiklerini hem düşüncelerini ortaya koyması gereklidir. Okumanın esas amacı her ne kadar anlamak olarak kabul edilse de yüzyılın ihtiyaçlarına binaen değişimler meydana gelmektedir. Okunan anlaşılan bir metne dair eleştiri beyan etme, yorumda bulunma nitelikli okuyucu özellikleri arasında sayılmaktadır. Öğrencilerin birbirlerini dinledikleri akabinde kendi görüşlerini savundukları yöntemdir. Derinlemesine inceleme, fikir beyan etme, ifade edilen fikirleri mantık süzgecinden geçirme gibi zihinsel aktiviteler süreç boyunca işletilmektedir. Fikir üretme, konuya dair incelemelerde bulunma, edinilen bilgilerin kalıcılığını sağlama, farklı çözüm yolları arama, fikir alışverişinde bulunma, konular arası ilişkiler saptama ve kurma, nitelikli dinlemeyi öğrenme noktalarında oldukça etkili bir yöntemdir. Tartışma yönteminden evvel ön bilgilerinin yetersiz olduğu düşünülen gruplarda konuya dair ön araştırma yaptırılmalı, ön araştırma söz konusu olmadığı takdirde metnin öğrencide fikir oluşturabilecek boyutta olmasına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde öğrencilerin konuya dair bilgilerinin olmaması yöntemin başarısını olumsuz yönde etkileyecektir. Tartışarak okuma yönteminde belirlenen gruplarda veya tüm sınıfın bir bütün olarak ele alındığı durumda öğretmen rehber konumunun vazifesini tam icra etmeli her bir öğrencinin derse katılımını ve konuya dair fikrini beyan etmesini sağlamalıdır. Tartışarak okuma sonunda ortak görüşlerde mutabık olunup görüşlerin kaydedilmesi gerekmektedir. Cinsiyet bazında erkeklerin tartışarak okuma yöntemini kullanma sıklığı 19,42 iken; kadınların 41,46 olarak saptanmıştır (Ünal, Yeğen, 2013). Millî Eğitim Bakanlığının 2006 yılında yayımladığı programda tartışarak okuma için okurun metne dair düşüncelerini diğer okuyucularla paylaşabilmesi ifadesi yöntemin konuşma becerisine ve iletişim boyutuna dikkat çekmektedir. Tartışarak okuma, farklı bakış açılarının yorumlanmasını sağlayan yöntemdir (Temizkan, 2009). Sosyal becerilerin yanı sıra yoğun etkileşim içerisinde örtük öğrenmelerin de gerçekleştiği bir ortam sunan yöntemde kalıcı öğrenme sağlanmaktadır. Tartışarak okumanın en temel parçası olan tartışma kavramı, bir konuya dair doğru bilgi edinmek, en makul karara ulaşmak için bireylerin bilgi ve fikirlerini sözel veya yazı ile iletmeleri; farklı görüşlerin sınırlar içerisinde karşılıklı savunulması (TÜBA, 2013) olarak açıklanmaktadır. Etkili tartışma ortamlarında planlamanın iyi yapılması, amaçtan

sapmaması, yapıcı eleştirilerin desteklenmesi ve desteklenerek yönlendirilmesi amaçlanmalıdır (TILT, 2008). Eğitim- öğretim süreci dışında günlük hayat içerisinde de sıklıkla başvurulanan tartışma usulü, zaman zaman yanlış algılanmaların sonucunda yanlış yorumlamalara maruz kalmaktadır. Bilhassa eğitim öğretim sürecinin rehberi olan öğretmenin tartışarak okuma yönteminde doğru yönlendirmeler sağlayarak, sınıf içi ortamı kanallıze etmesi günlük yaşamda tartışma usulünü doğru icra eden bireyler yetişmesini sağlayacaktır.

2.2.4.16. Hızlı Okuma Yöntemi

Hızlı okuma, okunan metnin daha kısa sürede, daha hızlı okunması sürecidir. Bir başka ifade ile belli bir zamanda daha uzun bir metni okuyabilme becerisidir (Gündüz, Şimşek, 2011). Yöntemde az sürede, az enerji sarf ederek fazla okuma sağlanması söz konusudur. Okuma süresinin kısalmasına paralel olarak anlama düzeyinin düşürülmemesi yöntemin önemli amaçlarındanır. Belli bir süre içerisinde sessiz biçimde okuma esnasında kelime sayısı ve anlama düzeyini artırma etkinliğidir. Okuma esnasında geri dönüşlerin olmadığı yöntemde gözün sıçrama hareketine ve zihinsel algılama boyutuna hız kazandırılır. Fiziksel ve zihinsel bir eğitim gerektiren yöntemde; göz kaslarını geliştirmeye, kelimeleri tahsis ve tashihe, görme alanı ve netlik alanını genişletmeye, geriye dönme alışkanlığını bırakmaya dikkat edilmelidir. Hızlı okuma çalışmaları için egzersizlerin yapılması, egzersizlerde gözün en yakından en uzağa odaklanma çalışmalarıyla aktif kılınması gerekmektedir. Hızlı okuma, yazıların anlamını araştırma, keşfetme, yorumlama, yeniden anlamlandırma ve zihinde yapılandırmaır (Güneş, 2009). Günlük yayın organlarının sayısının artması, bilimdeki gelişmelere paralel olarak yayın sayısının artış göstermesi, öğretim sürecinde okunması gereken dokümanların artması bireyin bilgiye yetişmesini güçleştirmekte buna binaen hızlı okuma yöntemini elzem bir çare olarak sunmaktadır (Ünalan, 2001). Son dönemlerde çağa ayak uydurmak, basılı kaynaklara yetişmek maksadıyla hızlı okuma eğitimleri düzenlenmektedir. Okumanın esas amacının anlamak olması hızlı okuma süreci içerisinde manadan herhangi bir şeyin kaybedilmemesini gerektirmektedir. Okuma hızının anlama hızını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Ünalan, 2001). Yavaş okuyucunun hızlı okuma yapan okuyucuya nazaran dikkati daha çabuk dağılmaktadır zira dışarıdan gelen farklı uyarıcıları da algılayarak zihinsel sürece dâhil eden yavaş okuyucuların algılama akabinde anlama süreleri de sekteye uğramaktadır. Hızlı okumada parmakla

takip, sesli okuma, geriye dönerek okuma, dudak kıpırdatma ve hayal kurma, süreci yavaşlatmaktadır (Kayalan, 2007). Okuma hızını; metnin zorluk düzeyi, okuyucunun kelime dağarcığı, okuyucunun kültürel seviyesi, okuyucunun anlama ve anladıklarını örgütleme becerisi belirlemektedir. Okuma hızının ölçümünde, belirlenen süre içerisinde belirlenen harf sayısının ölçüt alınması uygun bir yöntemdir, bahsi geçen yöntem Richaudeau ile kullanılmaya başlanmıştır (Güneş, 1999). Hızlı okumaya dair farklı bir görüş ise saatte okunan kelime adedi ile ölçüm yapılmasının kelimelerin uzunluklarının farklı olması sebebiyle yanlış bir yöntem olacağı düşüncesidir (Richaudeau ve Gauquelin, 1990). Günlük, basit seviyede kaleme alınmış gazete metni ile politika gibi üst düzey kavram alanı geniş bir metnin kelime uzunlukları farklı olacağından belirlenen sürede okunan “işaret” sayısının belirlenmesi daha doğru veri sağlamaktadır. Akçamete (1990)’nin üniversite öğrencileri, Dökmen (1994)’in lise ve üniversite öğrencileri, Tazebay (1995, 2005)’in ilkokul öğrencileri, Avcıoğlu (2000)’nun ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, Coşkun (2002)’un lise düzeyinde öğrenciler ile yürüttükleri okuma hızı araştırma ölçümlerinde sözcük sayısı esas alınmıştır. Okuma hızının belirlenmesi işlemlerinde belli bir sıranın gözetilmesi gerektiği kelime sayısı ile harf sayısının sayımının bariz bir farklılık oluşturmayacağı ifade edilmiştir (Akçamete, 1999). Hızlı ve kavrayarak okumaya etki eden faktörleri iki ana başlıkta toplanmıştır (Binbaşıoğlu, 1993). Birinci kısımda kişinin bireysel durumu olan zekâ seviyesi, görme organının sağlık düzeyi, sıçrama ve dönüşlerde geçen durak süresi iken; ikinci kısımda metinde geçen harfler ve onların puntosu, metnin satır uzunluğu dile getirilmiştir.

2.2.4.17. Eleştirel Okuma Yöntemi

Eleştiri (critic) kavramının batı kaynaklarındaki temellerine bakıldığında; Yunanca kritikos, krites (hükmetme) kelimesinden hareketle ortaya atıldığı, bir şeyin kıymeti, pahası hakkında hüküm verme manası barındırdığı; Arapçada ise tenkid kelimesinin kökü olan nakd ile alaka kurulduğu, satın alınan bir şeyin kıymet ölçüsünü ifade ettiği bilinmektedir (Tansel, 1987; Ercilasun, 1981). Eleştirel okuma yöntemi, okuyucunun okunan metinde, katıldığı (görüş, değerlendirme, öneri) veya katılmadığı (hata, çelişki) noktaları saptayarak okumasıdır. Okumada esas olan okuduğunu anlamanın yanı sıra eleştirel okuma kapsamında okunan metnin değerlendirilmesi söz konusudur. Okunan metnin doğruluğu, gerçekliği, mantıklılığı,

benzerliği, tutarlılığı, çelişkileri saptanmaktadır. Eleştirel okumayı “ideal okuma” saymak mümkündür zira beynin okunan metni özümsemesi, kaydetmesi ve sorgulayarak alması söz konusudur (Arıcı, 2012). Eleştirel okuma yönteminde metinle etkileşime girme, yazarın aktardığını alma edimi meydana gelmektedir. Bu durum beraberinde metnin ögelerini değerlendirmeyi ve kullanmayı gerekli kılmaktadır (zdemir, 2005). Bilgi ağının beraberinde getirdiği bilgi yoğunluğuunda hızlı ve kolay elde edilen bilgi, bireylerin zihin süzgeçlerini daha aktif kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Eleştirel okuma, değerlendirme maksadıyla yapılan okuma olarak da bilinmektedir (Burns ve diğ., 1982). Eleştirel okuma esnasında şüphecilikle okuma, okuma esnasında şüphe barındırma söz konusudur (şahinel, 2002). Eleştirel okumaya dair; politik fikirlerin, tarihsel konuların, bilimsel analizlerin pek çok konuya nazaran dikkatli okunması gerektiği, bu dikkatle yapılan okumaya eleştirel okuma adı verilmektedir (Fry, 2000). Eleştirel okuma, okuyucunun okuma yoluyla edindiği bilgileri kendi öz süzgeçlerinden (bilgi, birikim, deneyim) geçirerek daha iyiye ulaşma çabasıdır. T. Fikret’in “ Brika-i hakikat, müsademe-i efkrdan doğar.” Sözü tam olarak eleştirilen, incelemeye tabi tutulan fikirlerin ne denli verimli olduğunu ifade etmektedir. Eleştirel okuma esnasında katı, muhalif bir anlayışın aksine soruların cevaplanması amaçlanmalıdır. Eleştiri kavramı ile zihinde ağrışan olumsuz hususların saptanması fikrinin tam aksine eleştirel okuma içerisinde bireyin metindeki çelişki, tutarsızlık ve benzerlikleri saptaması hedeflenmektedir. Eleştirel okuyucunun vazifesi, Elliot’un tabiriyle her cümle ve ifadeyi “limon sıkma yöntemiyle” irdelemek olmamakla birlikte metni kıymetlendirmek maksadıyla iyi veya kötü yanlarını saptamak olmalıdır. Eleştirel okuma sorgulayarak okuma, iyi okuyucu ise nasıl okuyacağını bilen kişi olarak ifade edilmiştir (zdemir, 2005). Bilgi ağında eleştirel düşünebilen, bilgi üreten, sorgulayan, yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesi elzem bir ihtiyaç hâlini almıştır (Gök, Erdoğan, 2011). Okulların ğrencilere düşünsel minvalde itaat etmeyi öğrettiği, ebeveynlerin eleştirel ve bağımsız düşünmeyi öğretmesi gerektiği fikri eleştirel okumanın ilk kademesi olan eleştirel düşünmeye dikkat çekmektedir (Gatto, 2017). Eleştirel düşünme becerisinin temel dayanağını bilişsel beceriler (süreçler) meydana getirmektedir. Süreçler; yorum yapma, analiz etme, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama ve öz düzenlemedir (Facione, 1998). Pek çok bilim adamı tarafından tanımlama yoluna gidilen eleştirel düşünmeye dair ortak bir tanımın yapılmadığı bilinse de (Demir, 2006) eleştirel düşünmeyi; insanların problemleri çözmede kullandıkları zihinsel

süreçler, stratejiler ve sunumlar şeklinde açıklamak mümkündür (Sternberg, 1999). Mümtaz Soysal, düşünmenin de diğer beceriler gibi öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Ortaöğretimin de en temel hedeflerinden birinin düşünmeyi öğretmek olması gerektiğini dile getirmiştir. Düşünmenin öğrenilmesi ve geliştirilmesi, eleştirel okuma sürecinin sağlıklı ilerlemesi için önem arz etmektedir. Melih Cevdet Anday, bilge insanın kendi düşüncesine dahi kuşku ile yaklaşması gerektiğini ifade etmiştir zira kuşku, bir başka yönden eleştirel tutumla beraberinde en doğruyu görebilecek bakış açısı sağlamaktadır. Calvino, okuma esnasında kitaba olan eleştirel uzaklığın mesafesine göre kitaptan hissettiği duyguların, düşüncelerin değiştiğini ifade etmiştir. Okuma kültürünün yapılanmasında eleştirel okuma becerisinin edinilmesi bir ihtiyaçtır (Sever, 2015). Mehmet Fuat, gerçek aydınları betimlerken; irdelemeyi, tartışmayı, değerlendirmeyi seven bireyler olarak açıklamıştır ki açıklama eleştirel okuma becerisinin en temel hususlarına değinmektedir. Eleştirel bir okumada uzlaşma sağlanamamış pek çok yer bulunacağını, inançların açığa kavuşacağını ifade etmek mümkündür (Warburton, 2017). Roma’da yazar ve şairlerin halkın karşısına çıkarak eserlerini okudukları, dinleyicilerin belli kurallar çerçevesinde dinleyerek okuma bitiminde metne dair eleştirel yorumda bulundukları bu tepki ve eleştirileri dikkate alan yazar veya şairin eserde düzenlemeye gittiği bilinmektedir (Toptaş, 2016). Okuma esnasında eleştirel tutum ve ilgi metnin yazım sürecine de çekilebileceği gibi, oluşsal eleştiri de yapılması muhtemeldir (Rıfat, 2007). Proust (2006) kitabın, “ben’den farklı bir ben” ürünü olduğunu ifade etmiştir, bu farklılığın en temel yollarından biri eleştirel düşünme ve okumadan geçmektedir. Felski, (2016) öğrencilerin eleştirel tartışmalardan, edebî teorilerden haberdar olmalarına karşın özümseyemediklerini; öğrencilerden edebî eserlerle hemhal olarak eserde yollarını bulmaları gerektiğini ifade etmiştir behemehâl öğrencinin eserde kendi yolunu bulabilmesi eleştirel bakış açısı geliştirmesi ile ilişkilidir. Eleştirel okumanın amacı salt soru sormak değildir, eleştirel okuma metne dair olumlu ve olumsuz yanları tarafsız bir bakış açısıyla ifade etme amacı taşımaktadır (Yıldız, 2008). Eleştirel okumada okuyucunun zihnindeki sorulara cevap araması, duygu, düşünce ve hayaller arasında sebep sonuç ilişkisi kurması, okuduklarını kendi gözlem ve yargıları ile değerlendirmesi, metinde katıldıkları ve katılmadıkları yerleri belirlemesi gerekmektedir. Eleştirel okuma becerisine sahip olmayan bireylerin olgu ve yorumların ayırımına varamayacağı bu durumunda yanlış sonuçlara varacağı bilinmelidir (Öztürk, Otluoğlu, 2005). Eleştirel

okumayı insanı sormaya, sorgulamaya, araştırmaya yönelten, aydın olma şuuru kazandıran anahtara benzetmek mümkündür bu bağlamda okur, okuduğu metne eleştirel gözle bakmalıdır (İşeri, 1998). Adalı (2010), eleştirel okuyucunun okuduklarını zihninde canlandırması, düşünceler arasında bağlantı kurması, edindiği bilgileri kendi bilgileriyle kıyaslayarak düzene sokması, depolamak istediği bilgileri ayırması gerektiğini ifade etmiştir. Pirozzi (2003), eleştirel okumayı okuyucunun yazarın amacını ve tavrını belirlemede, metinde verilen olgu ve görüşleri ayırt etmede, önemli ve önemsiz bilgileri ayırtırmada, değerlendirme ve yorumlamada önemli bir husus olarak açıklamıştır. Devogd (2008), eleştirel okumanın eleştirel okuryazarlık ile alakalı olduğunu, kişinin perspektif ve içeriği anlamaya açık olunması gerektiğini ifade etmiştir. Aşılıoğlu (2008), eleştirel okumanın düşünme, birleştirme değerlendirme etkinliği olduğunu; merak etme, sorgulama, özeleştirme yapma gibi becerilere ilgi uyandırdığını ve okuma etkinliklerine yansıtılması gerektiğinin altını çizmiştir. Giroux eleştirel okuma bahsinde yalnızca öğrencilerin değil öğretmenlerin de irdelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Beck ise (1989), eleştirel okumanın üst düzey bir düşünme becerisi olduğunu ifade etmiştir. Eleştirel düşünme, eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel dinleme gibi kavramları da kapsayan bir üst başlıktır. Özensoy (2011) yaptığı araştırmada MEB tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabına dayanan öğretimin eleştirel düşünme becerisini geliştirmede herhangi bir anlamlı farklılık yaratmadığını gözlemlenmiştir ki araştırma neticesi kitapların yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ünal'ın (2013), yaptığı araştırmada kadın ve erkek öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algılarının cinsiyete göre değişmediği gözlemlenmiştir. Cinsiyete göre değişmeyen eleştirel okuma algısı çalışması da göstermektedir ki cinsiyet gözetmeksizin gerekli çalışmalar yapıldığında eleştirel okuma becerisi geliştirilebilir. Flemming (2011), eleştirel okumanın anlamadan farklı bir şey olmadığını, bireyin eleştirel okuma yapılabilmesi için ilk kademede metni doğru anlaması gerektiğini ifade etmiştir. Eleştirel okuma metinden yargı çıkarmak, gerçek ve düşünce arasındaki farkı idrak etmek, yazarın bakış açısını farkında olmaktır (Kammennui, 1987). Eleştirel okuma bir metindeki bilgi ve düşünceleri keşfetmek, eleştirel düşünme ise bireyin neye inanacağına karar vermesidir (Kurland, 2000). Eleştirel okumayı yazarın söylediklerinde değer yargıları bulma, satır aralarını okuma olarak düşünmek mümkündür; eleştirel okuma doğru-yanlış, etkili- etkisiz, iyi-kötü ayrımlarına gidilecek bilgileri süzme vazifesi de görmektedir (Maker, Lineer, 1996). Bilhassa

ayrıntıları fark etme, iddiaları destekleme, destekleyici ifadeleri değerlendirme önemlidir. Eleştirel okuma esnasında okuyucunun belli amaçları gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bunlar, yazarın veya şairin amacının bilincinde olunması, konuyu işleme şekli ve ikna unsurlarının anlaşılması ve ön yargıların tanınmasıdır. Eleştirel okuma, her biri metin içerisine yerleştirilen kanıtlardan sonuç çıkarmayı hedeflemektedir (Kurland, 2000). Knott, (2005) beş aşamadan oluşan bir eleştirel okuma analiz modeli önermektedir:

1. Eleştirel okumada ilk basamakta metnin temel amaçları ve iddiaları belirlenmelidir zira eleştirel okuma temel savların nasıl geliştirildiği ve tenkit edildiğini belirleme üzerine bina edilmiştir.
2. İkinci basamakta metnin bağlamına dair yargılamalar yapılır. Metnin hedef okuyucu kitlesi, metinde işlenen tarihsel dönem, bağlamın tüm konuları nasıl kaplayacağı bu yargılama hususlarındandır.
3. Metinde kullanılan muhakeme türlerinin ayırımına varmak: Hangi kavramlar metne dâhil edilmiştir, metinde teorilere yer verilmiş midir?
4. Metinde kullanılan ispat niteliğindeki kanıtların incelenmesi: İlk üç adım sürecinde bulunan kanıtların değerlendirilmesi evresidir.
5. Eleştirel okuma değerlendirme içerebilmektedir. Okuyucu metnin iddia ettiği hususlar hakkında muhakeme yaparak kendi bilgileri ile kıyaslama yoluna gitmişse eleştirel okuma sağlamıştır.

Eleştirel okumanın öğretilmesi; öğrenciye herhangi bir durum veya bilgi karşısında mantıksal çerçeve kurarak güvenilir kanıtlar ışığında yargılama ve sorgulama becerisi kazandırmaktır, bu minvalde öğretmen sürecin rehberi konumundadır (Karadeniz, 2014). Eleştirel okuma becerisinin edinilmesinde öğretmenin öğrencilerden aşağıda zikredilen kavramları anlamalarını ve algılamalarını beklemesi zaruridir (Stapleton, 2011): iddialar (savlar), sebepleri ile iddialar (argümanlar- kanıtlar), kanıt (ispat), karşı argümanlar (anti tez), aksini ispatlama (zıddını kanıtlama), mantıksızlıklar. Yönlendirici sorular başlığı altında eleştirel okumaya yön verecek soruları metnin niçin yazıldığı, metnin hedef kitlesinin kimler olduğu, konunun ne ile alakalı olduğu, yazılanların nasıl olduğu, konuya dair farklı yazma şekillerinin mümkün olup olmayacağı sorularını kapsamaktadır (Wallace, 2003). Eleştirel okuma sürecinde okuyucu metne şüphe ile yaklaşır, metne

dair sorular sormaya veya sorularını cevaplamaya gayret eder. Eleştirel okumanın alt başlıkları: çıkarsama, değerlendirme, analiz etme, sentez yapma, çıkarım yapma, sorgulama, algılama, düzenleme, düşünme, yorumlama, tümevarım, tümdengelimdir. Birey salt okuma esnasında olmaksızın günlük hayatın seyri içerisinde de bu kavramlara sıklıkla başvurmaktadır. Kişilerin modern dünyada başarılı olabilmeleri için okumayı iyi öğrenmeleri yeterli olmamakla birlikte, uzun süreli başarının temel anahtarı eleştirel okuma becerisini kazanmaları da gereklidir (McDonalds, Trautman, 2006). Eleştirel okuyucular okuduklarını sorgulayan ve sorgulama neticesinde sonuca varmaya çalışan bireylerdir. Eleştirel okumanın gerçekleşmesi için birtakım stratejilere ihtiyaç söz konusudur (Doğanay, 2006). Çeşitli kaynakların taranması neticesinde stratejiler şöyle belirlenmiştir: ön inceleme, bağlamlaştırma, anlama için soru sorma, değer ve inançlar üzerine düşünme, okurken zihninde anlamayı kontrol etme, anahtar sözcüklere dikkat etme, sayfa kenarına not alma veya açıklama yazma, özetleme, tezin değerlendirilmesi, yanıtlama, metni başka kaynaklar ile karşılaştırma. Okuma amaçlarını ise şu şekilde listelemek mümkündür: saplantılardan arındırılmış bir düşünme alışkanlığı kazanma, eleştirel bakışın kazanılması, çok yönlü düşünme becerisi, hayal gücünün geliştirilmesi (İpşiroğlu, 1990). Eleştirel bakış açısının kazanılması ve geliştirilmesinde bilhassa eleştirel okumanın önemi büyüktür. Eleştirel okumada okunan metne kafa yorma, fikirleri bireysel süzgeçlerden geçirme, konuya eleştirel gözle bakma söz konusudur. Okuma becerisinin gelişiminin yanı sıra eleştirel okumada merak ve dikkat oldukça önemlidir. Henüz ailede başlayan kitap ve okuma ile tanışma sürecinde çocuğun sıklıkla merak ve ilgi duyacağı kitaplarla bir araya getirilmesi okuma sonrasında yorum yapabilmesine müsaade edilmesi okumanın kalitesini artırmaktadır. Ailede sezgisel olarak başlayan eleştirel okumaya dair çalışmalar öğretmenin örgün eğitim içerisinde sistematik etkinlikleri vasıtasıyla geliştirilmelidir. Okuyucu yargılarının, varsayımlarının, tecrübelerinin manayı etkilediğini, konuya dair bakış açısının ve fikirlerinin değişebileceğini bilmelidir zira bu kabulleniş beraberinde eleştirel gözle görebilmeyi getirmektedir. Eleştirel okuma yönteminde hız diğer yöntemlere göre daha düşük olmakla beraber metnin özümsemesi ve anlamlandırılması daha üst düzeydedir. Metnin içerdiği görüşlerin diğer metinlerdeki görüşlerden niçin farklılaştığını hangi hususlarda benzerlik gösterdiğini belirlemek analitik düşünmeyi gerektirir. Analitik düşünme, eleştirel okuma yöntemi ile mümkün olmaktadır. Eleştirel okuma, okuyucunun metinler arası

düşünme, metinler arasında bağlantı kurma, birden fazla kaynak ve tanığa başvurarak çözümlemelerde bulunma, birleşimler ve değerlendirmeler yapmasına olanak sağlar.

Okuma bilinçli bir sürecin söz konusu olduğu olgu olmakla birlikte; okumadaki bilinç durumunda dikkat, şüphe ve semantik hâkimiyet söz konusudur. Dikkatsiz okuyucudan şüphe duyması, dogmatik fikirlere kapalı olması, kelime zenginliği, anlam vurgusu ve metin bütünlüğüne odaklanma beklenememektedir zira bahsi geçen hasletlere sahip olan okuyucu dikkatini metne yoğunlaştırabilmektedir. Eleştirel okuma yönteminin dört temel kavramı; dikkat, şüphe, soru ve metacognition (üst biliş) yani kendi yeterlilik ve yetersizliklerini farkında olmaktır. Dikkat, gizli ve önemli ayrıntıları yakalamayı sağlamaktadır. İ. Alaettin Gövsa, çocuklara dikkat eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmiş dikkat bahsinde birkaç etkinlik önerisinde bulunmuştur. Çocukların yetişkinlere nazaran daha dikkatsiz olduğu bu sebeple algı ve dikkat geliştirici faaliyetlere daha fazla yönelim gösterilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Eğitim öğretim süreci içerisinde veya özel hayat içerisindeki gözlemler ile görüleceği üzere çocukların dikkat hususunda daha alt seviyelerde kaldığı, okumada hedeflenen temalara ve sonuçlara ulaşamadığı saptanan bir gerçektir. Dikkat eksikliği bulunan bireyler yalnızca akademik noktada değil, günlük pratik becerilerde de güçlük yaşamaktadır (Yavuzer, 2000). İlgi dışı metinlerde dikkati okunan metne yöneltmek ve sürekliliğini korumak oldukça güçtür. Doğan Cüceloğlu (1998), algıda seçicilik ve dikkat konusunda sanatçı ve dindar bireylerin metinde ilgi alanlarına giren boşümlere yöneceklerini; ilgi, gereksinim ve beklentilerin algısal boyutta seçimleri ve beraberinde dikkati yönlendireceğini ifade etmişlerdir. Konu farkı gözetmeksizin yapılan çalışmalar içerisinde okuma ve ihtiyaç dâhilinde hatırlamadan daha yardımcı bir araç olmayacağı, okuma ve beraberinde gelen hatırlama sürecinin okuyucu için önem arz ettiği bilinmektedir (Fry, 2000). Bilhassa üzerinde yoğunlaşılan bilgi veya metin gibi herhangi bir mefhumun zihinde gerektiği zaman çağrılacak şekilde kodlanması noktasında dikkat önemli bir etkidir. Dikkat unsurunun ardından şüphe unsuruna bakıldığında tanıma evresi gerçekleşinceye değin şüphenin devam ettiği görülür. Problem çözümlene kadar devam eden şüphe olumlu ve geliştirici özelliklere sahiptir (Hançerlioğlu, 1993). “Tartışmakla yorulmayın, en iyi tutum açıklama istememektir, hem olmaz ama eğer açıklamada bulunursa bunlardan da şüphe etmeli.” Saramago’nun sözünde de görüleceği üzere tartışma ve şüphe metne, akabinde hayata tutulan bir ayna işlevi görmektedir.

Shakespeare'nin Hamlet adlı eserinde bir hayalet ile iletişime geçen Hamlet'in bir süre sonra hayaletten şüpheyne düşerek harekete geçmeyi ertelemesi, Othello'da eşinden hastalık derecesinde şüphe eden karakteri ile şüphenin olumsuz noktalarına gönderme yapılmaktadır. Zira şüphe, kişiyi analitik düşünmeye sevk etmelidir aksi takdirde kuruntular ve beraberinde olumsuz fikirler getirecektir. Şüphecilik hususunda Gazali somut duyu organlarına güvenilmemesi gerektiğini zira aldatıcı olabileceklerini yıldızların görünüşleri üzerinden ifade etmiştir (Ayman, 1997). Şüphe hemen tüm okuma yöntemlerinde kullanılabilecek bir olgu değildir. Eleştirel okuyucu güçlü ve sistematik şüphelere sahip olmakla birlikte delillerin meydana çıkmasıyla birlikte ikna olabilmelidir. Bir başka bireyin düşüncesiyle hemfikir olabilmesi eleştirel düşünmenin gereklerindendir. Bilinçli bir okuma serüveninin başında, okuma esnasında ve sonrasında birtakım soruların oluşması gerekmektedir. Sorgulamadan okuma dogmatiktir, keza dogmatiklik beraberinde kesin kabuller ve reddedişler doğurur. Eleştirel okuyucu önyargılarından arınmakla birlikte kesin hükümler vermekten çekinerek doğruya ulaşmayı hedefler. Sorular sorarak kabul veya reddedişler meydana getirir. Metnin sorgulanması okuma öncesinde metne dair soruların cevaplandırılması evresiyle başlar. Metacognition, bireyin kendi yeterlilik ve yetersizliklerini farkında olması eleştirel okuma yeterliliklerine de sahip olduğunu göstermektedir. Okuma esnasında nasıl düşünmesi gerektiğini düşünebilen okuyucu eleştirel okuyucudur. Metacognition, eleştirel okumanın geliştirilmesinde süreç hedefleri içerisinde yer alan okuma eyleminde iletişimin önemli bir parçasıdır (Roehler, Duffy, 1989).

Eleştirel okuyucunun birtakım temel dil, düşünce yeterlilikleri bulunmaktadır. İlk etapta anlama dayalı hâkimiyet olgusuna bakıldığında kelimelerin yanlış yerde ve manada kullanımının kelime ve cümlelere hâkim olamamaya sebep olduğu gözlemlenmektedir (Ercilasun, 1992). "Lügate karşı pehlivanlık olmaz." Sözü kişinin ne kadar geniş bir kelime hazinesine sahip olursa olsun kendini geliştirmesi ve kaynaklardan yararlanması gerektiğini ifade etmektedir. Metni anlama evresinde kelimelerin anlamlarını bilmek oldukça önemlidir lakin eleştirel okuyucu metni düz anlamakla yetinmemelidir. Kelimelerin ilk anlamları ile beraber yan anlam ve mecaz yoluyla kazandığı anlamlara da hâkim olması gerekmektedir. Eleştirel okuyucunun yazılı bir metni anlamlandırması bir matematik problemini çözerken sayıların bilmenin yeterli olmaması gibi karışık ve sorunsaldır. Aynı rakamların farklı

kombinasyonlar sonucu farklı sonuçlar vermesi gibi aynı harf hatta kelimelerin bir araya gelerek farklı anlamlar ortaya koyduğu aşikârdır. Geçmiş yaşantılar ve deneyimler semantik alt yapımızı şekillendirmektedir. Okunan metne dair alt yapının zenginliği anlamayı kolaylaştırır (Alan, 1994). Eleştirel okuyucunun semantik alt yapısı zengin olmakla birlikte oldukça verimli bir işleyişe sahiptir. Semantik bir alt yapı için: zengin kelime hazinesi; kelimelerin temel, yan ve mecaz anlamlarını bilme; deyim, terim ve atasözlerine aşina olma; birbirini destekleyen veya reddeden ifadelerden yararlanma ve farkında olma yetkinliğine sahip olmak gerekir. Eleştirel okuyucunun hemen her alana dair bilgi ve kültüre sahip olması beklenemez. Zira eleştirel okuyucu neyi niçin okuduğunu bilen bir okuyucudur. Eleştirel okuyucu her alandan bir kitap okumakla yargıya varılamayacağını, yargılarında dikkatli olması gerektiğinin bilincindedir. Hemen tüm bilgi alanlarının literatürüne sahip olamama durumu beraberinde yargılamalarda dikkat edilmesi durumunu doğurmaktadır. Her ne kadar yazarın eserinin kişiliğinden bağımsız düşülmesi gerektiği dile getirilse de eserin doğru anlaşılmasında yazarın tanınması okuyucuya birtakım avantajlar sağlamaktadır. Nermi Uygur, okuyucunun ustalığı hususunda yalnızca okuduğunu anlamak değil okuduklarından yeni düşünceler de üretmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yazarın birtakım hasletlerini bilmek okuyucunun ustalığını güçlendirecektir. Misal olarak Halide Nusret Zorlutuna'nın öğretmenlik arka planını bilen okuyucunun "Benim Küçük Dostlarım" adlı eseri yorumlaması ve anlamlandırması oldukça farklı olacaktır. Ahmet Haşim hakkında anlatılan dış güzelliği hakkındaki menfi düşüncelerine dizeleri arasında da rastlamak mümkündür: "Ürkerim kendi hayalatımdan Bu cehennemde yetişmiş kafaya Sanki kandır, şakağımdan akıyor... Kanlı bir lokmadır ancak mihenim. Bir kızıl çehrede ateş gözler Ah, Yarabbi nasıl birleşti Ba66öneya ki içimden bakıyor! Bu çetin başla bu suçsuz bedenim?"(Haşim, 2019). Nitekim eserlerdeki ifadeler yalnızca fiziki özellikleri ve yaşamları hakkında değil ideolojik fikirleri hakkında da bilgiler sunmaktadır. Bilhassa ideoloji noktasında eleştirel okuyucunun seçici davranması ve dikkatle ilerlemesi gerekmektedir. Düşünceler, doğrudan reddetme veya büsbütün doğru bulmanın aksine mantık süzgecinden geçirilmelidir. Yazarı tanımak kadar metnin türünü tanımak da elzemdir. Tür; yazılma amacı, yazılış evreleri metin hakkında ipuçları barındırır. Eleştirel okuma becerisine sahip okuyucu tüm metinleri aynı hızda, aynı dikkatte ve aynı gözle okumaz. Zira değerlendirme, ispat noktasında farklı sonuçlar doğuracağının bilincindedir. Metnin ana düşüncesinin doğru saptanması eleştirel

okuma için önemli yeterliliklerdendir. Okunan metinde ana düşünce boyutundan ziyade yardımcı düşüncelere takılmalar eleştirel okuma becerisinin aktif kullanılmadığını göstermektedir zira eleştirel okuma yöntemini kullanan bireyin muhakeme becerisini kullanarak ana düşünceyi yardımcı düşünceden ayırt etmesi gerekmektedir. Metnin kurgusunu ayırt etme eleştirel okumanın bir diğer konusudur. Metinde kurgu olanı ayırt edemeyen, planı çözemeyen okurun metne eleştirel yaklaşabilmesi oldukça güçtür. Derslerde kurguyu kendi planları dâhilinde düzenleyerek anlatırma işlemleri eleştirel okuma ve kurguyu tanıma hususunda önem arz etmektedir. Metin ile okuyucu arasında oldukça sıkı bir bağ vardır. En temel noktada okuyucu ilgi alanına giren metinleri okur ve onlara iletişime geçer. Kemal Tahir, “Gerçekçi bir romanın biricik gerçeği insandır; gerçekçi romanların vazifesini yerine getirebilmeleri için dikkatli, eleştirel, inceleyen ve izleyen okuyucular gerekmektedir” ifadesi ile romanın amacına riayet edebilmesi için eleştirel okuyucu şartını öne sürmektedir. Eleştirel okumada izlenimler ikinci planda tutulmaktadır. Eleştirel okuyucu, kurgusal veya kurgusal olmayanı yazarın birikimine, uzmanlığına göre değerlendirmelidir. Propaganda teknikleri hususunda henüz ailede propaganda söylemlerini tanıyacakları belli bir eğitimin nihayetinde öğrencilerin başta sosyal medya olmak üzere çeşitli mecralardaki asılsız propagandalara teslim olmayacağı bilinmelidir. 1938 yılında Propaganda Analiz Enstitüsü (Institute for Propaganda Analysis) (ABD) sekiz çeşit temel propaganda yöntemi belirlemiştir. Belime oyunları (olumsuz niteleme, parlak sözler, euphemism), yanlış bağlantı kurma (transfer, referansı hileli kullanma), kötü çıkarımlar (bilgiyi yanlış kullanma, kesinliği olmayan tahminler veya hileli tahminler), özel ilgi çekicileri kullanma (Çifçi, 2009). Eleştirel okuyucu, propaganda yöntemlerinin kullanıldığı durumları daha kolay saptamaktadır.

Okuduğunu anlama becerisi yalnızca günlük hayatta veya okuma alanında değil akademik alanda da başarı getirmektedir. Araştırmalar okuduğunu anlama ve akademik başarı arasında bir bağ olduğunu ortaya koymuştur (Aktaş, Bayram, 2018). Eleştirel okuma için çeşitli stratejiler sunulmuştur (Özensoy, 2011). Metnin kavranması, analiz edilmesi, kıyaslanması hususunda stratejilerin kullanıldığını ve faydalı olduklarını ifade etmiştir.

Ön inceleme yapma: (Maker, Lineer, 1996; Massey, Heafner, 2004; Şengül, Yalçın, 2004; Öztürk, Otluoğlu, 2005; Wheeler, 2007; Doğanay, 2007; Çögmen,

2008; Yılmaz, 2008; Temizkan, 2008; Topuzkanamış, Maltepe, 2010; Keller, 2009; Epçaçan, 2009; Flemming, 2011; Demirel, Epçaçan, 2012; İnce, 2012) Genel manada metne dair bilgi sahibi olmak için metin türünün fark edilmesi, metnin üst ve alt başlıklarının irdelenmesi, yazara dair kitapta var olan bilgilerin okunması, ilişkilerin ve amaçların belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenmesi hedeflenen pek çok bilgi, ön inceleme sonucunda elde edilerek metne hazırlık yapılır. Zira eleştirel yeterliliklere sahip okuyucu belirlenen metni nasıl okuyacağını bilmelidir.

Soru sorma: (Beck, 1989; Maker, Lineer, 1996; Pirozzi, 2003; Şengül, Yalçın, 2004; Massey, Heafner, 2004; Rice, 2004; Daly III, Chafouleas, Skinner, 2005; Sunal, Haas, 2005; Paul, Elder, 2006, 2009; Doğanay, 2007; Wheeler, 2007; DeVoogd, 2008; Aşılıoğlu, 2008; Çöğmen, 2008; Yılmaz, 2008; Epçaçan, 2009; Keller, 2009; Johnson, 2010; Ennis, 2010; Topuzkanamış, Maltepe, 2010; Demirel, Epçaçan, 2012; İnce, 2012) Eleştirel okuyucunun nitelikleri arasında yer alan soru sorma vasfı kişinin metni anlamlandırarak okumasını amaçlar. Metni anlamlandırma sürecini kolaylaştırması maksadıyla okuma öncesinde okuma esnasında ve okuma sonrasında sorular oluşturulmalı ve cevap aranmalıdır. Metne dair okuma öncesi beyin fırtınası uygulamasının yapılması soru sorma hususuyla benzerlik göstermektedir (Epçaçan, 2009).

Anahtar kavramlara dikkat etme: (Ediger, 2000; Massey, Heafner, 2004; Öztürk, Otluoğlu, 2005; Paul, Elder, 2006, 2009; Özdemir, 2007; Doğanay, 2007; Temizkan, 2008; Johnson, 2010; Yıldız, 2013) Anahtar kavramlar metnin temel konularını, yapı taşlarını ortaya koyan kısa cevaplardır. Doğrudan metnin içerisinden toplanan anahtar kavramlar okuyucunun metne dair çözümlemelerinde birer ışık vazifesi görür. Anahtar kavramların metnin bağlamı içerisindeki yerini belirleme ve cümlelerde kullanma okunan materyalin anlaşılabilirliğini artırmaktadır. Öğrencinin okuma esnasında belirlediği anahtar kelime ve kavramlar çerçevesinde metne hâkimiyet kurması amaçlanır.

Karşılaştırma yapma (Adalı, 1990, 2010; Hoffman, 1992; Tanrıöğen, 1998; Ediger, 2000; Rice, 2004; Massey, Heafner, 2004; Öztürk, Otluoğlu, 2005; Doğanay, 2007; Özdemir, 2007; DeVoogd, 2008; Aşılıoğlu, 2008; Keller, 2009; Epçaçan, 2009) Kıyaslama yapma aynı konuya dair farklı kaynaklardan araştırma yapma, bilgi edinmedir. Bilhassa metnin kendi içerisinde karşılaştırılmasının yanı sıra bir başka metinle kıyaslanması da oldukça fayda sağlamaktadır. Okuyucunun kaynaklar

arasında yaptığı kıyaslama da oldukça verim sağlamaktadır. Karşılaştırma yapma hususunda metnin analiz edilmesi ve çözümlenmesi çalışmalarının gerçekleştirileceğini zikretmek mümkündür.

Özetleme (Hoffman, 1992; Maker, Lineer, 1996; Tanrıöğen, 1998; Ediger, 2000; Pirozzi, 2003; Şengül, Yalçın, 2004; Massey, Heafner, 2004; Sunal, Haas, 2005; Daly III, Chafouleas, Skinner, 2005; Flemming, 2006; Doğanay, 2007; Özdemir, 2007; Wheeler, 2007; Çöğmen, 2008; Yılmaz, 2008; Topuzkanamış, Maltepe, 2010; Epçaçan, 2009; Keller, 2009; Demirel, Epçaçan, 2012; İnce, 2012) Eğitim sistemi içerisinde gerek sözlü gerekse yazı ile yapılan özetleme çalışmalarında öğrencinin öğrendiği konuyu pekiştirmesi ve kalıcılığını sağlaması hedeflenir. Özetleme sırasında okuyucunun kendi ifadeleriyle konuyu açıklaması söz konusudur. Metni yeniden oluşturma çalışması da denilebilecek özetleme çalışmasında öğrencinin metindeki ifadelerin tamamını veya bir bölümünü aynen yazıya aktarması değil metnin onda bıraktığı izlenimi aktarması esastır.

Sayfa kenarına notlar yazma (Resnick, 1987; Hoffman, 1992; Maker, Lineer, 1996; Pirozzi, 2003; Sunal, Haas, 2005; Daly III, Chafouleas, Skinner, 2005; Flemming, 2006; Doğanay, 2007; Wheeler, 2007; Çöğmen, 2008; Yılmaz, 2008; Topuzkanamış, Maltepe, 2010; Keller, 2009; Johnson, 2010; Demirel, Epçaçan, 2012; İnce, 2012) Eleştirel okuyucu metnin yanına aldığı kısa notlar aracılığıyla başta metin olmak üzere yazar ile iletişime geçmekte, yazarın aktardığını kendi kanalına yönlendirmektedir. Genel manada not alma, not tutma olarak bilinen yöntem okuyucunun geri dönüşleri esnasında özet cümlelere veya anahtar kavramlara ulaşmasını sağlamaktadır.

Metindeki tezi ve ana fikri değerlendirme (Adalı, 1990, 2010; Hoffman, 1992; Maker, Lineer, 1996; Beck, 1989; Kurland, 2000; Pirozzi, 2003; Massey, Heafner, 2004; Rice, 2004; Daly III, Chafouleas, Skinner, 2005; Öztürk, Otluoğlu, 2005; Flemming, 2006; Doğanay, 2007; Wheeler, 2007; Aşılıoğlu, 2008; Çöğmen, 2008; Yılmaz, 2008; Topuzkanamış, Maltepe, 2010; Temizkan, 2008; Keller, 2009; Epçaçan, 2009; Demirel, Epçaçan, 2012; İnce, 2012; Yıldız, 2013; Çetinkaya ve diğ., 2013; İlter, 2018) Metnin ana fikrinin değerlendirilmesi, metnin sorgulanması, bağlantı ve geçişlerin mantık çerçevesinde yapılıp yapılmadığının idrak edilmesi, çıkarım ve sonuçların mantığa uygunluğu, metnin güvenilirliği değerlendirilir.

Yazarın bakış açısı ve amacını bulma: (Resnick, 1987; Mc Neil, 1987; Adalı, 1990, 2010; Hoffman, 1992; Maker, Lineer, 1996; Kurland, 2000; Pirozzi, 2003; Massey, Heafner, 2004; Rice, 2004; Demirel, Şahin, 2006; Paul, Elder, 2006, 2009; Flemming, 2006; Wheeler, 2007; Özdemir, 2007; DeVogd, 2008; Temizkan, 2008; Johnson, 2010; Demiryürek, 2013) Eleştirel okumada yazarın bakış açısını, konuya dair yaklaşımını, metni kaleme alma amacını, okuyucudan beklentilerini fark etmek gereklidir. Metnin ana fikrini ve yardımcı fikrini bulma ile paralellik göstermektedir. Eleştirel okuma çalışmalarında kullanılması planlanan metinlerin, görsellerin barındırdıkları mesajlar, çelişkiler ve uyumlar yazardan izler taşımaktadır, bu sebeptendir ki seçilen materyallerin öğrenciye ulaşmasının akabinde uygulayıcı öğretmen tarafından ön eleştirel okumaya tabi tutulması gerekmektedir.

Olgu ve görüşleri ayırma: (Adalı, 1990, 2010; Kurland, 2000; Pirozzi, 2003; Flemming, 2006; Çöğmen, 2008; Yılmaz, 2008; Özdemir, 2007; Öztürk, Otluoğlu, 2005; Doğanay, 2007; Demirel, Epçaçan, 2012; İnce, 2012) Eleştirel okumada olgu ve görüşlerin ayırt edilmesi akabinde görüşlerin sorgulanması gerekmektedir. Olgular ve görüşler arasındaki ilişkinin tutarlı olup olmadığı gözlemlenmelidir. Metnin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde ortaya çıkacak olan olgu ve görüşleri ayırt etme eleştirel okumanın üzerine bina edildiği tutarsızlık ve çelişkileri saptama hususunda önem arz etmektedir.

Ön yargı ve kalıp yargıları fark etme: (Kurland, 2000; Rice, 2004; Flemming, 2006; Doğanay, 2007; Acun, Demir, Göz, 2010; Özgür, Razgathlıoğlu, 2013; Otuz, Görkaş, Ekici, 2018) Kalıp yargılar, genellemeler gerçekler ve nesnel bilgiler ile bağdaşmayan kavramlardır. Gerek metni okurken ön yargıya kapılmamak gerekse metni okurken ön yargı ve kalıp yargılara dikkat ederek okumak eleştirel okuyucunun özelliklerindendir. Eleştirel okuma ön yargılardan arınarak, düşünce süreçlerinin farkında olarak gerçekleşmektedir (Kurnaz, 2013). Eleştirel okuma esnasında öğrencilerin ön yargıların ve kalıpların farkında olmalarının yanı sıra, onları olumsuz tutumlara sevk edecek yargılar ve kalıplar oluşturmamalarını da sağlamak esas alınmalıdır. Kalıp yargılar, kültür aktarıcısı olan temel söz varlığını oluşturan kalıp yargılar (Okuyan, 2012) ile karıştırılmamalıdır.

İddiaların kanıtlarla desteklenmesi: (Maker, Lineer, 1996; Adalı, 1990, 2010; Kurland, 2000; Rice, 2004; Massey, Heafner, 2004; Öztürk, Otluoğlu, 2005; Paul, Elder, 2006, 2009; Demir, 2014; Doğanay, 2007; Özdemir, 2007; Aşılıoğlu,

2008; Temizkan, 2008; Ennis, 2010; Özensoy, 2011; Campbell, 2011; Ulu, Bayram 2015; Çınardal, Çilden, 2016; Yetkin, Altay, 2016; Çifçi, Özen, 2018) Eleştirel okuma çalışmasında görüş ve düşüncelerin kanıtlara dayandırarak gerekçelendirilmesi ve açıklanması gerekmektedir. Metinde şüphe duyulan kısımlarda güvenilir kaynaklara başvurulması oldukça elzemdir. Kanıtlar ışığında ortaya atılan iddiaların desteklenme durumunun öğrenci tarafından uygulanması eleştirel okuma kapsamında yapılan çalışmaların nihai hedefidir.

Neden-sonuç ilişkisini kurma: (Mc Neil, 1987; Beck, 1989; Adalı, 1990, 2010; Daly III, Chafouleas, Skinner, 2005; Yılmaz, 2008; Epçaçan, 2009; Doğanay, 2007; Özdemir, 2007; Ennis, 2010; Temizkan, 2008; İnce, 2012; Çöğmen, 2008) Metinde neden sonuç ilişkileri kurulması durumlarında ilişkinin mantıklı ve doğru olup olmadığı eleştirel okumanın konularındandır. Bilhassa neden- sonuç bildiren ifadeler üzerine düşünülmeli, tartışılmalıdır. Bütünü oluşturan parçaların birbirinden ayrılmak suretiyle anlam aranmasına çözümleme denir (Ayan, 2007). Neden sonuç ilişkisi aranan metinlerde çözümlemeler ve birleşimler yapılması gereklidir.

Metinlerin eksik bırakılması: (Resnick, 1987; Temizkan, 2008; Topuzkanamış, Maltepe, 2010) Eleştirel okumada metnin yarım bırakılması ve tamamlanmaması gerekmektedir. Zira okuyucunun bu boşlukları ve eksiklikleri tamamlanması beklenmelidir. Yorum, çıkarım, önemli görüşler ve değerlendirme ve açıklama gibi alanların uygun bir şekilde boş bırakılarak okuyucuya tamamlatılması eleştirel okuma için gereklidir. Nitelikli bir okuyucunun okuma esnasında anlamadığı veya metinde ifade edilmeyen, eksik bırakılan kısımları doldurabilmesi gerekmektedir (Shibab, 2011).

Eleştirel okuma, eleştirel düşünme ve eleştirel bakış açısı kazanmanın ilk basamağıdır (Karadeniz, 2014). Eleştirel okuma zamanla anlamlı bir şekilde eleştirel düşünme becerisini de geliştirmektedir (Özensoy, 2011). Eleştirel okuma, üst düzey becerilerin kaynağıdır (Carr, 1988), değerlendirme gibi üst biliş çalışmalarını da içerisinde barındıran eleştirel okuma doğrudan veya dolaylı bir şekilde bu kavramları geliştirmektedir. Eleştirel okumada esas husus, bireyin metni yüzeysel okumaması, derinlemesine ve ayrıntılarına dikkat ederek okumasıdır. Eleştirel okumalar neticesinde eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyde: kanıtlanmış gerçek ile iddialar arasındaki farkı ayırt edebilme, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini test etme, ilişki barındırmayan bilgileri eleme, önyargı ve bilişsel hataları idrak etme,

tutarsızlıkları saptama, etkili soru sorma, sözlü ve yazılı dili etkili kullanma, kendi düşüncelerini farkına varma vasıflarının görülmesi gerekmektedir (Kökdemir, 2000). Eleştirel düşünmenin öğrencilerde gelişememe sebeplerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Onosko, 1991): öğrencinin pasif bilgi alıcı rolünde olması, içeriğin yüzeysel ve geniş olması, öğretimin bilgi transferine indirgenmesi, sınıfların niceliksel kalabalığı, öğretmenin yalnızca bilgiyi aktaran rolünü üstlenmesi, öğretmenin zamanı iyi değerlendirememesi, öğretmenin eğitim ve öğretimden soyutlanması, öğrencinin bilgiyi vakti gelince söyleme veya yazma zorunluluğu içerisinde olması, öğretmenin öğrenciden beklentisini oldukça düşük tutması, öğrenciye sunulan sorunların her zaman açık ve yalın ifade edilmemesi. Okullarda eleştirel veya yaratıcı düşünme çalışmaları adı altında kitaplardan ziyade gerçek obje ve olaylara yönelik gözlem içeren bir eğitim anlayışının benimsenmesi daha fayda sağlayacaktır (Klenz, 1987). Somut nesne ve olayların temel alınması her ne kadar kalıcı ve kolay öğrenme imkânı sağlasa da yazılı gereçlerin, metinlerin eleştirel düşünme sürecindeki önemi yadsınamaz. Yaratıcılığın zihinsel süreci içerisinde eleştirel düşünmenin zihinsel süreci ile paralellik gösteren noktalar bulunmaktadır (Üstündağ, 2014). Yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şen, 2009). Eleştirel düşünme araştırmalarının sonuçlarına göre cinsiyet bazında anlamlı farklılıklar oluşmamış (Kaya (1997), Kürüm (2002), Çekiç (2007), Çetin (2008), Özdemir (2005), Akar (2007)) olmasına karşın birtakım araştırmalarda kızların lehine veriler de elde edilmiştir (Gülveren, 2007; Yıldırım, 2005; Zayıf 2008).) Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada ebeveyn eğitiminin eleştirel okuma üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır (Özdemir, 2005). Araştırmanın neticesine göre her ne kadar eğitim ailede başlıyor olsa da bireyin yaşamı içerisinde kendini yenileyip geliştirmemesi durumlarında anne ve babanın eğitim düzeyi anlam ifade etmemektedir. Zikredilen araştırmanın verilerinden olan sözel ve sayısal alandaki öğrencilerin eleştirel düşünme boyutunda farklılık olmaması hemen her alanda olabileceğini göstermektedir. Karasakaloğlu ve Bulut'un (2012) yaptığı araştırmada kurmaca metinle çalışan deney grubunun son test puanlarının eleştirel okuma bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur. Öğrencilere sunulan okuma metinlerinin öğrenmeye teşvik edici, hayal dünyalarına hitap eden metinler olması, öğrencileri eleştirel düşünmeye yöneltmektedir (Tomsek, 2009).

Eleştirel düşünme zihni aktif kılmaya yönelik bilişsel beceridir, eleştirel tutum ise Bloom Taksonomisinin üst düzey kazanımlarındandır (Benesch, 1993). Eleştirel düşünmenin yalnızca zihinsel bir alıştırmayla uğraşmak olarak algılanmasının doğru olmayacağı bilinmelidir (Nosich, 2015). Eleştirel dinleme, sorgulama ve karşılaştırma süreci olmakla birlikte süreç içerisinde yeni değerler elde etmeyi sağlamaktadır (Karadüz, 2010). Elde edilme şekli gözetmeksizin yüzeysel bilgi, sığ mana içermektedir ve öğrenen bireyin tinsel yönüyle çok az bağ kurmaktadır (Caine, Caine, 2002). Bireyin okuma biçimiyle bilişsel öğrenme düzeyi arasında yakın bir ilişki söz konusudur (Aşılıoğlu, 2008). Eleştirel okuma; okunan metin üzerine düşünme, doğru ve yanlışlar üzerine düşünme ve yorumlama olarak bilinir, zira bireyin bilişsel öğrenme basamaklarının üst kademelerinde eleştirel okuma görülmektedir. Eleştirel okuma, gerek üst basamaklara çıkmada araç gerekse üst basamaklarda uygulanacak yol olarak görülmektedir. Eleştirel olmayan okuyucu okunan metni tartışmasız kabul etmekte üst bilişsel değerlendirme, analiz evrelerine ulaşamamaktadır. Temel okumadan eleştirel okumaya geçildikçe bireyin Bloom Taksonomisi kademelerinin üst basamaklarına çıkması muhtemeldir (Aşılıoğlu, 2008). Eleştirel okuma, metnin zenginliği ve bütünlüğü ile doğrudan ilişkilidir, okuma yapacak bireyin metindeki zenginliğe yetişebilecek art bilgisi, bütünlüğü algılayacak şemaları olmalıdır (Aydın, 2017). Eleştirel bir okumada okuyucu metnin doğruluğundan, kendi ön bilgilerinin doğruluğundan şüphe ediyor; metnin mantıklı olup olmadığını ve güvenilirliğini sorguluyorsa okunan metne eleştirel bakış açısı getirdiği, eleştirel bir okuma gerçekleştirdiği söylenebilir (Palavuzlar, 2009). Ekran okuma yönteminde metinde geçen yargılardan kabul edilen veya şüphe edilen noktalar eleştirel bir gözle belirlenir, eksik veya hatalı yönler eş zamanlı olarak farklı kaynaklardan temellendirilir (Maden, 2012). Temellendirme işlemi veri tabanlarına erişimin kolaylığı hasebiyle daha hızlıdır ve zamandan tasarruf sağlar, kontrol edilebilir.

2.3. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrenciler

2.3.1. Üstün, Üstünlük Nedir?

Türk Dil Kurumu online sözlüğünde üstün kelimesine iki genel anlam atfedilmiş, ilk verilen anlamda sıfat özelliği ikinci anlamdaysa isim özelliği gösterdiği belirtilmiştir. Üstün kelimesinin TDK online sözlüğünde sıfat türündeki

tanımı: Benzerlerine nazaran daha üstte, âlî düzeyde olan; onları geride bırakan manası söz konusudur. Genel olarak üstün kelimesinin günlük kullanımlara binaen anlamı her ne kadar menfî ifadelere evrilmiş olsa da bu kelime oldukça geniş anlam dünyasına sahiptir. Mecaz, atasözü ve deyimler aracılığıyla kullanıma bağlı olarak kazandığı yeni anlamlar kelimeye yeni kullanım alanları açmaktadır. Bilhassa II. Dünya Savaş'ının önemli isimlerinden olan Adolf Hitler'in sıklıkla kullandığı üstün, üstün olma ve üstün ırk vurgusu tarihte kavrama dair olumsuz algı oluşturmuştur. Hitler, Alman halkının askerî üstünlük başta olmak üzere hemen her alanda üstün olmak için seferber olması gerektiğini aksi takdirde Nazi fikrinin anlamsız ve yavan kalacağı söylemini geliştirmiştir (Kerrigan, 2019). Saygınlık duygusunun ruhta gerginliğe sebep olacağı, gerginliğin ise kişiye güçlülük ve üstünlük noktasında amacını daha net saptayarak normalden daha yoğun çaba sarf ettireceği düşünülmektedir (Adler, 2013). Kısakürek (2012), II. Dünya Savaşı sonrasındaki makineleşmeye değinmiş, yeni dünya düzeninde makine endüstrisine sahip toplumların üstünlük iddiasında bulunabileceğini, üstünlük kavramının eline geçtiği millete ait olacağını bağımlı bir değişken vazifesi göreceğini ifade etmiştir. Dostoyevski (2016), sevme eyleminin kişinin karşısındakine manevi üstünlük kurması anlamına geldiğini ifade ederek kavramın daha çok duygusal ve öznel tarafına değinmiştir. Üstünlüğün alt başlıklarından entelektüel üstünlük, ahlaki sorumlulukları beraberinde getirmekle birlikte toplumsal, ahlakî hususların normlarla olan ilişkisini ortaya koymaktadır (Huxley, 2013). Zarifoğlu (2013), toplumun en önemli ön yargılarından olan fizikî ve dış görünüme dayalı yargılamalara, sonuçlar çıkarmaya yönelik insanların görüşlerine bakılarak üstünlük bulunmasının nafile bir çaba olduğunu ve bu çabanın kaybettireceğini ifade etmiştir. London (2019), eserinde üstünlük taslama kavramına ve harcanan zamanın boşunaliğine dikkat çekerek üstünlük kavramının bir başka sahasını dillendirmiştir. Rousseau (2016), herhangi bir şeyde üstünlük göstermenin kendinden söz ettirmenin yolu olduğunu, aranan kişi statüsüne çıkaracağını söyleyerek üstün olmanın, üstün özelliklere sahip olmanın kişiyi hatırdan tutacağını açıklamıştır. Kohen' e göre (2016) şans üstünlük değildir, kişinin hayatına sunulan fırsatlardır. Kişinin herkesin hoşlandığı şeylerden hoşlanmadığında üstünlük hissettiği, üstün yetenekli olduğuna kanaat getirdiği üstün olmanın farklı olmakla, sıradan olmamakla ilişkisi olduğu ortaya atılmıştır (Pavese, 2012). “Bülbülü Öldürmek” adlı eserde toplumsal sınıflar, üstünlük, hukuk önünde kişilerin eşitliği ve birbiri üzerinde üstünlük hakkı olamayacağını ifade etmek

maksadıyla belli bir grubun diğerinden üstün tutulduğu bir kurgu okuyucuya sunulmuştur (Lee, 2014). Bir kurgusal metnin ana unsurlarından biri karakterlerdir (Yakar, Yılmaz, 2015). Eser içerisinde ana karakterin çocuklarına kimsenin bir başka insandan herhangi bir üstünlüğü olmayacağını ısrarla aktarması söz konusudur. *Bülbülü Öldürmek* romanında geçen Einstein ile anlama yetisi zayıf olan bireyin, okumuş ile aydın bireyin eşit olmasının beklenemeyeceği; toplumda bütün herkesi eşit kabul eden, bireylerin birbirinden üstün olmadığını iddia ederek muamele eden yegâne kurumun hukuk olduğunu, hukukun dahi bunu sağlamaya muktedir olmadığı ifade edilmiştir. Nitekim aynı eserde insanlar arasında ve insanlar ile öteki varlıklar arasında olan doğuştan üstünlük kavramına da yer verilmektedir. Kosinski de (1991) eserinde Harper Lee'nin işlediği ırksal üstünlüğün yersizliğinden bahsederek üstünlük kavramının doğuştanlığı hususuna değinmiştir. Şeriat (2008), üstünlüğün soyla değil, ilim ve bilgelikle olacağını ifade etmiş; üstünlüğün bireysel çabaya bağlı olduğunu belirtmiştir. 21. yüzyıl toplumunun ayrımcı ve üstünlük tesis edecek eksende ilerlediği düşünülmektedir (Özel, 2011). Akıl ve duygu arasındaki ikilemde aklın üstünlük kazanması durumu ifade edilerek, ilmî noktaya ve kişinin içsel yaşantısındaki baskın kavramlara dikkat çekilmiştir (Gaarder, 1995). Beauvoir (1997); kadın karakteri üzerinden, kadın ve erkek kavramı arasındaki üstünlük ilişkisine dikkat çekerek, toplumun ve erkeklerin, kadınlık vasfının erkeklik vasfından daha aşağı görülmesine karşın böyle olmadığını ifade ederek cinsiyetçi üstünlük kavramını dile getirmiştir. Aristoteles (2014), kadın erkek arasındaki üstünlük ilişkisinin sürekli olduğunu ifade etmiş; babanın sevgi ve yaş gereği yönetici olduğunu ve egemenliğin ilk örneği sayılacağını ifade etmiştir. Haşim (2013), kadın- erkek üstünlüğü hakkında; erkeği en fena sona dahi isteyerek yollayacak üstünlük ve kudreti barındıran kadınların, erkeğe eşit olmak veya benzemek gayretlerinin yersiz ve delilik olduğunu aktarmıştır. Kierkegaard (2018), baştan çıkarmanın anlatıldığı Yaratılış dışındaki bütün alanlardaki dilsel kullanımın erkeğe üstünlük atfettiğini, kadının yalnızca Havva aracılığıyla Âdem'e olan yegâne üstünlüğünün varlığını dillendirir. Schopenhauer (2012) ilişkide üstünlüğün birinin diğerinin varlığına gereksinim duymaması veya belli etmemesi olarak aktarması üstün olmanın kendine yetebilme ile olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Proust (2019), kendinden daha üstün vasıflara sahip biri ile karşılaşan bireyin kendi eksikliğinin farkına varmak yerine karşı tarafın üstünlüğünü dert olarak algılamasının kişiye rahatlama hissi verdiğini ifade etmiş, toplumsal reddedişleri dillendirmiştir.

Goethe (1980) mektuplarında üstünlüğün her ne olursa olsun karşı taraf tarafından olumsuz karşılandığını ve çekilmediğini iddia etmiştir. Orwell (2014), “Bin Dokuz Yüz Seksen Dört” adlı eserinde maneviyat kavramını korku, nefret ve üstünlük duygusu ile ilişkilendirmiş ve üstünlüğü menfi haslet olarak nitelendirmiştir. Buğra (2018), büyüklük ve üstünlük inancını devası bulunamayan bir hastalığa benzetmiştir. İslam dininin dünyadaki elçisi kabul edilen Hz.Muhammed bilinen “Veda Hutbesi” adlı konuşmasında hiçbir insanın bir diğer insandan üstün olmayacağını, gerek ırk, gerek ten rengi ayrımı gözetilmeksizin herkesin Allah nezdinde eşit olduğunu aktarmıştır. Gide, (2013) kişinin günahlardan kaçınarak, af dileyerek yükseleceğini inanmayandan bu sayede daha yüksekte, üstün olacağını ifade etmiştir. Belirtilen üstünlük kişinin dinin öğretilerini yerine getirme karşılığında bahsedilen gelişme hâlini ifade etmektedir. Üstün, üstünlük kavramının temel anlamları, mecaz, atasözleri ve deyimler ile edindiği anlamlar, günlük, siyasi, dinî ve cinsiyetçi anlamlarına dair alıntılarda da görüleceği üzere bu kavram geniş bir kullanım alanına sahiptir.

2.3.2. Zekâ Nedir?

Zekâ, geçmişten günümüze değin merak uyandıran, üzerine araştırmaların ve sorgulamaların bitmediği soyut bir kavramdır. Zekâ, kavramının ilk ortaya atılışı Aristoteles ile birliktedir. Zekâ, bilimsel alan yazınına Latince “intelligence “ kavramı ile girmiş olmasına karşın Aristoteles’in “dia-noesis” kavramıyla tam anlamıyla örtüşmektedir ki bu kavramları birbirlerinin çevirisi yerine kullanan ilk şahsiyet Cicero’dur. 19. yy ile hız kazanan zekâ alanındaki çalışmalar kimi zaman test ile ölçülen, kimi zaman çevreye adapte olan, kimi zamansa problem çözme olarak düşünülmüştür (Bümen, 2004). Problem çözme ise, genel manada bilimsel bir konuda açık bir şekilde tasarlanan fakat hemen ulaşılmaması mümkün olmayan hedefe ulaşmak maksadıyla bilinçli olarak araştırma yapmaktır (Özsoy, 2005). Zekâ günlük yaşamda hazırcevaplık, kurnazlık, farklı bakış açısı geliştirme, çalışkan olma gibi kavramlarla karıştırılmaktadır. Livaneli, (2012) zekâ ve kurnazlığı farklı amaçları olan insanlara ait özellikler olarak açıklamıştır. Schopenhauer (2008) bir insanın gerçek manada sohbet edebilmesi için zekâ, yargı gücü, nükte ve neşe hasletlerine ihtiyaç duyacağını belirtmiş, zekânın günlük yaşamın en temel işlerinin başında geldiğini belirtmiştir. Leonardo Da Vinci, zekâ ve sanat arasındaki ilişkiyi; zekâ ile elin birlikte çalışmadığı yerde ne sanatın ne de sanatçının olacağını söyleyerek ifade

etmiştir. Seneca içerisinde delilik karışmamış zekâ bulunmadığını, esasında zekânın zaman zaman sıra dışı şeylere yönlitilebileceğini dillendirmiştir. İbn-i Haldun (2017) geometrinin zekâyı aydınlatarak, akıllı doğru yola soktuğunu, geometri bilen kişinin zekâ edinebileceğini söyleyerek zekânın sonradan edinilen ve geliştirilebilen mefhum olma olasılığını ortaya koymuştur. Cüveyni (2016), ilim için gerekenler listesinin en başında keskin bir zekâ, Chartres ise haddini bilen bir zekâ ifadelerini kullanarak gerekliliklerine vurgu yapmıştır. Dostoyevski (2017), zekânın parlak bir varlık olduğunu, tabiatı güzelleştiren bir süs, hayatın içindeki teselli olduğunu ifade ederken zekânın tüm doğa ve evrene renk ve anlam katan sebepler ve sonuçlar döngüsünü canlı kılan şey olmasına dikkat çekmiştir. Zekâ, arabanın motoru, akıl ise arabanın şoförüdür. Zekâ gücü üreten akılsa yöneten taraftır. Zekâ tek başına anlam ifade etmemekle birlikte zekâyı anlamlandıran akıllı insanın onu doğru kullanmasıdır. Zekâ beyne bahşedilmiş belli işlem kapasitesidir hemen her bireyde doğuştan gelen veya kullanıma bağlı farklılıklar olsa da kişinin hayatını idame ettiren veriler zekâ temellidir. Bilinmelidir ki yalnızca zekâ işe yaramayacağı için öncelikli hedef doğru ve yerinde kullanmak olmalıdır aksi durumda daha alt zekâ seviyesine sahip bireyin gölgesinde kalınması mümkündür. Ali Fuat Başgil zekâ ve bilginin yanına iradenin de eklenmesi gerektiğini aksi takdirde hayvan ile insan arasında ayrımın kalmayacağını ifade etmiştir. Zekâyı harekete geçiren asıl güç, cesaret olarak düşünülmektedir (Kastner, 2019). William Stern, zekâyı kişinin idrakini yeni durumlara bilinçli olarak aktarabilmesine dair genel bir yetenek olarak tarif etmiştir. Soyut imgeler üzerine düşünebilme yeteneği, bireyler arasındaki zekâ farklarını ortaya koyan temel faktördür (Terman, 1925). Psikologların belli bir kesimi bireyin çevreyle olan uyumuna önem vermektedir, kişinin çevreye adapte olma şekli ile zekâsı arasında bağ olduğunu, zekâyı kişinin yeni durum ve problemlere uyabilme becerisi olarak gördükleri söz konusudur. Zekâyı “soyut düşünebilme yeteneği” olarak tanımlayan psikologlara göre zeki olan kişi sözel ve sayısal sembolleri kolayca ve uygun şekilde kullanabilen ve sembollerle ifade edilmiş problemleri çözebilen kişi olmaktadır. Wechsler, zekâyı “Bireyin küll olarak belli bir amaç doğrultusunda hareket etme, mantıklı düşünme ve çevresine tesir edebilme mevzularında genel kapasitesi” olarak tarif etmektedir. Zekâ, bireyin zor, karmaşık, soyut, ekonomik, gayeye uygun, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme; bu koşullar altında bireyin enerjisini davranışlar üzerine toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneğidir (Storddad, 1943).

Köknel (1997) zekânın pek çok tanımlarını dikkate alarak zekâyı kişinin yeni durum, engel ve sorunlar karşısında deneyimlerinden ve öğrendiklerinden yararlanarak o an için gerekeni yapması, uyumunu sağlayabilmesi, yeni çözümler bulabilmesi yeteneği olarak tanımlamıştır. Piaget (1952), bireylerin farklı yaş dönemlerinde özümleme ve düzenleme yoluyla çevreye nasıl adapte olduklarını ve gelişim sağladıklarını incelemiş zekâyı bireyin çevreye uyum sağlama gücü olarak ifade etmiştir. 1999 yılında ABD’de elli profesörün imzası ile internet aracılığı ile yayımlanan “Zekâ Konusundaki Ortak Bilimsel Sonuçlar” adlı bildiride zekâ; öteki mefhumlar arasında, akıl yürütme(mantıklı düşünme yeteneği), plan yapma, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık fikirleri kavrama, çabuk ve deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren genel bir zihinsel kapasite olarak açıklanmıştır.

2.3.3. Yetenek Nedir?

Yetenek, bir kimsenin bir şeyi anlama ve yapabilme niteliği, istidadı, kabiliyeti, kudreti olarak tanımlanmaktadır. Bir duruma uyum sağlama konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasitedir. Bir diğer açıklamada kişinin kalıtıma dayanan, öğrenmesini çevreleyen sınır ve dışarıdan gelen veriyi alabilme yetisi ibaresi kullanılmıştır. Tanımlar genel manada yetenek kavramının, kişinin kabiliyeti bir işe yatkınlığı ve uyum sürecini kapsayan günlük kullanımı ile örtüşmektedir. Adorno (2005), yeteneğin yüceltilmiş öfke olabileceği olasılığını ifade ederken, kişinin elinde var olan yeteneklerini kötüye kullanma eğilimini kast etmiştir. Gogol, yeteneği Tanrı’nın insanoğluna en büyük armağanı olarak görmüştür (2006). Gogol’un yeteneğe getirdiği açıklama yetenek kavramının doğuştan getirilen, her bireyde eşit düzeyde olmayan hasletler olduğunu açıklar niteliktedir. Aristoteles, (2014) insanların iyilik, yetenek ve kişilik sahibi olma hususunda belli bir düzeyi yeterli görmelerine karşın servet, erk, ün, güç gibi unsurların ardında koşmakta sakınca görmediklerini, iyi yaşama için yeteneğin yüksek önem arz ettiğini ifade etmiştir. Erica Jong; “Herkesin bir yeteneği var. Nadir olan, yeteneği, seni götürdüğü o karanlık bilinmeyen yere kadar izleyecek cesareti bulmak.” sözüyle esasında yeteneğin cesaretle olan ilişkisine göndermede bulunmuştur. Laertios, (2013) eğitimde vazgeçilmez olan unsurları doğal yetenek, bilgi ve uygulama olarak sıralar. Yaşar Kemal, biraz daha edebî üslupla hayatı yaşamayı yetenek olarak adlandırır (2017). Winston yeteneğe doğuştan yaklaşımlardan farklı yaklaşarak sonradan yoğun ısrarlar ile elde edilebileceğini belirtir. (2011) Süskind, (2018)

hiçbir sanat veya zanaatta yeteneğin yeterli olmayacağını elzem olanın alçakgönüllülük ve çalışkanlıkla elde edilmiş deneyim olduğunu belirtmiştir. Illich (2005), “Okulsuz Toplum” adlı eserinde yetenek öğretiminin müfredat sınırlamalarından bağımsız olduğunu, keşfedici, yaratıcı davranışlar için yetenek öğrenimi ve eğitimin kurumsal düzenlemeler aracılığıyla amaç hâline getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. “Yetenek, başkalarının ulaşamadığı hedefi vuran bir nişancıya benzer; deha ise başkalarının göremediği hedefi vurabilen nişancıdır” (Macmahon, 2015). Bu söz, zekâ ve yetenek arasındaki farka dikkat çekmektedir. Morgenstern, (2012) doğal yetenek kavramını sorgulanabilir bir olgu, yatkınlık fakat muhakkak az rastlanan durum olarak açıklamıştır. “Çok iyi biliyorum ki benim yeteneğim özel değil. Beni fikirlerime götüren, merak, sabit ilgi, inatla tahammül etme ve kişisel sorgulamadır.” Einstein’ın sözünde değindiği yeteneklerin özel olma vasfı genel toplumsal profil içerisinde rastlanma sıklığı ile yakından ilişkilidir. Nitekim sahneye uyumlu olup olmama, sahne yeteneği veya tiyatro yeteneği olarak anılmaktadır ki sahne yeteneğinin saptanmasında doğrudan kişinin sahnede uygulama yapması gereklidir. Eğitim öğretim sürecinde sınavlar ve sınavlara bağlı gelişen süreç, öğretimin planlanması, uygulanması ve yöntem seçimi kadar önemlidir (Köse, 2008). Bireyin yeteneğinin keşfedildiği yetenek sınavı olarak adlandırılan birtakım sınavlar dünyanın hemen her yerinde uygulanarak ilgisi, eğilimi ve yatkınlığı olan bireylerin eğitime tabi tutulması amaçlanmaktadır. Bireydeki eksiklikler, sınırlar ve olanaklar gözden geçirilir. Genç bireylerin hemen her alana yeteneğinin olmayacağı gibi hangi alanda yetenekli olduğu da kolayca saptanmayabilmektedir. Müzik, dans, resim gibi sanat dallarında yeterliliğe sahip olan bireyler daha kolay saptanırken heykel, tiyatro gibi sanatlarda yeterliliğe sahip olan bireylerin daha zor keşfedildiği örnekler söz konusudur. Yeteneklerin keşfedilmesi sınavlara tabi olunması sürecinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin öğrenciyi iyi tanıması, ihtiyaçlarının ve yeteneklerinin farkında olması oldukça önemlidir (Karakuş, 2014). Kendine güveni olmayan, çekimser, maddi olanakları yeterli olmayan bireylerin yetenekleri olmasına karşın kendilerini ortaya koyamamaları yeteneklerinin körelmesine ve yitirilmesine yol açmaktadır. “Kabil” olabilmek anlamı da taşıyan yetenek ”yeterlik” , bir işi yapmayı sağlayan özel bilgi, ehliyet; bir işin ehli, erbabı olmak da demektir. Ayrıca “yetkin” belli bir olgunluğa ve yetkinliğe erişmiş kişi olarak açıklanmıştır. Oxford, Advanced Dictionary of Current English, Latince kökenli “Talent” kelimesini Antik Yunan, Roma ve Asurlar’da

kullanılan ölçü ve para birimi olarak belirtmiş olmasına karşın bu kelimenin Türkçe karşılığı yetenektir. Yetenek, kişinin belli bir eyleme karşı doğasında olan yatkınlık, eylemi yapmaya yarayan fiziksel özelliklerin işlenmeye ve gelişmeye uygun olması şeklinde düşünülebilir.

2.3.4. Üstün Yetenek ve Üstün Zekâ

Zekâyı açıklama yolunda bilimsel ilk adımların Galton tarafından atıldığı bilinmektedir. Kuzeni Darwin'in canlılar için geliştirdiği teoriyi insanlar üzerinde uygulamış, bireysel farklılıkları gözlemlemiştir. Esas amacı kalıtım sürecini incelemek olması gereği kişilerin şahsi özelliklerini inceleyip bir araya getirerek bireysel farklılıkların ölçülmesini uygun bulmuştur. Döneminin şartlarına göre oluşturduğu ölçme araçları vasıtasıyla zekâyı ölçmeyi denemiş, zekâ ve kalıtım arasında ilişki olduğunu ifade etmiş, "Hereditary Genius" (1869) adlı yapıtında ayrıntılı izahat vermiştir. Galton, zekâyı ölçebilmek adına işitsel ve görsel ayırt edicilik testleri ve tepki süresini ölçen testler geliştirmiştir (Atkinson ve diğ., 2002). Alfred Binet zekânın yalnızca duyuların işlevselliğine indirgenemeyeceğini daha kompleks kavram olduğunu dile getirerek Galton'u eleştirmiştir. Binet zekâ için, karmaşık zihinsel parçalardan oluşan, şekil, tasarım, cümle bilgisi, soyut kelimeleri anlamlandırma, kavrama, yargılama, sorgulama becerilerini ölçüp değerlendirebilen bir yapının gerekliliğini ifade etmiştir (Sak, 2010) Binet; zekâ için belli bir amaca yönelmek, amaç için çaba sarf etmek, uyum sağlamak, kendine özeleştiride bulunmak demiştir (Binet, 1905'ten aktaran Kulaksızoğlu, 2004). Zekâ, yalnızca genel yetenekler ışığında çözümlenemeyecek özel yeteneklerin de olduğu bir alandır (Spearman, 1904). Terman (1916), zekâ testlerinin üstün performans gösteren çocukların tespitinde kullanılacağını düşünerek, öğrencileri ile birlikte "Standford-Binet" adlı testi geliştirmiştir. Zekâ soyut zekâ, sosyal zekâ ve mekanik zekâ olmak üzere üç başlığa ayrılmaktadır (Thorndike, 1927). Soyut zekâda sayılar, sözcükler ve semboller; sosyal zekâda iletişim; mekanik zekâda makine işleyişinin anlamlandırılması gibi başlıklar yer almaktadır. Binet bireylerin zihinsel düzeylerinin değerlendirilmesinde zekânın seviyesi ve süratine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik yapılan bir araştırmanın bulguları arasında yer alan öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların olması gerektiği neticesi (Saracaloğlu, 2009) iletişim becerisine dair eğitimlerin salt ilk eğitim öğretim sürecinde değil lisans eğitiminde de önem arz etmesi zaruriyetini

göstermektedir. Thurstone (1941), zekâ hakkında içgüdüsel davranışları ketleme, alternatif karşılıkların olabileceğine dair esnek hayal gücüne sahip olma, mantık süzgecinden geçirilmiş içgüdüsel davranışları somut davranışlar hâline döndürme ifadelerini kullanmıştır. Thurstone, yaptığı araştırmalar neticesinde yedi zihinsel alan olduğunu öne sürmüştür, bunlar: Kavrama (sözel ve yazılı ifadeleri anlama), sözel akıcılık, hızlı hesaplama becerisi, güçlü hafıza, hızlı idrak edebilme, tümevarımsal muhakeme ve mekânsal canlandırma. Bireyin amaç barındıran davranışları, mantıklı düşünceleri çevre ile başa çıkabilmek için başlattığı çabaların hepsini kapsayan genel bir yetenektir (Wechsler, 1958; Wechsler 1975). Zekâ işlem, içerik ve ürün olmak üzere üç ana bileşenden oluşmaktadır (Guilford, 1967). Sternberg ile Yale Üniversitesindeki çalışma ekibi bireyin yeteneklerini analitik zekâ, yaratıcı zekâ ve pratik zekâ olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Analitik zekâ hususunda zengin bir kelime hazinesi, okuduğunu anlama becerisinin genişliği, sembolik kavramları anlama, sorgusal düşünme gibi yetenek alanları bulunmaktadır. Yaratıcı zekâda ise, yenilikçilik, akılcılık, detaylı düşünebilme, parçaları birleştirme, karşılaştırma yapabilme ele alınmıştır. Pratik zekâ, genel durum değerlendirmesi yapabilmeyi, hedefe ulaşma ve sorunlara pratik çözümler üretebilmeyi barındırmaktadır (Dolgin, 2014). Sternberg belirlenen üç alanın zekâ testleri ile ölçülemediğini, yapılan testlerin yeterli olmadığını, okul dışındaki yaşamda gösterilen performansın testte gösterilen performanstan daha fazla önem arz ettiğini ifade etmiştir. Geleneksel açıklamaların yanı sıra zekânın tek öncülle açıklanamayacak karmaşıklıkta pek çok yeteneğin bir araya gelerek meydana getirdiği bir yapı olduğu görülmektedir (Gardner, 1999; Gardner, 2006). Kişinin pek çok kültürde karşılığını bulan eser meydana getirme kapasitesi, gerçek hayattaki sorunlara akılcı ve pratik çözümler üretebilmesi, karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak açıklamıştır. Günümüzde üstün yetenekli çocuklara ve tespitlerine ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır (Bildiren, Uzun, 2007). Genel geçer bir bilgi olmamasına karşın üstün yetenekli bireylerin yaşlılarına nazaran daha çabuk öğrendikleri gözlemlenmiştir (Davaslıgil, 2004). Literatürde üstün yetenekli ve zekâlı bireylerin erken yaşta öğrenmeye, bilgi edinmeye başladığı ifade edilmektedir (Clark, 2002). Üstün yetenekli bireylerde zihnin sürekli faal olması, dilin etkili kullanılması, dikkat sürelerinin yaşlılarına nazaran daha uzun olması söz konusudur (Kanlı, 2008). Gelenekçi yaklaşımlarda üstün zekâ standardı oluşturulmuş zekâ testlerinde saptanmış kriterlerin üzerinde performans sergilemiş bireylere üstünlük vasfı

atfedilmiş, kriter 130 ve üzeri puan olarak belirlenmiştir. 20. yy ile birlikte zekâ ve deha kavramları bir arada anılmış hatta eş anlamlı şekilde kullanılmıştır. Günümüzde daha esnek ve rakamlar ile sınırlandırılmamış açıklamalar verilmeye başlanmıştır. Marland Raporu'nda (1972) üstün yeteneklilik yüksek performansın olağanüstü sonuç bulması olarak açıklanmıştır. Raporda altı üstün yetenek kategorisinden bahsedilmiştir: genel entelektüel beceri, yüksek akademik başarı, üretken ve yaratıcı düşünme, liderlik, görsel ve performans gerektiren sanatlarda beceri, psikomotor beceri. Toplumların tarihleri incelendiğinde millete yön veren kişilerin liderlik, üretkenlik verimlilik vasıflarına sahip oldukları, esasında üstün yetenekli oldukları gözlemlenmiştir (Uzun, 2004). Üstün yetenekli bireylerin erken yaşta fark edilerek uygun şekilde eğitilmeleri topluma oldukça faydalı olmaktadır. 1978'de Amerika Eğitim Ofisi (USOE), hemen her yeteneği kapsayan üstün yeteneklilik tanımını ileri sürmüştür: "Üstün yetenekli çocuklar terimi okul öncesi, ilköğretim veya lise seviyesinde potansiyel, ispatlanmış veya sahip oldukları yetenekleriyle tanınan çocukları ve gençleri kapsar. Bahsi geçen çocuklar zihinsel, yaratıcı ve özel akademik yeteneği veya liderlik kabiliyeti olan, görsel sanatlar gibi alanlarda yüksek kabiliyetli çocuklardır." (Bildiren, 2013). Colombus grubu üstün olma durumuna dair duygusal ve zihinsel yönlerin etkileşimine değinen tanımlarında, üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek sıradanlığın dışında oluşturduğu eş zamanlı gelişim ifadesini kullanmıştır. Üstün yetenekli çocukların yaşitlarına nazaran daha erken konuşup yürüdüğü ifade edilmiştir (Passow, Rudnitski, 1994; Dağlıoğlu, 2010) bu durum üstün yetenekli öğrencilerin biyolojik ve fiziksel noktada yaşitlarına nazaran daha hızlı gelişim gösterdiklerini tamamlar niteliktedir. Amerika'da 1993'te yayımlanan Ulusal Mükemmellik (Nationel Excellence) Raporu'nda, üstün yeteneklilik şu şekilde açıklanmıştır: Aynı yaş, tecrübe, çevre şartlarına sahip akranlarına nazaran daha fazla performans gösteren, yüksek düzeyde başarı elde eden çocuk, gençler. Üstün yetenekli ve zekâlı bireylerin entelektüel, yaratıcı ve olağanüstü liderlik kapasitesine sahip olmaları sanatsal ve akademik alanlarda da oldukça başarı göstermelerini sağlamaktadır. Renzulli (2005), "Üçlü Halka Kuramı" içerisinde üstün yeteneğin üç bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir: genel zihinsel yetenek, motivasyon ve yaratıcılık. Tannenbaum (1997), üstün yetenek kavramını açıklarken psikolojik ve sosyolojik olgulara göndermelerde bulunmuştur. Tannenbaum da üstün yeteneği, umumi zihnî yetenek, hususi yetenek, zihinsel olmayan unsurlar, çevresel unsurlar ve şans unsurunun birleşmesi olarak görmüştür.

Üstün yetenek; umumi zihinsel becerinin hususi bir mevkide, dikkat çekecek şekilde ortalamanın üzerinde ifade edilmesi ve gösterilmesidir (Vantassel ve Baska, 2005). Üstün yetenekli bireyler doğumları ile birlikte beraberlerinde öğrenmeye yönelik erken bir hazır bulunuşluk getirmektedir. Sumption ve Luecking tarafından “Gifted” olarak ifade edilen üstün yetenekli çocuklar akranlarına nazaran ileri derecede zihinsel soyutlama, yaratıcı hayal gücü ve yeteneklerini gösterecekleri bir merkezî sinir sistemine sahiptirler. İngilizcede “talent ve gift” olarak tanımlanan yetenek kavramı bireyde doğuştan var olan üstün yetenek, diğer insanlara nazaran ortalamanın üzerinde seyreden başarı gösterme ve yatkınlık olarak açıklanmaktadır (Atlı, 2017). Üstün yetenekli çocukları yaşlıları yürürken koşan bireyler benzetmesi ile anlatmak mümkün olsa da üstün yetenekli öğrencilerin bilhassa akademik noktada akranlarının gerisinde kaldığı hatta çok düşük başarılar sergiledikleri de bilinmektedir. Üstün yetenekli çocukların normal okullarda aldıkları eğitimlerin yetersiz gelmesi daha fazla etkinlik ve faaliyete ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Kirk, Gallagher, 1989). Üstün yeteneğin bir başka tanımlamasında gizilgüç kavramına değinilmiş, keşfedilmeme durumu hatırlatılmıştır (Akkanat, 2004). Özel yetenek ve becerilerin değerini göz önünde bulundurarak üstün ve özel yetenekli çocuğu, içerisinde belli değeri potansiyeli olan, geliştirilmeye müsait alanlarda devamlılık gösteren olağanüstü performansa sahip çocuk olarak tanımlamak mümkündür (Heward, Orlansky, 1980). Üstün yeteneklilik yaratıcılığın dikkate alınması gerektiği bir alandır (Culatta, Tompkins, 1999). Yaratıcılık, üstünlük tanımlamalarında sıklıkla zikredilen anahtar kelimeler arasındadır. “Yetenek Gülü” adlı dizinde yetenek “talent” kelimesi ile karşılanmakta; başarı (triumph), kabiliyet (ability), liderlik (leadership), pratiklik (easiness), yaratıcılık (new-fangled), zaman (time) kavramları ile karşılanmaktadır (Deb, 2005). Güvenirlik ve geçerliği olan ölçeklerde sürekli olarak 110-130 zekâ düzeyinde başarı sağlayanlar üstün yetenekli olarak tanılanır (Enç ve diğ., 1981). Verilen tanımda bilhassa testte sürekli olarak başarının görülmesi bir başka deyişle puanın sürekliliğinin korunmasının altı çizilmiştir. Reynold ve Birch (1988) üstün ve özel yetenekli kavramını kullanarak “özel” kavramını literatüre kazandırmakla birlikte entelektüel, sanatsal, liderlik çalışmalarının yanında atletizmin de gerekliliğinden bahsederek üstün yetenek kavramına yeni özellik eklemiştir. Üstün yetenekliler eğitimi alanında öğretmenlerin, öğrencilerin yeteneklerine binaen güvenli ve yeterli bir eğitim- öğretim ortamı oluşturmaları sürecinde öğrenciyi nasıl algıladıklarının etkili olduğu bilinmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik algı ve tutumlarının, öğrencinin sınıf içi performanslarını (Wood, Floden, 1990; Rao, Lim, 1999; Godwin, 2002; Ataman, 2003; Beşkardeş, 2007; Gerow, Bordens, Blanche-Payne, 2007; Dağlıoğlu, 2010; Özsoy, 2014), öğrenci ile iletişim yollarının, öğrenciye dair tutumlarının öğretme yöntemlerini ve öğrencilerin derse olan ilgilerini etkilediği saptanmıştır (Albion, Ertmer, 2002; Curtis, 2005; Dağlıoğlu, 2010; Özsoy, 2014). Marland raporunda ise aşağıdaki alanların birinde ya da birkaçında yüksek performans gösterme şeklinde tanımlanmıştır: genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı düşünce yeteneği, liderlik yeteneği, görsel sanatlarda yetenek, psikomotor yetenek (Passow, 1993).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Konseyi 1991 yılında , “üstün zekâ” ve “üstün özel yetenek” kavramlarını “üstün yetenek” olarak bir araya getirmiş ve şu şekilde tanımlamıştır: “üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir” (MEB, 1991). 2006 tarihli “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”ne göre üstün yetenekli birey: Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde ise üstün yetenekli birey, "Özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuktur” (MEB, 2007). MEB tanımında da görüleceği üzere resmî eğitim öğretim programları içerisinde akademik, sosyal ve kültürel doygunluğa ulaşamayan, yaşıtlarına nazaran daha fazla öğrenim gereksinimi olan öğrenciler üstün yetenekli ve zekâlı bireyler olarak açıklanmaktadır.

2.3.5. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencinin Özellikleri

Üstün yetenek ve zekâlı çocukların özelliklerinden önce “parlak çocuk” kavramının açıklamasını yapmak gerekir zira toplumsal hayatta iki kavram sıklıkla karıştırılmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar bir veya birden fazla alanda üstün başarı göstermektedir. Üstün yetenekli çocuklar akranlarına nazaran daha hızlı öğrendikleri için daha fazla bilgiye ve kanala ihtiyaç duyarlar. Üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar,

doğdukları an itibarı ile çevreye uyum sağlama ve iletişimde akranlarına nazaran daha başarılıdır (Smutnty ve diğ., 1997). Parlak çocuk; ilgili, sorulara cevap veren, yanıtları bilen, dikkatini yoğunlaştırabilen, anlamları kavrayan, uyanık, verilen işi tamamlayan, iyi fikirleri olan, okulda vakit geçirmekten hoşlanan, hafızası kuvvetli, öğrenme esnasında memnun ve mutlu olan, kolay ve belli bir sıra gözeterek öğrenen, akranlarıyla vakit geçirmekten memnun, bilgiyi özümseyen yapıya sahiptir. Üstün zekâlı çocuk ise; meraklı, soru soran, sorular üzerine tartışmayı seven, aktivitelere fiziken ve zihnen katılan, varsayımlar üreten, keskin gözlemleri olan, projeler üreten, farklı sıra dışı fikirleri olan, öğrenmeden hoşlanan, hedefe yönelik tahminleri olan, eleştirel, coşkulu kimi zaman gergin, karmaşıklığı seven, yetişkinler ile anlaşabilen, bilgiyi değiştirerek uygulayabilen bir yapıya sahiptir. Üstün yetenekli ve zekâlı çocuklara dair çalışmalarda dikkat çeken soru- yanıt hususunda Bloom Taksonomisi öne çıkmaktadır (Yaylı, 2009). I. Özel Eğitim Konseyi raporunda, üstün yeteneklileri diğerlerinden ayırt eden özellikler şöyle sıralanmıştır: İleri düzeyde zihinsel yetenek, çeşitli alanlarda özel yetenek, duyarlılık ve yaratıcılık, yoğun motivasyon. Rogers, üstün yetenekli 241 çocuğa yönelik yaptığı bir araştırmanın sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini şöyle sıralamıştır: %99,4'ü hızlı öğrenmektedir. %99,3'ü geniş bir kelime hazinesine sahiptir. %99,3'ünün kuvvetli bir hafızası vardır. %99,3'ü mantıklı düşünme ve hareket etme sistemini işletmektedir. %97,9'u çok meraklıdır. %96,1'i yaşlarının getirdiği durumdan daha olgundur. %95,9'unun espri anlayışı gelişmiştir. %93,8'i öncü bir gözlemlene yeteneğine sahiptir. %93,5'i başkalarına karşı merhametlidir. %93,4'ünün renkli hayal gücü vardır. %92,9'u sayılar konusunda yeteneklidir. %90,3'ü adalet ve dürüstlük duygularına vakıftır. %89,4'ü bulmaca ve legolarda fazla çaba sarf etmeksizin başarılı olmaktadır. %88,4'ünün yüksek enerji seviyesi söz konusudur. %88,3'ü yaptıkları işe mükemmeliyetçi tutumla yaklaşmaktadır. %85,9'u ilgi duyduğu alanlarda azimlidir. %84,1'i otoriteyi sorgulamakta ve eleştirel bakmaktadır. %80,3'ü sıklıkla okuma eğilimi göstermektedir. Gelişimsel ilerleme kaydeden, akranlarına göre kelime hazinesi oldukça gelişmiş olan öğrenciler olumlu iletişim geliştirebilmektedir. Çoğu, okuma ve yazmayı okula başlamadan önce öğrenmiştir. Dikkatini toplama yetenekleri gelişmiştir. Dikkatlerini uzun süreli ve geniş alanlarda toplayabilmektedir (Bozkurt, 2007). Karşı tarafı anlama, empati konusunda fazla duyarlı olmakla birlikte, meraklı ve karmaşık sorulara olan yatkınlıkları zaman zaman iletişimin karşı tarafında anlaşılammalarına sebep

olmaktadır. Zaman ve enerjilerini en azami miktarda kullanarak sonuca ulaşmak istemeleri ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından tembellik, sorumsuzluk olarak algılanabilmektedir. Ayrıntılı sentezleme yapmanın yanı sıra esnek düşünme yapılarına olan yatkınlıkları alternatif çözüm yolları arayışına itmektedir. Gelişmiş ülkeler üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin var olan potansiyellerini açığa çıkarma, ülkenin istikbali yolunda olumlu yönde kullanmak suretiyle eğitimlerine yönelik imkânlar sunmakta ve kaliteli eğitim sunmaktadır (Pemik, 2017). Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu'nun (2004), Sisk (1987) ve Strip ve Hirsch (2000)'ten alıntılardıkları birtakım zihinsel hasletler; soyut düşünme gücü, kavramlaştırma, sentezleme; bağlantıları görme yeteneği; bellek gücü; geniş kelime bilgisi, ifadede kolaylık, okumaya ilgi; entelektüel meraklılık; eleştirel düşünme gücü; yaratıcılık, mucitlik, beyin fırtınasına ilgi şeklinde sıralanmaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler sıklıkla aşağıdaki şekilde açıklanırlar (Günay, 2007):

Akranlarına göre daha erken gelişimsel ilerleme kaydetmektedirler, bu ilerleme zihinsel becerilerde daha fazla hissedilmektedir. Sıklıkla kullanılmayan öğrenme yöntemlerini deneyerek normal yolların yanında farklı olana rağbet ederler, adım adım gitmek yerine kendi zihin yapılarının öngördüğü şekilde sıralama yaparlar, sıralama ve kodlama hususunda baskın hafıza yolunu tercih etmektedirler; bütün hâlinde kavrama yolunu sıklıkla kullanırlar. Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenir, daha hızlı çözüm yolları geliştirirler. Genellikle kendilerine has çözüm yolları olmakla birlikte hafızaları oldukça güçlüdür (Meyen, Skrtic, 1988). Hafızalarının güçlü olmasını zihinlerini sürekli meşgul ederek çalıştırmalarına bağlamak mümkündür. Zihinden işlem yapmayı kalem ve kâğıt kullanmaya tercih edebilirler. Olağanüstü bir hafızaya ve öğrenme hızına sahiptirler (Özbay, 2013). Esnek düşünme yeteneğine sahiptirler (Heward, Orlansky, 1980). Tek cevap beklenen alanlarda zorlanmakta ve alternatif aranmamasını sorgulamaktadırlar. Çalışma esnasında en ekonomik yolları denemektedirler, bu durum akranlarından daha evvel çözüme ulaşmalarını sağlamakla birlikte dersin düzenini bozacak davranışlar sergilemelerine sebep olmaktadır (Çağlar, 2004). Zamanın ve enerjinin kullanımında oldukça dikkat sarf ederler. Daha az zahmetli ve kısa yollar aramaları çevreleri tarafından tembellik ve kaçma yolu olarak görülse de amaçları işi yapmamak değil daha az çaba sarf ederek yapmaktır. Kişilerin beklentileri ve duyarlılıkları noktasında hassastırlar, bu durum iletişim esnasında karşıdaki bireyi

daha fazla analiz etmeleri, duruma hâkim olmalarını sağlamaktadır (Heward, Orlansky, 1980). Empati yetenekleri fazla gelişme gösterdiği için kişilerin ihtiyaçlarına ve isteklerine karşı daha duyarlıdırlar (Avcı, 2005). Hayal güçleri oldukça gelişim göstermiş, buna mukabil hayalî arkadaşlar oluşturma eğilimi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Hayalî arkadaşların varlığı derslerde kendileri ile konuşma durumunu beraberinde getirdiği durumlar söz konusu olmuştur (Meyen, Skrtic, 1988). Olağan dışı hayal güçleri nedeniyle akranlarından farklı düşünceleri kısmen sorunlar da oluşturabilmektedir (Baykoç, 2007). Sıra dışı, kendilerine özgü fikirler ve çözüm yolları üretirler (Heward, Orlansky, 1980). Soyut düşünme becerileri problemler karşısındaki çözüm yollarına yansımaktadır, aşırı merakları çok soru sormalarını beraberinde getirmektedir (Özbay, 2013). Merakları, karmaşık sorular sevmeleri ve sormaları ile tanınırlar, soru sormadaki ısrarcılıkları derse dair ön hazırlık yapmayan öğretmenleri ders esnasında müşkül duruma düşürmektedir. (Meyen ve Skrtic, 1988). Sıklıkla günlük hayat içerisinde dikkat edilmeyen sıradan şeylerin sıra dışı, ilginç noktalarını gözlemleyip sorgularlar. Kendisine yöneltilen soru veya sorunlara birden fazla çözüm yolu üretir, çözüm yolu olan sorulara yeni çözüm yolları türetmeyi denerler (Ataman, 1996). Ayrıntılı sentezlemeler yapar ve çıkarımlardan hoşlanırlar, genelleme yapmaya meyilli olmaları neticesinde verilen bilgilerden nihai bir sonuca varmayı amaçlamaktadırlar (Heward, Orlansky, 1980). Temel becerileri daha iyi ve hızlı öğrenirler, modelleme ve taklit yoluyla öğrenilen becerilerde çevreyi iyi gözlemlemeleri çabuk öğrenmelerini sağlamaktadır (Swassing, 1990). Akranlarına nazaran daha çabuk ve kolay öğrenmeleri eğitim esnasında sıkılmalarına, farklı sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Kaplan, 2013). Dili etkili bir araç olarak kullanırlar (Çağlar, 2004). Okuma karmaşık amaçlı ve sosyal bir süreçtir (Karadağ, 2014), üstün yetenekli ve zekâlı çocukların gerek karmaşık olana ilgileri gerek sosyal manada aktif olmaları akranlarına nazaran okuma becerisinin gelişiminde bir adım önde olmalarını sağlamaktadır. Taşçılar'ın (2012) ifade ettiği üzere erken yaşta okuma üstünlüğünün üstün yetenek ve zekâyâ sahip olmanın tek veya ana kriteri olmadığı göz ardı edilmemeli; pek çok özelliğin (yeteneğin) bir arada olması gerektiği unutulmamalıdır. Dile olan hâkimiyetleri, iletişimde avantajlı taraf olmalarını sağlamaktadır. Başta iletişimde olmak üzere anlaşılmadıkları, potansiyellerinin değerlendirilmediği hissine kapıldıklarında içlerine kapandıkları, eğitime dair ilgilerinin azaldığı gözlemlenmiştir (Bilgiç ve diğ., 2013). Konuşma yetersizlikleri genelde iletişimi özel bağlamda ise konuşma

becerisini olumsuz yönde etkilemektedir (Akkaya, 2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin erken gelişim özelliklerine binaen bebeksi davranışlardan kaçındıkları, konuşma becerisini edindikleri ilk andan itibaren yetişkinleri taklit ederek ileri seviye kelime bilgisine sahip oldukları saptanmıştır (Baykoç, 2007). Keşfedilmemiş, görülmemiş ayrıntıları ilk gören taraf olmaktadır zira dikkat ve odaklanma noktasında üstün bir başarı göstermektedirler, yoğun dikkatleri ve iletişim esnasındaki baskın taraf olmaları liderlik özelliklerini pekiştirmektedir (Meyen, Skrtic, 1988). Bilgilerini yeni yollar ve perspektifler ışığında düzenlerler, üstün yetenekli ve zekâlı bireylerin genel özelliklerinden olan sıradan olanın aksine farklı olana yönelme durumunun elzem sonuçları arasında yer almaktadır. (Meyen, Skrtic, 1988). Muhakeme etme ve yeniden şekillendirme kabiliyetine sahiptirler (Smutny, 2003), bu özellikleri bilgilerini zihin süzgecinden geçirmelerini ve düzenlemelerini kolaylaştırmaktadır. Akranlarına nazaran oldukça uzun ve karmaşık cümleler kurabilir ve anlayabilirler (Ataman, 1996). Kelime hazinelerinin zenginliği (Çelikten, 2017) ile karmaşık cümle kurabilme eğilimleri bir araya geldiğinde iletişim problemleri yaşayabilmektedirler. Birden fazla alana ilgi duyabilirler (Meyen, Skrtic, 1988). Nesnelerin estetik yanlarına dikkat edebilirler (Ataman, 1996). Fakat bilinmelidir ki sanat kişinin kendisini geliştirmesi gereken alanlardandır. Bu sebeple nesnelerin estetik arka planını kavrayabiliyor olması iyi bir sanatsal çerçeve gerektirmektedir. Sosyal çevre ile daha uyumlu bireylerdir (CCEA, 2006). Yaşıtlarından ziyade olgun bireyler ile vakit geçirmekten hoşlanırlar (Uzun, 2004), zira yaşıtları tarafından anlaşılamadıkları kanaatine sahiptirler. Grup çalışmalarında lider olmak istedikleri ve yönetmeyi sevdikleri için sorun yaşayabilirler bu sebeple bireysel çalışmaya özen gösterirler (Meyen, Skrtic, 1988). Enerji düzeyleri yüksektir daha az uyku ile idare edebilirler (Turnbull ve diğ.,2002). Hemen her alanda mutlak yetkinlikleri söz konusu değildir (Meyen, Skrtic, 1988). Odaklanma ve dikkat hususunda oldukça başarılı olmalarına karşın dikkat süreleri oldukça kısıtlıdır, çabuk sıkılırlar (Turnbull ve diğ., 2002). Disiplin, suç olaylarına ve uyum sorunlarına çok daha az rastlanır fakat disiplin ve toplumsal kurallara riayet hususunda pek çok alanda olduğu üzere çevre oldukça önemli bir etmendir (Enç ve diğ., 1981). Üstün yetenekli çocuklar fiziksel, duygusal ve sosyal uyum sağlama konusunda yaşıtlarına göre üstünlük gösterirler (Hökelekli, Gündüz, 2004). Zihinsel gelişimleri akranlarına nazaran genel manada üst düzeyde seyretmiştir, bu durum akranlarından bir adım önde olmalarını sağlamaktadır (Tuncay, 2015). Okuma yazma aracı olan alfabe ile

kültürel seviyenin en üst düzeye çıkarılması amaçlanmalıdır (Ungan, 2008). Üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler düzeyinde de alfabe dış dünyadan verinin toplandığı, kültürün alındığı ve aktarıldığı bir araç vazifesi görmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli okuyucular alfabenin öğrenimiyle başlayan süreçte okumayı öğrenmezler, öğrenmek için okumaya başlarlar (Catron, Wingenbach, 2001), hızlı ve çabuk öğrenmeleri üstün yetenekli ve zekâlı öğrencileri yeni bilgi kaynaklarına yönlendirmektedir, tam da bu noktada yazı ve okuma yeni kaynağın çözümleme yolu vazifesini görür. Sosyal haksızlıklara karşı duyarlıdırlar gerek kendilerine gerekse bir başka bireye haksızlık yapılmasına karşıdırlar. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci” kavramı ile “ileri düzey okuyucu/üstün okuyucu” kavramının örtüştüğü görülmektedir (Cramond, 2004). Dooley (1993), üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin yaşlılarından iki yıl ileriden gittiğini dile getirmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma tutum ve yargılarına bakıldığında Renzulli ve arkadaşlarının yaptığı araştırma dikkat çekmektedir (2004). Üstün zekâlı ve yetenekli okuyucularla yaptıkları araştırma verileri ışığında öğrencilerin daha önce de belirtilen dört temel özelliğe sahip oldukları saptanmıştır. Bu özellikler: Okumaktan keyif almak, erken yaşta okumayı öğrenmek ve genellikle kendi başına sökmek, yaşlılarından en az 2 yıl ileri düzeyde okuma becerilerine sahip olmak ve ileri düzey kavrama ve ileri düzey dil becerileri sergilemektir.

2.3.6. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Öğretmenlerinin Özellikleri

Eğitim ve öğretim vasıtasıyla toplumsal değişimi yönlendiren öğretmenin bu etkin yapısı öğretmenlik mesleğine farklı bir vizyon katmaktadır (Kaşkaya, 2012). Üstün yetenek ve zekâ gibi kavramlar zamana, topluma ve ait olduğu, içinde büyüdüğü kültüre göre şekillenir ve yorumlanır (Sak, 2010). Raty ve Snellman tarafından (1995) Finlandiya’da gerçekleştirilen çalışmada hedef kitle iş birliği yapabilen, problem çözebilen, yüksek iletişim becerisine sahip bireyler olarak açıklanırken; Ngara ve Parath (2004) tarafından yapılan araştırmada hedef kitlenin Zimbabve bölgesinde başarılı, problem çözebilen, yaratıcı ve yüksek iletişim becerisine sahip kişiler olarak tanımlandığı görülmüştür. Farklı farklı bakış açıları ile farklı şekilde yorumlanabilen üstün yetenekli çocukların eğitiminde başta öğretmenin kitleye yaklaşımı oldukça önem arz etmektedir. Bütün eğitim sistemlerinin niteliği öğretmenin niteliği ile orantılıdır (Börekçi, 2015). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin hedef kitlenin alternatif çözüm yollarına açık olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin üstün yetenekli olmaları değil öğrenciyi yönlendirmede üstün performans sergilemesi gerekmektedir (Tortop, Sarar, 2018). Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin öğretmenlerinin hedef kitlenin öğretim sürecine dair eğitime tabi tutulması gerektiği aksi takdirde yeterli olamayacakları görülmektedir (Cramer, 1984). Üstün zekâlı çocukların standart okul programlarına yerleştirilmesinde özellikle öğretmenlerin seçimi oldukça önemlidir. Zira her ne kadar üstün yetenekli ve zekâlı çocuklara yönelik okullar olsa da bu okullar sayıca yetersizdir veya belli kademelerde ise hiç bulunmamaktadır. Normal gelişim çizgisi takip eden hatta gelişimsel çizelgenin altında bir ilerleme kaydeden bireylerle aynı sınıfta eğitim öğretim sürecine dâhil olan üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin öğretmen tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Üstün yetenekli ve zekâlı bireylerle çalışabilecek öğretmenin özelliğini şu başlıklarda açıklamak mümkündür: Geniş meslek tecrübesi ile birlikte öğretmen olarak hata yapabileceği fikrine açık olarak öğrencilere yorum hakkı tanınmalıdır. Hemen her konuda bilgi sahibi olduğunu iddia ederek, bilginin yegâne kaynağı rolünü üstlenmemelidir zira üstün yetenekli öğrencilerin alternatif çözüm yollarına ve daha fazla bilgiye ihtiyaçları söz konusudur. Bilmediği hususlarda kaçamak cevaplar yerine dürüst bir şekilde “bilmiyorum” demesi gerekmektedir, aksi takdirde ayrıntıları keşfetmede sorun yaşamayan hedef kitlenin öğretmene ve konumuna olan saygısı zedelenmektedir. Üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar, adalet ve hak kavramlarına fazlaca önem vermektedirler. Haksızlığa uğramak ve haksızlık yapmak hususunda ihtimam göstermektedirler. Hedef kitlenin eğitimini üstlenen öğreticinin geniş bir tecrübeye sahip olması ve aktarımını ilgi uyandıracak şekilde yapması derse olan isteği arttırmaktadır. Benlik duyguları güçlü, iradeleri yüksek olmalıdır. Aksi takdirde öğretmeni yetersiz görmenin beraberinde getirdiği disiplinsizlikler söz konusudur. Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencinin öğretmeni kendine değer vermeli ve güvenmelidir. Üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler mutlak otoriteler hususunda problemler yaşasalar da sınıf içerisinde hemen her konuda güvenebilecekleri bir kaynak olmalıdır. Diğer kişilere ve özellikle öğrencilere değer veren, önemseyen ve saygı duyan bir yapı içerisinde olmaları gerekmektedir. Esnek, yeni fikirlere açık, entelektüel, edebiyat ve sanat konularına ilgili, bilgisini geliştirmeye hevesli bir yapıda olmaları gereklidir. Baskı ve zorlayıcı üslup yerine yol gösterici, rehber kişi rolünü üstlenmeleri gereklidir. Demokratik, işbirlikçi, yenilikçi, deneyimlerde hoşlanan birey olmaları hem derste konu anlatımında zor durumda kalmamalarını

hem de öğrencinin öğretmene olan saygısını pekiştirmesini sağlamaktadır. Mizahtan yararlanılabilecek en önemli noktaların başında, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak gelir (Dökmen, 1994). İmgelem gücünü ve üretkenliği destekleyen, mizah yönleri ağır basan veya mizaha açık olan bireyler olmaları oldukça önemlidir. Zira üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin en temel özelliklerinden biri mizaha olan yönelimleridir (Ataman, 2010). Hedef kitlenin derslerinde “mizah” araç olarak kullanılmalı, zamanın kullanımına dikkat edilmelidir (Aydın, 2006). Öğretmenlerin üstün yetenekli ve zekâlı çocuklara dair beklentileri ve tutumları yalnızca sınıf içi etkinliklere, ders programlarına yönelik olmamalı öğrenciler arasında yaşanan sorunlara da yönelmelidir. Öğrenciyi olumlu tanımlayan öğretmenler, gerek sınıf içi problemlere gerekse arkadaş ilişkisi içerisindeki problemlere yapıcı çözümler getirecektir (Neumeister ve diğ., 2007). Çapan (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, üstün yetenekli ve zekâlı öğrencileri yüksek performans gösteren, yüksek kapasiteye sahip, üretken, yaratıcı, çok yönlü, ileri görüşlü, olaylara farklı bakış açıları ile bakabilen, yaşlılarından farklı, değerli, kontrol edilmeye yönlendirmeye açık bireyler olarak algıladıkları yargısına ulaşmıştır. Türkiye’de öğretmen programlarının pek çoğu içerisinde üstün yetenekli ve zekâlı çocukların eğitimine dair zorunlu bir ders söz konusu değildir. Değişen şartlara binaen eğitim fakülteleri bünyelerinde “Üstün Zekâlılar Öğretmenliği, Üstün Yetenekliler Eğitim Programı” gibi isimler altında lisans ve lisansüstü eğitimler başlatılmıştır. İlköğrenimin başladığı sınıf öğretmenliği bölümü içerisinde üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim programı olmadığı gözlemlenmiştir (Şahin, 2012). Türkiye’de lisans, lisansüstü bölümlere ve bölümlerin derslerine bakıldığında hedef kitleye yönelik öğretmen eğitimlerinin hedeflenen düzeyde olmadığı görülmüştür.

2.3.7. Üstün yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerle Yaşanabilecek Olası Problemler

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin sınıf içerisindeki veya toplumsal hayattaki bilgileri, mesajları oldukça hızlı algılamaları akranlarının rutin içerisindeki yaşantılarını sıkıcı bulmalarına sebep olmaktadır. Sınıf içerisinde eğitim esnasında verilen soru, bilgi veya problemi hızlıca çözmeleri durumunda yerine getirmeleri gereken görev, sorumluluklar olmadığı takdirde sıkılıp derse adaptasyonları azalmaktadır. İçsel motivasyonları ve özgüvenleri dışardan yönlendirmelere kendini kapatmasına sebep olabilmektedir. Beklenmeyen sorular karşısında doyurucu cevap

almamaları karşısındaki kişiye olan saygılarını ve dikkatlerini de olumsuz etkilemektedir. Detaylı anlatma, yazma, pratik yapma, tekrar etme gibi eğitsel çalışmalardan hoşlanmama, belli noktalarda öğretim sürecini ve öğreticiyi sorgulama davranışları gözlemlenmiştir. Soyut şeyleri kavram çerçevesine yerleştirmeye, sentez yapma becerisine sahiptirler. Duygular gibi içerisinde mantık barındırmayan konularda sorunlar yaşayabilmekle birlikte kültür ve din konularında da geleneksel ve dogmatik bakış açılarına uyum sağlamada güçlük çekerler. İnsani konularda fazla kaygı taşıdıkları için zaman zaman pratik sonuçlar üretmede problem yaşamaktadırlar. Kişileri, olayları veya durumları yönetmekten, organize etmekten, sistemleştirmekten mutluluk duyarlar. Yönetim sırasında katı kurallara yönelmeleri çevreleri tarafından kaba ve zorba olarak nitelenmelerine yol açmaktadır. Kelime hazineleri gelişmiştir, bir iletişim esnasında kelime oyunları ile karşısındaki bireyi sıkabilir veya zor durumda bırakabilir. Eleştiri yapma becerileri ile yüksek beklentileri bir araya geldiği durumlarda karşı tarafa acımasız ve sert yorumlarda bulunmaktadırlar. Oldukça yaratıcı fikirleri mevcuttur ve uygulamaktan kaçınmamaları rutin bir işin seyrini değiştirebilir, geciktirebilir, aksatabilir. Gündelik rutinleri yerine getirmede güçlük çekebilirler öncelikleri yapmaktan zevk duyacakları işler olmaktadır. Karşı taraftan anlaşılmayı, takdir görmeyi ve başarılarının fark edilmesini istemektedirler fakat günlük hayatın temposu içerisinde gözden kaçan durumlar olduğu takdirde tedirginlik hissederler. Yüksek enerjileri ve sürekli uyaran arayışları toplum içerisinde hoş karşılanmayabilmektedir. Aşırı hareketli olmaları veya daha az uykuya gereksinim duymaları hiperaktivite ile karıştırılmaktadır. Akranlarına nazaran duyu organlarındaki erken gelişim hedef kitleye küçük farkları ayırt edebilecek hassasiyet kazandırmaktadır (Levent, 2011). Bir başkasından bilhassa yaşıtlarından yönlendirme almaktan hoşlanmazlar, liderlik yetenekleri grup içerisinde yalnızca takım üyesi göreviyle bulunmalarını zaman zaman zorlaştıracığı için bireysel çalışmayı tercih ederler. Espri ve mizah yetenekleri kuvvetlidir, zaman zaman kırıkcı esprilerin yanı sıra; ince düşünülmüş fazla mantık ve bilgi barındıran esprilerin karşı tarafından anlaşılması ile beklenen tepkinin verilmemesi motivasyonlarını düşürmektedir. Üstün yetenekli ve zekâlı bireylerin her zaman düzenli olup olmaması değişeceği gibi her üstün yetenekli ve zekâlı bireyin de düzen konusundaki tutumu değişkenlik göstermektedir. Oluşturdukları dağınıklarının kendi iç dinamiği ve düzeni söz konusudur. Eşyaların kaybolması ve eksilmesi durumunun çabuk farkına varırlar bu noktada bilhassa ailenin özel yaşam alanına çokça

müdahalede bulunmaması gereklidir zira gelişmiş adalet duyguları aileye olan güveni zedeleyecektir. İletişim konusunda bir problem söz konusu olmamasına karşın genişleyen bilgi yelpazesi başta akranları olmak üzere çevresindekileri zorlayacak karmaşıklıkta ve üst seviyede olabilmektedir ki bu durumlarda iletişimde problem ortaya çıkmaktadır (Ataman, 2010). Kapsamlı ve ardışık düşünebilme yetileri, dikkatli olmaları, ayrıntılara odaklanmaları kimi zaman öğrencinin geniş bağlamdan koparak anı ve olayı kaçırmalarına sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalar üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin erken yaşta belirlenip gerekli eğitime dâhil edilmediği takdirde bu öğrencilerin çeşitli sorunlar ortaya çıkacağını, normal öğrencilere yönelik eğitimler içerisinde sorunlu öğrenciler olarak görüleceklerini, yeteneklerinin boşa harcanacağını göstermektedir (Vernon, 1977). Hızlı ve kolay öğrenme yetileri konuyu anlamalarının ardından sınıf düzenini bozacak davranışlara yönelmelerine ve bahsi geçen “sorunlu öğrenci” kategorisinde değerlendirilmelerine sebep olmaktadır.

2.3.8. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Akademik Başarısızlığı

Toplumda genel olarak kabul gören üstün yetenekli ve zekâlı öğrencinin başarılı olması düşüncesi genel geçer bir düşünce değildir. Üstün özelliklere sahip oldukları, üstünlüklerinin onları bütün zorlukların üstesinden gelecek şekilde geliştirdiği kanaatine sahiptirler (Clark, 2002). NCEE (Eğitimde Mükemmellik Ulusal Komisyonu, 1984) liseyi terk eden öğrencilerin %10-20’lik diliminin üstün yetenekli öğrencilerden oluştuğunu, üstün yetenekli öğrencilerin %50 ‘sinin başarı seviyesinin sahip oldukları potansiyeli karşılayamadığını rapor etmiştir (Clemons, 2008). Düşük akademik başarıya en genel tabiriyle okul performansının beklenen düzeyin altında seyretmesi denebilir. Beklenmedik başarısızlık ile düşük akademik başarı birbiri ile karıştırılmamalıdır. Düşük başarı kavramında grubun başarısıyla kişinin başarısı kıyaslanmaktadır. Beklenmedik başarısızlık kavramında ise kişinin kendisi ile kıyaslanması söz konusudur (Sak, 2010). Birtakım öğrencilerin performanslarının grup içerisindeki üyelerden fazla olması durumlarında kişinin sahip olduğu performans seviyesinin çok altında kaldığı gözlemlenmiştir. Zira grubun akademik seviyesinin düşüklüğünün sonucunda başarısı yüksek olmuştur. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde görülen beklenmedik düşük akademik başarı problemine dair ilk araştırmalar Conklin (1940) tarafından yüksek IQ’lu öğrencilerin okul başarısızlıkları üzerine yapılan çalışmaya kadar götürülmektedir (Conklin

1940'tan aktaran Reis, 2004). Okul başarısının yalnızca test sonuçlarına dayandırılarak belirlenmesi çocukların genelinde olduğu gibi üstün yetenekli ve zekâlı çocuklarda da sakınca arz etmektedir (Semin, 1975). Beethoven'ın müzik öğretmeni tarafından yetersiz olarak görülmesi tarihte üstün başarıları gözlemlenemeyen dehaların örneklerindendir (MEB, 2009). Düşük akademik başarı gösteren üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin başarı seviyesi düşük öğrencilerle benzer yanları olsa da, bu iki grubu birbirinden ayıran nokta; düşük akademik başarı gösteren üstün yetenekli öğrencilerin sınıf başarısı için gerekli bilgiye hâkimiyetlerini gösteren testlerde yüksek puan almalarıdır (Schultz, 2005). Dawdall, Colangelo (1982) düşük başarıya dair açıklamalarında üç temel husus ifade etmiştir (Dawdall, Colangelo 1982'den aktaran Schults, 2005): Potansiyel başarı ile gerçek başarı arasındaki fark, beklenen başarı ile gerçek başarı arasındaki fark, potansiyeli kullanmamak ve geliştirmemek. Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin başarısızlıkları potansiyel başarı ile gerçek başarının örtüşmemesi durumuyla ilgilidir. Pek çok konuda olduğu gibi üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin başarı durumlarının potansiyelin altında seyretmesinde gerek toplumsal çevre gerek kültürel unsurlar gerek testlerin güvenilirliği ve geçerliliği gerekse aile önem arz etmektedir. Beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar bu olumsuz durumla doğmamaktadır. Başarısız atfedilen durum sonradan oluşabileceği gibi engellenebileceği de bilinmelidir (David ve diğ.,2011). Erken çocukluk evresinde çocukların doğru oranda, doğru vakitlerde deneyimler yaşamalarına olanak tanıyan verimli uyarıcılara vakıf bir çevre, zihnin potansiyelinin açığa çıkmasına yardımcı olacaktır (Scott, 2004). Üstün yetenek sahibi bireylerde düşük başarının olması şaşırtıcı bir olaydır ve sıklıkla beklenen bir sonuç değildir (Neihart ve diğ.,2002). Başarı düşüklüğü olan üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin potansiyelleri ile performansları arasında farklılık söz konusudur. Butler-Por (1993) düşük başarı; okul performansı ve potansiyeli arasındaki büyük uyumsuzluk zıtlık (Butler-Por, 1993), gerçek performans ve potansiyeli arasında uyumsuzluktur (Colangelo, 1982'den aktaran Reis, 2000). Üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler içerisinde beklenen başarıyı gösteremeyen kesimin üstüne toplum içerisinde üstünlüğü fark edilemeyen bu sebeple kaynayan öğrenciler de eklendiğinde tablo oldukça vahimleşmektedir. Terman'ın çalışmasında, üstün yeteneklilerin zekâ düzeyleri düşünüldüğünde olması gerektiği kadar başarı gösteremedikleri görülmüştür (Terman, Oden,1947). Üstün yetenekli öğrencilerde görülen düşük başarı; çeşitli sosyal, kişisel ve bilişsel

faktörlerden kaynaklanmaktadır. Motivasyon, özgüven ve hırs gibi belirli kişisel faktörler; dil, ebeveyn etkisi ve akran ilişkileri gibi çevresel faktörler; çalışma becerileri, organizasyon becerileri ve problem çözme becerisi gibi bilişsel faktörler üstün yetenekli bireylerin başarılı olmasında önemli bileşenlerdir (Yaman, Oğurlu, 2014). Düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin okul ortamında fark edilmesi oldukça güçtür zira öğretmenlerin alıştığı pozitif davranışları göstermemektedirler. Son yıllarda yapılan çalışmalar neticesinde düşük başarı gösteren öğrencilerin üstün yetenekli ve zekâlı olma durumlarında artış gözlemlendiği görülmüştür. Beklenmedik düşük başarı gösteren üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerde altı davranış belirlenmiştir (Rimm, 1995): dağınıklık, unutkanlık, dikkatsizlik, manipülatiflik, akademik ilgisizlik ve sosyal uyumsuzluktur. Üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarı birebir dikkat gerektiren ve serbest çalışmalarda dikkatlerini toplayamama, verimsiz ve huzursuz olma; öğretmenler ya da ailelerin öğretimindeki geribildirimlerde; beklenmedik değişimler veya sıklıkla dinginleştirilemeyen taşkınlığın sergilenmesi durumlarında; istekli olduğunda fakat hiçbir zaman hoşnut ve tatmin olmama durumlarında kendini gösterir (Rathvon, 1996). Öğrencinin el yazısı üstün yetenekli ve düşük başarılı olmasını belirlemede kullanılabilecek bir metottur, konsantrasyon ve el yazısı arasındaki etkileşim düşük başarının göstergesi olabilmektedir (Stoeger, Ziegler, 2008). Oğurlu, Öpengin ve Hızlı'nın (2005) yapmış oldukları üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin metaforik algı çalışmalarına göre öğretmenlerle ilgili kavramsal kategorilere dağılımında en fazla yığılmanın seven, koruyan destekleyen kişi kategorisinde (%35,7) toplandığı görülmektedir. Sırasıyla baskı yapan emreden kişi (%23,5), bilgi hazinesi (19,4) , eğitimin temel kaynağı (%11,2) ve bin bir çeşit (%10,2) kategorileri gelmektedir. En fazla üretilen metaforlar arasında anne baba(15), kitap(8) ve gardiyan (5) bulunmaktadır. Butler-Pot (1993), üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler hususunda öğretmenlerin önemine değinerek, öğretmenleri eğitmenin gerekli olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin üstün yetenekli ve zekâlı çocukların eğitimine yönelik eğitilmelerinde hedef kitlenin tüm alanlarda üstün performans sergileyemeyecekleri, birtakım hususlarda desteklenmeleri gerektiği veya eksik olabileceği vurgulanmalıdır. Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitiminin amacına ulaşması için bireylere yeteneklerine uygun eğitim verilmesi gereklidir, verilen yeteneğe uygun eğitim sosyal adalet ve sosyal hareketlilik noktasında son derece ehemmiyet arz etmektedir (Gümüş, Şişman, 2012). Düşük başarı hakkında çok az bilgiye sahip

öğretmenlerin okulda düşük başarılı öğrencilerin belirlenmesine yönelik uygulayabilecekleri beş basamaktan oluşan bir yöntem söz konusudur (Peters ve diğ., 2002) Basamaklar: sorular ve hipotez üretme kabiliyeti ile ödevlerde ve testlerdeki okul performansı arasındaki farkın belirlenmesi, öğrenci evde yaptığı okumalardan genel ve özel bilgiler edinirken, okulda verilen okuma ödevlerini bile tamamlayamaması, okul dışında geniş ilgi alanlarına sahipken, okuldaki projelere katılmama, akademik olarak güçlü ve zayıf taraflarını, kişisel seçimlerini, farklı konulara harcadığı çabayı öğrenci ve öğretmenin beraber değerlendirmesi, öğrencilerin öğrenim alışkanlıkları, sosyal davranışları hakkında bilgi edinmek için aileye, eski öğretmenlere, profesyonel personele danışma. Ebeveyn tutumlarının ve davranışlarının üstün yetenek ve zekânın gerek açığa çıkmasında gerekse oluşumunda etkili olduğu görülmektedir (Afat, 2013). Araştırma sonucunda ebeveynlerin tutumlarının çocukların zekâsı ile yakından ilişkili olduğu saptanmış, üstün zekânın saptanmasında en güçlü yordayıcının “aşırı korumacı ebeveyn tutumu” olduğu ortaya çıkmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerde düşük başarıya sebep olan faktörleri bireysel, aile kaynaklı, çevresel, okula bağlı olarak kategorize etmek mümkündür (Reis, McCoach, 2000). Bireysel faktörler; düşük özsaygı, düşük özgüven, kendine yararlı olma seviyesinin azami olması, yabancılaşma, içe kapanıklık, güvensizlik ve karamsarlık, endişe ve dikkatsizlik, üzüntü, tedirginlik, Akademik yönlendirmelerde daha az sosyal, uysal olma, düzenlilik ve alçak gönüllülük, sosyal manada olgunlaşmama, başarı veya başarısızlık korkusu, organize olamama, antisosyallik veya asilik, aşırı titizlik, gerçekçi hedefler belirleyememe olarak sıralanabilir (Karaduman, 2009). Genel manada üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin akademik hususlarda başarılı oldukları kabul edilse de çevresel faktörler öğrenciyi etkilemektedir.

2.3.9. Türkiye’de Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Eğitim Öğretim Tarihçesi

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin var olan potansiyellerini açığa çıkarmaları, potansiyellerini kullanarak kendini gerçekleştirmeleri yeteneklerine uygun eğitim almalarıyla mümkündür. Temelde üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin farklı eğitim öğretime tabi tutulmaları gerektiği bilinmelidir. Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitim sürecinde hızlandırıcı, geliştirici, zenginleştirici modeller kullanılmalıdır (Ataman, 2003). Ayrı eğitim uygulamasının

tarihteki ilk örneği Enderun Mektebi olarak bilinmektedir. Osmanlı eğitim sistemi içerisinde erken dönemli eğitim müesseselerinden biri olan Enderun Mektebi, misyonu gereği üst düzey yönetici yetiştirmeyi esas almış olmasının yanında sanat okulu olarak da görev almıştır (Simit, 2019). Enderun Mektebi öğrenci seçimindeki titizlik ve kademeli ilerleyiş bir bakıma üstün yetenekli öğrencilerin seçilmesi, eğitime tabi tutulması ile benzerlik göstermektedir. Toplanan çocukların ilk etapta Edirne, Galata ve İbrahim Paşa Sarayları içerisinde eğitim aldıkları, hedeflenen seviyeye geldiklerinde Enderun Mektebi içerisinde de boşalmalar olduğu takdirde bir üst düzey eğitime geçmeleri için buraya nakledildikleri bilinmektedir (Gündüz, 2016). Enderun eğitimine dâhil olan talebeler farklı gruplar içerisinde eğitim almışlar, bilhassa istidatlı oldukları alanlara yönlendirilmişlerdir. Türk eğitim sistemi içerisinde fen liseleri, güzel sanatlar liseleri, meslek liseleri gibi ayrı ayrı dallara ayrılan lise eğitimi ilgi ve ihtiyaçlar sonucunda şekillenmiştir. Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eş zamanlı olmayan ve farklı alanlardaki gelişimleri hasebiyle Bilim ve Sanat Merkezleri kurulmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerindeki yenilikler ülkelerin politik, ekonomik ve küresel hedeflerindeki değişimler ile birlikte ortaya çıkmaktadır (Borland, 2003). Evrensel rekabetin hemen her alanda olduğu gibi eğitim ve eğitimin alt başlıklarından olan üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitimi alanında hissedilmesi beraberinde yeni yaklaşımlar getirmiştir. İlk fen lisesinin 1960 Soğuk Savaş yıllarında ABD ve Rusya arasındaki uzay çalışmalarının hemen ardından gelmesi önemli bir örnektir. Esasında eğitimde köklü değişimlerin böylesi önemli zamanlarda yapılması bireyin eğitiminin yanı sıra devlete yatırım olarak sayılmaktadır. İstiklal Harbi sonrası Türkiye’de üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim alanındaki ilk çalışma 1929 yılında yürürlüğe giren 1416 sayılı “Yabancı Ülkelere Gönderilecek Öğrenciler Hakkında Kanun” yasasıdır. Hâlen geçerliliğini koruyan yasa gereği Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin saygın üniversitelere burslu olarak gönderilmesi amaçlanmaktadır (Levent, 2011). Cumhuriyetin ilk yıllarında üstün yetenekli sanatçılar yetiştirmek maksadıyla yasa çıkarılmış, bu yasa kapsamında sanat alanında üstün performans gösteren çocuklar eğitim için Batı ülkelerine gönderilmiştir. İdil Biret- Suna Kan Yasası olarak da bilinen ilk yasa, 1948 yılında kabul edilmiş; İdil Biret ve Suna Kan müzik eğitimi için Paris Konservatuvarına gönderilmiştir (Ataman, 2004). Fen liselerinin açıldığı dönem içerisinde okullarda üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik özel sınıflar açılmış yine aynı dönemde TÜBİTAK (Türkiye Bilim ve Teknolojik Araştırma

Kurumu) açılmıştır. 1980 yılından itibaren fen liselerinin sayısı artırılarak üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitim olanakları bir nebze genişletilmiştir. 1990 yılında çalışmaları başlayan üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitimi alanının 2009- 2013 yılları arasında stratejik plan çalışmaları hazırlanmaya başlamıştır. 2000’li yıllara kadar Türkiye’de üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitimine dair konferans düzenlenmemişken 2004-2014 yılları arasında Türkiye, dördü ulusal üçü uluslararası toplam yedi konferansa ev sahipliği yapmıştır. 2006 ve 2010 Millî Eğitim Şuralarında üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitimine daha fazla yer verilmiştir. Fen liseleri ve Bilim Sanat Merkezleri sayılarının artmasının (TBMM, 2012) yanı sıra eğitim fakülteleri bünyelerinde ilgili lisans programları açılmıştır. 2011 yılında 652 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile “Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı” açılmıştır. Açılan Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı; hedef kitlenin tanılanması, yönlendirilmesi, yerleştirilmesi; hedef kitleye yönelik eğitim modelleri, stratejileri geliştirme, yaygınlaştırma ve değerlendirme; ilgili iş ve işlemleri yürütme ve politikaları geliştirme; ilgili sektör ve sivil toplum örgütleri ile iş birliği içerisinde bulunma; alana dair araştırma ve planlama çalışmaları yapma; alana dair intikal eden davalara görüş belirtme; resmî yazışmaları yapma ve projelere gereken desteği sağlama görevlerini üstlenmiştir (MEB, 2017). Zamanla özel sektörün de dikkatini çeken alan özel okullarda üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler için özel sınıfların oluşturulması, pozitif ayrımcılık gibi olanaklara yol açmıştır. 2023 vizyonu (TÜBİTAK, 2004) kapsamında bireylerin özel eğitim yoluyla geliştirilmeleri, üstün yetenekli bireylerin eğitimi Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nun (BTYK) gündemine gelmiştir. Kurul, üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin sorumluluğunun Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde olduğunu, acil çalışmalar yapması gerektiğine kanaat getirmiştir. (BTYK, 2009) 2013 yılında pek çok çalışmanın akabinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu “Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi 2013-2017 Stratejik Planı”nı yayımlamıştır (TÜBİTAK, 2013a) Plan içerisinde üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitiminde örgün ve yaygın tek tip uygulamalar yerine ilgi, yetenek ve potansiyeline göre zenginleştirilmiş, hızlandırılmış, bireyselleştirilmiş çoklu modellerin uygulanması önerilmiştir. Bahsi geçen bireyselleştirilmiş programlar veya bireyselleştirilmiş eğitim, eğitim sosyolojisi içerisinde birtakım çocukların özellikleri gereği uzun zamandır uygulanan bir yaklaşımdır (Eripek ve diğ., 2005). Plan devlette, özel sektörde ve ailede

farkındalık yaratmayı amaçlamıştır. Planı müteakip 2015 yılında MEB bünyesindeki Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından “Destek Eğitim Yönergesi” yayımlanmıştır (MEB, 2015). Yönerge kapsamında hedef kitlenin eğitim ve öğretimine yönelik düzenleme ve yol haritası sunulmuştur. Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin saptanması ve tanınması; 31.05.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre düzenlenen, 2016 yılında tekrar düzenlemeye tabi tutularak yayımlanan MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi’ne binaen yapılmaktadır. Bahsi geçen yönergeye mutabık olarak MEB 2017/2018 yılı için Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu yayımlamıştır (Turan, 2018). Türk Eğitim tarihi sürecinde üstün yetenekli ve zekâlı çocuklara yönelik birtakım eğitim kurumu ve faaliyeti bulunmuştur, bunlar (Baykoç Dönmez, 2005): Enderun Mektebi; 3803 Sayılı Kanun; 6660 Sayılı Müzik, Resim ve Diğer Güzel Sanatlar Dallarında Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocukların Devletçe Eğitilmesini Düzenleyen Yasa; Fen Liseleri; Ankara Rehberlik ve Araştırma merkezleri; 1416 Sayılı Yasa; TÜBİTAK Bursları ve Yarışmaları; Anadolu Liseleri; Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri; Yüksek Öğrenim ve Kredi ve Bursları; 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname; Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM); Üstün Yetenekliler Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezleri; Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Programı(ÜYEP); İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı; İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Üstün Zekâlılar Öğretmenliği.

2.3.10. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Tanınması ve Değerlendirilmesi

Türkiye’de üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin tanınmasında zekânın ve kişiye özgü yeteneklerin bir arada incelenmesi gündemdedir. Türkiye’de zekâ ve zekâ testlerine dair çalışmalar 20. yüzyıl ile hız kazanmıştır. Özellikle 2000’li yılların ekonomik krizleri sebebiyle yetenekli insanların keşfi, değerlendirilmesi ve başarı gösterecekleri alanlara çekilmesi ile “yüksek yetenekli bireylere odaklanma” gerçeği ortaya çıkmıştır (Polat, 2011). 1974 yılında MEB tarafından hazırlanan zekâ testinde kendi yaşlılarıyla karşılaştırıldığında IQ’sü 130 üzeri olan üstün zekâlı, 120 üzeri olan ise üstün yetenekli olarak kabul edilmiştir (MEB, 1974). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanınması ve değerlendirilmesinde çok boyutlu yaklaşımların

kullanılması gerekmektedir yalnızca akademik performansın kıstas kabul edilmesi yeterli olmamaktadır (Davis ve diğ.,2011). Tanılama sistemi içerisinde öğrencinin kişisel özellikleri belirlenebilmeli, eğitim programları ile örtüşebilmelidir. Tanılama işleminin ilkelerini yararlılık, bilimsellik, kapsamlılık, eşitlik, erken tanı, süreklilik, uygun araç kullanımı, ortak karar olarak sıralamak mümkündür. Tanılama yöntemleri “Norm Tabanlı Tanılama”, “Örneklem Tabanlı Tanılama”, “Ölçüt Tabanlı Tanılama” olarak üçe ayrılmaktadır. “Norm Tabanlı Tanılama” yönteminde öğrencinin zekâ ve yeteneği ulusal normlarla kıyaslanır. Ulusal manada mukayese yapılacak olması norm ve standardizasyon çalışmaları yapılmasını elzem kılmaktadır. Saptanan normların ülke genelini saptaması gerekmektedir. “Örneklem Tabanlı Tanılama” yönteminde herhangi bir programa başvuran öğrencilerin zekâ ve yetenekleri herhangi bir norm kıstası ile mukayese edilmez. Programa katılan öğrenciler içerisinde bir kıyaslama yoluna gidilir. “Ölçüt Tabanlı Tanılama” yönteminde ölçme aracında eşik değer ve minimum zekâ seviyesi belirlenir. Tanılama sürecinde bir dizi basamağın birbiri ardına sıralanması söz konusudur. Birinci evrede başvuru aşaması bulunmaktadır. Öğrenci alım duyurusu ile başlayan aşamada koşullar ve hedef kitle bilgisi paylaşılır. İkinci aşamada tarama- aday gösterme ve yönlendirme çalışmaları yapılır. Belirli düzeyin üzerindeki öğrencilerin fark edilmesi ve seçilmesi hedeflenir. Toplanan veriler uzmanlar tarafından incelenerek neticeye bağlanır. Ölçme aşamasında grup zekâ testi, bireysel zekâ testi, özel yetenek zekâ testi gibi testler uygulanır. Ayırt edici ayrıştırma ölçme aşamasındaki testler ile sağlanır. Daha sonra test puanlarının birleştirilmesi ve karar verme aşamaları gelmektedir. Son iki aşama içerisinde sonuçların tebliğ edilmesi ve eğitim sürecine katılım söz konusudur. Başarılı bir tanılama için birtakım kriter bulunmaktadır (Callahan ve diğ., 1995): Üstün yeteneğin net tanımlanması, tek bir seçme hususundan kaçınma, üstün yeteneğin çok boyutluluğunu farkında olma, zekânın farklı alanlarını tanıma ve farklı ölçme araçları kullanma, üstün yeteneğin farklı türlerini tanıma, eğitsel ihtiyaçları dikkate alarak tanılama, değerlendirmeleri süreç içerisinde tekrar yineleme ve yeni yetenekleri saptama. Üstün yetenekli öğrencileri belirlerken kullanılan yöntemler amaca göre değişkenlik göstermektedir. Spor müsabakası, müzik, resim veya akademik bir alanda tanılama şekilleri değişkenlik göstermektedir. Tanılama esnasında amaç veya kriter her ne olursa olsun bilimsel, objektif, kapsamlı ve tarafsız olması gerekliliği göz ardı edilmemelidir (MEB, 2010). Üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında amaca ve üstünlük ölçütlerine bağlı olarak farklı modeller ortaya

çıkılmıştır. Bu modelleri, tıbbi ve eğitsel olarak iki gruba ayırmak mümkündür. Zekânın en kapsamlı değerlendirmesinin nöropsikolojik testlerin ve nöroradyolojik tekniklerin kullanılması yoluyla gerçekleştirilebileceği öne sürülmüştür (Karakaş ve diğ.,2011). Eğitsel modeller kendi içerisinde alt başlıklara ayrılmaktadır.

Renzulli Döner Kapı Modeli- Yetenek Havuzu Tanılama Plan; Odak noktasında yetenek havuzu öğrencileri vardır (Renzulli, 1990). Öğrencilerin çeşitli ölçme yöntemleri ile seçilmesini, yaratıcı üretici etkinlikler içerisinde bulunmalarını sağlamaktadır. Okul ortamında yüksek başarı gösteren öğrenciler, başarı testleri, öğretmen önerileri gibi pek çok ölçümlere binaen %15-20’lik yetenek havuzuna dâhil edilirler. Öğrenciye dair pek çok veri yetenek portfolyosunda toplanır (Endepohls, Ulpe, 2009). Modelin birinci basamağı test puanı önerileri kısmında, yetenek havuzunun yarısı standardize edilmiş zekâ veya başarı testleri ile seçim gerçekleştirilir. %92’lik dilimde puan almayı başaran öğrenciler ayrı bir değerlendirme ihtiyacı duyulmaksızın kabul edilir. İkinci aşama olan öğretmen önerileri kısmında, birinci aşamayı geçenlerden, yaratıcılık, yüksek motivasyon, olağanüstü ilgi ve kabiliyetler, özel alanlarda üst düzey başarı gösterenler seçilir. Bu aşamayı geçenler birinci aşamayı doğrudan geçenler ile eş değer kabul edilir. Üçüncü aşama olan alternatif değerlendirme yöntemlerinde bireyin kendi kendini aday göstermesi, akran önerileri, ebeveyn görüşleri yaratıcılık testi neticesi ve ürün değerlendirme söz konusudur. Dördüncü aşama olan özel öneriler kısmında öğretmenin yanlılığından kaçınmak maksadıyla aday listeleri tüm öğretmenlerle paylaşılır. Öğretmenlere listede olmayan öğrencileri aday gösterme hakkı tanınır. Beşinci aşama olan faaliyet bilgi önerilerinde yoğun incelemelere karşın fark edilemeyen öğrencilerin keşfedilerek sürece dâhil edilmesi sağlanır. Tanılamanın uzun soluklu olması, çok farklı değerlendirme aracı ile çok boyutlu bir inceleme olanağı sağlanması, motivasyonu yüksek öğrencilerin seçilmesi modelin olumlu yönlerindendir.

ENTER Modeli; Almanya’da 1988 yılında Üstün Yeteneklilik Çalışma Merkezi kurulmuş, üstün yeteneğin yalnızca IQ ile tanımlanamayacağı fikrine dayanan “Çoklu Üstün Yeteneklilik Modeli” (Mönks) 1992 yılında geliştirilmiştir. Modelin adı araştırma- daraltma- test etme- değerlendirme- gözden geçirme basamaklarının birleşiminden meydana gelmektedir. Araştırma basamağında bireyin çevresi ile etkileşimi araştırılır. Genel performans seviyesi saptanır. Daraltma

basamağında yetenek alanlarını tanımlamak, kişiliğin diğer yönlerine dair bilgiler toplamak amaçlanır. Test etme basamağında psikolojik testler, başarı testleri ve gözlemler neticesinde başarıyı yavaşlatan veya sekteye uğratan sebepler belirlenerek saptanan yetenek alanlarına dair niceliksel veriler sağlanır. Kişiyi en uygun öğrenme yolu belirlenir. Değerlendirme ve gözden geçirme basamağında bireyin uygulanan programda başarılı olup olmadığı denetlenir.

Üstün yetenekli öğrencileri tanılamada ve seviyelerini belirlemede yaygın yöntem, testler kullanarak yordama olarak bilinmektedir. Her ne kadar bazı üstün yetenekli öğrenciler testlerde başarı gösteremedikleri gözlemlenmiş olsa da testler akademik düzeyin saptanmasında oldukça kullanışlı nicel veriler sunmaktadır. Bireysel incelemelerin söz konusu olduğu testleri alanında uzman kişilerin uygulaması gerekmektedir. Türkiye’de BİLSEM’lere öğrenci seçimi esnasında kullanılan “Temel Kabiliyetler Testi” 7-11 (TKT 7-11) zamanla terk edilmiştir. TKT 7-11 bağlamında bireyin lisan, uzay- şekil, akıl yürütme, sayısal ve genel kabiliyetlerini ölçmek hedeflenmiş; test Thurstone tarafından geliştirilen “Faktör Analizi Kuramı” temel alınarak oluşturulmuştur. 30 kelime, resim 19, yer kavramı 24, kelime gruplaması 22, şekil gruplaması 23, ayırt etme 32, hesap 31 olmak üzere toplam 181 sorudan oluşmuştur, kapsam geçerliliği ve ayırt ediciliği artırmak için soru sayısı ölçülmek istenen her alanda fazla tutulmuştur. Testin sonuçları genel yetenek olarak ifade edilmektedir (Şen ve diğ.,2001). TKT 7-11 testi alanda fazla kullanımı sonucunda tanınması, amaç dışında kullanılması sebebiyle güncelliğini ve geçerliliğini yitirmiştir. BİLSEM sürecinde bireysel zekâ testi bağlamında WISC-R kullanılmaktadır. 6-16 yaş arasındaki kitleyi ölçmek maksadıyla 1949 yılında geliştirilmiştir. 1949 yılında WISC şeklinde anılan test 1974 yılında güncellenerek WISC-R halini almıştır. Test içerisinde 5 sözel (umumi bilgi, alaka, aritmetik, kelime hazinesi, yargılama ve sayı dizisi) 5 performans (görsel tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, şifre ve labirentler) olmak üzere toplamda 10 adet alt test bulunmaktadır (Savaşır ve Şahin, 1995). 2003 yılında tekrar güncellenen testin adı WISC-IV adını almıştır. Fakat MEB tarafından hâlen 1974 versiyonu kullanılmaktadır. Raven Progresif Matrisler testi ise genel zekâyı değerlendirmektedir. Test, temel bağlamda akıl yürütmeyi ve soyutlamayı sözel olmayan bir cihette ele almaktadır. Analitik irdeleme, problem çözme, sistemli ve soyutlama ile zihinsel çalışma hızını ölçmektedir. Raven standart progresif matrisler

(RSPM) testi, Raven Progresif Matrisler'in üç alt testinden biridir, çocukluk döneminden yaşlılık evresine değin tüm dönemlerde kullanıldığı için daha yaygındır. Test öncülleri, anlamsız şekillerden meydana gelmektedir. RSPM her biri 12 maddeden oluşan beş (A,B,C,D,E) setten meydana gelmektedir. Her test içerisinde son maddeye doğru zorluk seviyesi artmaktadır (Kiriş, Karakaş, 2004). Raven Progreasif Matrisler hemen tüm kademelerde kullanılabilirliğinin yanında kademeli olarak güçlük derecesinin artması uygulanan bireyleri ölçmede kolaylık sağlamaktadır.

2.3.11. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilere Yönelik Eğitim Öğretim Kurumları

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul içerisinde yapılan çalışmaların yanı sıra okul dışı zamanlarda da üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik bir dizi eğitim çalışması sürdürülmüştür. Devlet okullarında açılan özel sınıflar, öğretmenün üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik ek çalışmaları çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Bilhassa okul sonrası programlar, eksikliği tamamlamak maksadıyla ortaya atılmıştır. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), fen liseleri, çocuk üniversitesi, Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP), özel okullar, konservatuvarlar, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere eğitim sunan kurumlardandır. Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren en yaygın kurum olan Bilim ve Sanat Merkezlerinin ilki Ankara'da 1995 yılında açılmış, hazırlanan programla üstün yetenekli öğrencilere okulların dışındaki sürede hizmet vermesi planlanmıştır (Kaya, 2013). Bu araştırmanın örneklemini de kapsayan Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) okul sonrası program olmakta; ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin normal eğitimlerinden arta kalan zamanlarında ilgi, ihtiyaç ve tutumlarına binaen eğitim almalarını hedeflemektedir. BİLSEM'lerde öğrenciler, örgün eğitimleri dışında hafta içi belirli günlerde eğitim görmektedir. BİLSEM eğitim modelinin temelini proje çalışmaları ve özel yeteneklerin desteklenmesi oluşturmaktadır (Baykoç, Dönmez, 2004; Karabulut, 2010; Sezginsoy, 2007; Kazu, Şenol, 2012; Mertol, 2014; Kılıç, 2015; Ünal, Er, 2015; Zor, Köse, 2016; Özarslan, 2018; Ayaydın, Ün, 2018; Kahraman, Kılıç, Akyol, 2018). Öğrenciler BİLSEM'lere üç aşamada seçilmektedir. İlk merhalede öğretmenler tarafından sınıf içerisinde gözlemlenen, akranlarına nazaran daha fazla performans sergileyen öğrenciler belirlenir. İkinci aşamada

öğretmenler tarafından belirlenerek kurumlara yönlendirilen süreçte prosedürleri tamamlayan öğrenciler grup zekâ testine tabi tutulur. Uygulanan teste hedeflenen belli bir noktayı aşan öğrencilere bireysel zekâ testi uygulanır. Fakat son yıllarda ilk sınavı geçen öğrencilerin üçüncü aşamada bireysel mülakata tabi tutularak seçilme yolu benimsenmiştir. Örgün eğitim kurumlarından ilkokul 3. Sınıfı bitiren öğrencilerin BİLSEM kurumlarında eğitim almaları mümkün değildir. BİLSEM eğitim programlarının ilk döneminde uyum alt programı uygulanır. Sırasıyla destek eğitim programı, bireysel yetenekleri fark ettirme alt programı, özel yetenekleri geliştirme alt programı, proje üretimi alt programı olmak üzere 5 alt program uygulanır. BİLSEM modeli üstün yetenekli öğrencileri normal akranlarından ayırştırmadan okul dışı saatlerde zenginleştirilmiş eğitim vermeyi misyon edinmiş merkezlerdir (Sak ve diğ., 2015). BİLSEM'lere öğretmen alımlarında da oldukça kapsamlı çalışmalar sürdürölmektedir. Hedef kitlenin, normal öğrencilerden daha hızlı algılama kapasitesi öğretmenin de bir dizi farklı özellikleri olması gerekliliğini zorunlu kılmaktadır. Uygulanan genel yetenek sınavında barajın aşılması öğretmen seçiminin ilk aşamasıdır. Daha sonra belirlenen diğerkriter puanları da baz alınarak bir sıralama hazırlanır. Diğerkriterler olarak doktora ve yüksek lisans programlarından mezun olma, makale, kitap ve yayın durumu (ulusal, uluslararası), projede yer alma durumu, yabancı dil sayılabilir. Belirlenen öğretmenler hedef kitleye yönelik bir dizi hizmet içi eğitime yönlendirilerek alana dair bir farkındalık kazanmaları hedeflenir. Öğretmenlere, kurs bitiminde bir test uygulanır ve mülakat yapılarak test puanlarına, mülakat ve proje performanslarına göre değerlendirilip başarı gösteren öğretmen adayları BİLSEM'lerde çalışmaya hak kazanmaktadır. (MEB, 2014; Sezginsoy, 2007). Süreç içerisinde uygulanan testler, mülakatlar ve diğerkuygulamalar üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin öğretiminde aktif rol oynayacak öğretmenlerin en doğru şekilde seçilmesini amaçlamaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Özdemir'in (2010) yaptığı "Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6.7.8. Sınıf Örneği" adlı araştırmada dört temel dil becerisinden yazmanın yaratıcı yazma yöntemi hedef alınmış, hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Hedef kitlenin yazı içeriği dışında dış yapıya dair durumlarda sorunları olduğu gözlemlenmiştir. (satır aralıkları, satırların

birbirleriyle olan simetrisi vb.) Biçim özelliklerinde genel olarak kız öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin biçimdeki başarılarını gerek ince motor becerilerinin erkek öğrencilerden daha evvel gelişmesi gerekse yatkınlıkları ile açıklamak mümkündür. Araştırma neticesinde üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin biçim noktasında normal öğrencilerden daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemde bitişik eğik yazı olmasına karşın öğrencilerin genellikle bu yazıyı kullanmadıkları, kimi zaman metni uygun çizimlerle destekledikleri görülmüştür. Cümle özellikleri bakımından da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Başlık belirleme hususunda ciddi eksikliklerin olduğu, yazdıkları metinlere başlık belirlemedikleri görülmüştür.

Oğurlu (2011), “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri” isimli çalışması kapsamında üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin okuma tutumları incelemiş, Amerika Kütüphaneler Birliği tarafından belirlenen bir yılda okunan sayfa sayısı temel alınarak oluşturulan kademelere binaen orta düzey ve üstü kabul edildiklerini saptamıştır. Hawkins (1983) yılında yaptığı araştırma kapsamında üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler arasında gazete ve dergilerin daha revaçta olduğunu ortaya koymuştur fakat Oğurlu’nun araştırması kapsamında bu bilginin aksi veriye ulaşılmıştır. Gerek dönemsel farklılık gerekse kültürel kodlar bu değişimin sebebi sayılabilir. Araştırmaya katılan üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda kitap tercih ettikleri; daha çok bilim kurgu, esrarengiz, gizemli kitaplara yöneldikleri görülmüştür. Daha önce yapılan araştırmalarda da bu bilgi ile paralel verilere rastlanmıştır (Kollof, 1985; Swanton, 1984). Ünal (2006) tarafından 5. sınıf kademesinde öğrenim gören 107 öğrenci ile yapılan araştırma verileriyle Oğurlu’nun araştırma verileri kıyaslandığında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin hem okumaya karşı tutum puanlarının hem de eleştirel okuma puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada kitap okuma tutumu ile eleştirel okuma düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Eleştirel okuma becerisi ile okuma düzeyi arasında yüksek ilişki söz konusudur, iyi bir eleştirel okuyucu genel olarak iyi bir okuyucudur (Wolf, ve diğ., 1968). Eleştirel okur, yazarın yorumlarının ilginç veya etkileyici olup olmadığına, edebî niteliklerinin ve eksenin durumuna karar verir (Karabay, 2013).

Bulut ve Karasakaloğlu (2012), kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması hususunda araştırma yapmışlardır. Hazırlanan kurmaca metinlerin uygulandığı deney grubunun son-test puanlarının kontrol grubunun son-test puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada eleştirel okuma becerisinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Hikâye edici metinlerin öğrencinin eleştirel okuma becerisini geliştirdiği araştırma neticelerindendir.

Taşçılar'ın (2012) yılında yaptığı üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bibliyoterapi kullanım çalışması araştırması kapsamında hedef kitlenin okuma ve okuma yöntemlerine dair algıları incelenmiştir. Schroeder'in (1992) yılında yaptığı araştırmada üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin akranları ile özdeşim kurabilmeleri amacıyla 82 kitap belirlenmiştir. Benzer şekilde Brydges de (1992) ana kahramanı üstün zekâlı ve yetenekli 27 adet bireyin olduğu romanı incelemiş ve başkahramanın doğuştan sahip olduğu üstünlük kavramı, karakterlerin geldiği statünün gerekçesinin üstünlük olduğu kitaplar, temel konusu üstünlük olmamasına karşın üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin bu özelliğinin bir çatışma yarattığı kitaplar, doğrudan üstün yetenekli veya zekâlı olarak adlandırılmayan, üstünlüğün abartıldığı ve esprili bir şekilde ele alındığı kitaplar, doğrudan üstünlüğe yoğunlaşan kitaplar gibi değişkenlere göre ayırmıştır. Schlichter ve Burke (1994) çalışmalarında, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için kitap seçimine değinmiş, kitapları kullanarak uygulama yapma konusunda yol gösterecek örnek sorular sunmuşlardır. Ele aldıkları kitapların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimini destekleme amacıyla kullanılabileceğini de vurgulamışlardır. Bibliyoterapi yönteminin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere rehberlik edeceğini aynı zamanda okumanın kalitesini yükseltecek nitelikli bir inceleme sunacağını ifade etmiştir. Yöntemin okuma ile olan ilişkisi Türkçe eğitime gönderme sayılsa da yöntemin rehberlik boyutu ve öğrencinin çevresine karşı tutumunu etkilemesi göz ardı edilmemelidir.

Okur ve Özsoy (2013), Bartın BİLSEM bünyesinde gerçekleştirdiği Türkçe dersine yönelik tutum çalışmasında, hedef kitlenin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu verisine ulaşmıştır. Cinsiyet bazında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Daha evvel yapılan çalışmalarda seviyeye göre derse ilişkin tutumların değiştiği verisinin aksi bir veriye ulaşılmıştır (Deniz, Tuna, 2006; Çetinkaya, 2011). Hedef kitlenin Türkçe

dersine ilişkin tutumlarının baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği sonucu dikkat çekmektedir. Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının incelendiği çalışmada tutumun en yüksek olduğu öğrencilerde babanın ilkökul mezunu, en düşük olduğu öğrencilerde ise babanın üniversite mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı fark babası ilkökul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan çocuklarla, babası üniversite mezunu olan çocuklar arasındadır. Bu sonuç, Türkçe tutumu ile ilgili diğer çalışmalara göre tam tersi yöndedir. Üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler farklı türde okullarda öğrenim görseler de birbirine yakın zekâ-yetenek özellikleri taşıdıklarından tutum düzeylerinde anlamlı farkın oluşmaması anlaşılabilir bir sonuçtur.

Ateş (2017), BİLSEM bünyesinde hedef kitlenin Türkçe derslerine giren Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planına dair görüşlerini incelemiştir. Araştırma neticesinde BEP planlarına dair süre ve öğrenci sayısının uygulamada zorluk yarattığını ifade eden öğretmenler; BEP planının faydalı olup olmaması hususunda yarı yarıya görüş farklılığına düşmüşlerdir. 10 öğretmen planları faydalı bulurken çalışmaya katılan 9 öğretmen gereksiz olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 19 öğretmenden 11'i BEP hazırlamadıklarını, hazırlayan 8 öğretmen ise MEB yönetmeliğine binaen hazırlanan etkinlik kitabına, ÖYG programına, taslak plana, Talim Terbiye Kurulu arşivine ve yüksek lisans eğitiminde kullanılan kaynaklara göre hazırladıklarını ifade etmiştir ki bu veri ışığında alanda özgün içerikli materyallerin oluşturulma yoluna gidilmediği, hazırlanan verilerle sınırlandırılmış bir eğitimin söz konusu olduğu görülmektedir. Alanda özgün içerikli etkinliklere olan ihtiyaç, uygulama öğretmenlerinin var olan etkinliklere bağlı kalması hedef kitlenin yeni kavram, olgu ve durumlarla karşılaşma olasılığını düşürmektedir.

Okur ve Özsoy'un (2017), bir diğer araştırmasında üstün yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi ve alışkanlıkları incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan çalışmada üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencileri haftalık olarak en az 1-25 sayfa arası kitap okumakta, çoğunluğu da haftalık 1-100 sayfa arası kitap okumaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %92'sinin evinde kitaplığı olduğu belirlenmiştir. Hedef kitlenin %68'inin dergi aboneliğinin olduğu saptanmıştır. Çalışma neticesinde üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin %90'ının okul kütüphanelerini düzenli olarak

kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin %10'u okullarında kütüphaneyi çok aktif olarak kullanmadığını belirtirken, kütüphaneyi kullanan öğrenciler okul kütüphanelerini kullanma sebeplerinin popüler yayınları aramak ve performans ödevlerini yapmak olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere halk kütüphanesini kullanım durumları sorulduğunda %64'ünün kullandığını %36'sı ise kullanmadığını belirtmiştir. Çalışmanın neticesinde halk kütüphanelerinin kullanım oranının hedef kitle içerisinde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Hakkoymaz ve Uygun (2017) “Dede Korkut” eserini üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler konusu bağlamında incelemiştir. Edebî bir eser içerisindeki kahramanın veya kahramanların kişisel özelliklerinden hareketle üstün yetenek veya zekâ addedilecek özelliklerini ortaya koyan çalışmada; çocuk kahramanların yaratıcı, bilişsel, fiziksel, sosyal, dilsel ve duygusal gelişim alanlarında üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin özelliklerini gösterdikleri görülmüştür. Eserde akademik manada herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bilişsel gelişim hususuna dair soyut kavramları anlayabilme, kuvvetli bir hafıza, muhiti hassas ve keskin gözlem kabiliyeti, bir süre önce öğrenilmiş bilgi ve becerilerin anımsanması özelliklerinin genel olarak tüm çocuk kahramanlarda var olduğu görülmüştür. Eserdeki çocuk kahramanların henüz küçük yaşta ok atmak, at binmek, kılıç kuşanmak gibi eğitim süreciyle karşı karşıya kalmaları üstün yetenek hususunda oldukça önemli bir veridir. Bu nedenle de tüm çocuk kahramanların fiziksel gelişim alanına ait yüksek düzeyde fiziksel enerjiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal gelişim alanında liderlik becerilerinin çocuk kahramanların tamamında mevcut olduğu görülmüştür. Zira liderlik vasıflarına binaen isim almaya hak kazanmaları, toplumda belli bir statüye sahip olmaları söz konusudur. Dede Korkut adlı eserde yaşam hikâyelerine yer verilmiş olmaları da gösterdikleri liderlik vasıfları ile alakalıdır. Bunun nedeni; bu çocukların han oğlu olmalarının yanında erken yaşlardan itibaren liderlikle ilgili sorumlulukları üstlenmeleri olabilir. Çocuk kahramanların birçoğunun yüksek düzeyde empati, diğerlerinin duygularını anlayabilme, gelişmiş oyun ilgileri ve yakın arkadaşlık kurma becerilerine de sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik öneriler şu şekildedir: “Dirse Han Oğlu Boğaçhan Hikâyesi, Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Hikâye, Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Hikâyesi, Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Hikâye, Begil Oğlu Emren'in Hikâyesi, Uşun Koca Oğlu Segrek Hikâyesi” başlıklı hikâyeler

öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenler tarafından kullanıma müsaittir. Hikâyelerin ifade ettiği anlamlar üzerinden yaptırılan sözlü, yazılı ve görsel nitelikli çağrışım alanı çalışmaları, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir. Karakterler bilgisayar oyunlarında kahraman olarak kullanılabilir.

Selçuk (2018), İstanbul Beşiktaş'ta bulunan BİLSEM'de yaptığı çalışmada üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin ana dile dair farkındalıklarını, dil bilinçlerini, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma hususundaki hassasiyetlerini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %74'lük dilimi zihinsel gelişim ve millî benliğin oluşumunda ana dilinin önemli olduğunu ifade etmiş, %19'u bu yargıya katılmakta tereddüt ederken, %7'si olumsuz tutumda bulunmuştur. Katılımcıların %85'i Türkçeyi doğru ve güzel kullanmak gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenciler uygulama ve gözlemler sırasında yabancı kelimelerin karşılığı olan Türkçe kelimelere yönelmediklerini; zaman tasarrufu ve sanal ortamın getirisi olarak yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etmediklerini fakat kendilerinden büyükler ile iletişim kurarken daha özenli olduklarını ifade etmişlerdir. Selçuk, literatürü de temel alarak dil hassasiyetine daha çok sahip olması beklenen üstün yetenekli ve zekâlı çocukların, sosyal medya ve akran etkisinden, popüler kültürün beraberinde getirdiği bazı kalıplardan sıyrılamadıklarını dile getirmiştir.

Ünal (2018) ve arkadaşlarının yaptığı üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerde okuma alışkanlığına dair görüş belirleme araştırmasında büyük çoğunluğu lisans mezunu ebeveynler ile yetişen öğrencilerin kitap okumayı sevdikleri belirlenmiştir. Günlük hayattan uzaklaşma ve eğlenme maksatlarıyla kitaba başvurduklarını, planlı bir şekilde günde en az 1 saat okuma gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Okuma bireyin günlük hayatını idame ettirmesi ve toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için de gerekli bir eylemdir (Özkara, 2010). Alanda yapılan çalışmalara paralel olarak bu araştırma neticesinde de görülmüştür ki hedef kitlenin okumaktan keyif aldığı tür macera ve serüven kitaplarıdır. Nitekim araştırmanın bir diğer bulgusu olan kitap seçiminde konuya ve türe göre seçim birbirini destekler niteliktedir. Bilhassa araştırmanın sonuçlarından olan tavsiye kitaplara ilgi göstermemeleri araştırmanın ilgi çekici sonuçlarındandır. Araştırma neticesinde öğrencilerin nitelikli okur olma noktasında belli bir potansiyele sahip olduğu görülmüştür.

Karataş (2019), yaratıcı drama üzerinden sınav kaygısı çalışmaları gerçekleştirerek üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin sınav kaygısı başarısını incelemiştir. Deney ve kontrol grubu şeklinde hazırlanan çalışmanın hedef kitlesi, lise öğrencileridir. Deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygılarında yaratıcı drama çalışmaları neticesinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Mükemmeliyetçilik, benlik algısı, öz yeterlilik, akademik seviye, kaygı gibi diğer değişkenlerde faydalı olacağı saptanmıştır.

Hollingworth (1927), üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin kendilerinden büyük oyun arkadaşları aradıklarını, daha karmaşık çalışmalara ilgi duyduklarını, daha fazla kitap okumaya zaman ayırdıklarını ve çeşitli hobilere ve koleksiyonlara sahip olduklarını ifade etmiştir. Hollingworth'un "Yetenekli çocuk" kavramını "aranan çocuklar" olarak betimlemesi Terman (1925) ve Witty (1930) verilere ile benzerlik göstermektedir. II. Dünya Savaşı sırasında Leta (1939) tarafından gündeme gelen liderlik vasıfları; insanları güvenli bir şekilde yönlendirmesi gereken ve yüksek zekânın zorunlu olduğu bir lideri işaret etmektedir. Sosyal içerikli oyunlar, grupla oynanan oyunlardır (Parten, 1933); grup içerisindeki çocuklar birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir (Duman, Koçak, 2013). Üstün yetenekli çocuklar grupla oynanan oyunlarda sıklıkla liderlik özelliği göstermekte, sosyal hususlarda kendi kişiliklerine uygun rol tercih ettikleri görülmektedir. "Hiç kimse bir lider için yeterlilik olarak aptallığı savunmamıştır." ifadesi ile üstün yetenek ve zekâyâ dikkat çekmiştir. Yüksek zekânın yanı sıra yaratıcılık, özgünlük, hayal gücü, canlılık, güçlülük, duruş gibi şeylere de dikkat çekilmiştir (Hollingworth, 1939). Hollingworth (1942), üstün yetenekli bireylerin özelliklerini açıklarken çok erken yaşta okuyabildiklerini, okumaya yaşıtlarına nazaran daha erken dönemlerde ilgi duyduklarını ifade etmiştir. Okuma hususundaki duyarlılıklarının diğer bireylerden ayrılan en temel özelliklerinden olduğunu savunmuştur (Çağlar, 2004a, 2004b). Hollingworth (1926) da diğer araştırmalarla paralel olarak okumanın hedef kitle arasında oldukça yaygın olduğunu ve popüler bir ilgiye tabi tutulduğunu ifade etmiştir. Müfredat zenginleştirilmesi hususuna da değinen Hollingworth (1940a), modern diller, tarih, edebiyat ve medeniyetlerin tanıtımı hususunda müfredata eklemelerin olması durumlarına değinmiştir.

Strong (1954), yetenekli çocukların okuma gelişimi adlı çalışmasında üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin okuma gelişimlerini incelemiştir. Bir çocuğun okuma

yeteneğinin gelişimi, okuma vasıtası ile kişisel gelişiminin ön koşuludur. Okuma yeterliliği istenen düzeyde olmayan öğrencinin en temel öğrenme yoluna erişiminin olmadığını ifade eden Strong, okumayı bilgiye ulaşmada bir araç olarak tanımlamaktadır. Basılı kaynaklardan bilgi edinme yolu olan okumanın üstün yetenekli bireylerde yetişkinlerin kitaplarına ilgi gösterme ve okuma, okumayı erken yaşta öğrenme, belirli alanlarda derinlemesine ve yoğun okuma sağlama özelliklerine sahip olduklarını, okuma becerisini toplumsal manada bir kaçış olarak gördüklerini belirtmiştir.

Bonds ve Bonds'un (1983) yaptığı ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisine yönelik çalışması, yapılan araştırmalara paralel sonuçlar göstermiştir. 1. sınıfa başlayan üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin yarısının (araştırmaya dâhil olan) erken okuyucu olduğunu, yaşlarına nazaran 1 ile 3 sınıf kademesi önde oldukları görülmüştür. Nitekim Burns ve arkadaşlarının (1984) yaptığı çalışmada üstün yetenekli ve zekâlı çocukların % 50'sinin birinci sınıfın da evvelinde henüz ana okul döneminde okuma becerisini öğrendikleri gözlemlenmiştir. Türkiye'de de hemen hemen yakın sonuçların gözlemlendiği üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin çevresel etmenlerin destekleyici olduğu veya engel teşkil edecek alt yapıya sahip olmadığı durumlarda yaşlarına nazaran okumayı daha hızlı öğrendikleri gözlemlenmektedir. Okuma kadar öğrencinin okumaya tutumu da önemlidir. Okuma tutumu, öğrencinin okuma becerisi kadar önemlidir (Tunnell ve diğ., 1991). Söz konusu tutum, öğrencinin yaşam boyu okuma becerilerinin gelişmesinde önemli role sahiptir (Lazarus ve Callahan, 2000).

Brown ve Rogan (1983) "Okuma ve Genç Yetenekli Çocuklar" adlı eserinde dönemi içerisindeki üstün yetenekli çocukların okuma tutumuna ve becerisine yönelmiştir. Eğlenceli ve zorlayıcı içerikle düşüncelerini yeni konu ve alanlara yöneltmek, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenmelidir.

Carr, (1984) üstün yetenekli okuyucular için okuma programında neler bulunması gerektiğine dair yaptığı araştırmada, üstün yetenekli öğrenciler için farklı bir programın gerekli olduğunu savunmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin okumadaki ihtiyaçlarının, yetenekleri için farklılaştırılmış bir eğitim programıyla karşılanması istense de çoğu zaman yanlış neticeler alınmaktadır. Yaygın yanlış inanış olan üstün yetenekli öğrencilerin kendi başlarına, eğitim almaksızın okumayı öğrenebilecekleri fikri hedef kitlenin öğretmenlerinin onları serbest bırakmasına

sebebi olmaktadır. Serbest bırakmanın veya akranları ile aynı programa tabi tutulmalarının yanlış olduğunu, seviyeleri ve ihtiyaçlarına göre program uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Test sonuçları hedef kitlenin ileride olduğunu gösterse de öğretmenin hedef kitleye yönelik materyallerinin noksatsız olması gerekmektedir.

Swanton, 1984 yılında üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin neyi, niçin okudukları konulu araştırmasında, hedef kitlenin fantastik romanlara ilgi gösterdikleri sonucunu ortaya koymuştur bu netice Halsted'in (1988) araştırması ile paralellik göstermektedir. Araştırmada hedef kitlenin halk kütüphanelerini aktif kullandığı, kitap temininde kütüphanelere başvurdukları görülmüştür.

Anderson ve arkadaşlarının (1985) yılında yaptığı okumaya yönelik tutum araştırmasında üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin okumaya dair tutumlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Okuma tutumunu hedef alan çalışma, ortalama ve ortalamadan altındaki okuyucuların benzer tutumlar sergileyerek kısa kitaplara yöneldiklerini göstermiştir.

Ley ve Trentham (1987), Mikulecky Davranışsal Okuma Tutum Ölçümü'ne katılan 7. ve 8. Sınıf kademesindeki üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve görüşlere sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Okumanın hayatlarının ayrılmaz bir parçası olduğunu, okuduklarını paylaşmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin öğretmenlerinin eşitsizlikleri tespit etmek için çaba sarf etmeleri gerektiğini, hedef kitlenin özel dikkatle incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma neticesinde diğer araştırmalarla da örtüşen üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının yüksek olduğu kanaati ortaya çıkmıştır. Ley ve Trentham, 7. ve 8. sınıf öğrencilerin %87'sinin akranlarına göre yüksek okuma tutumuna sahip olduklarını, yüksek okuma tutum gerekçesinin ise; erken yaşlarda kitapla tanışarak okumaya başlamaları, öğrenmeye dolayısıyla okumaya ilgi duymaları ve okuma ilgilerinin geniş olması gibi durumlar olacağını ifade etmiştir.

Shaughnessy ve arkadaşlarının (1994), yaptığı araştırmada literatür taraması yapılmış, uygulamalar incelenmiştir. New Mexico'da erken dönem okuma ve yetenekli öğrencilerin okuması hususundaki çalışmalara bakış sunulmuştur. Gardner tarafından tespit edilen yedi zekâ bağlamında geleneksel okuma programlarının uygunluğuna değinilmiş, çeşitli talimatlar verilmiştir. Çeşitli okuryazarlık

faaliyetleri, sınıfa misafir konuşmacıların davet edilmesi, okumaya teşvik eden televizyon programları ve filmler, yaratıcı yazma çalışmaları üst düzey gelişim faaliyetleri olarak belirlenmiştir. Araştırma, kendi coğrafi bölgesindeki kültürel ve yaşamsal kodlara olan duyarlılığına rağmen evrensel boyutta düşünme yeteneklerini kapsamaktadır.

Larsen (1999), 4-6. sınıflara devam eden 21 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciyle yaptığı araştırmada öğrencilerin %81'inin en sevdikleri okuma materyalinin roman olduğunu belirlemiştir. Yapılan pek çok araştırmanın neticesi Larsen'in araştırma neticeleri ile örtüşmektedir. Araştırmada genel olarak ergenlik dönemindeki çocukların tercihi olan roman türünün (Balcı, 2009; Sünbül ve arkadaşları, 2010) üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar arasında da popüler olduğu belirlenmiştir. Araştırma neticesinde Oğurlu'nun (2011) araştırması ile aynı doğrultuda sayılabilecek kitap muhtevası verilerine ulaşılmıştır. Hedef kitlenin bilim kurgu ve fantastik kitaplara rağbet gösterdikleri belirlenmiştir. Larsen, araştırmasında yetişkinlerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencileri desteklemesi gerektiğini, öğrencilerin kitaplara ulaşmasının veya ilgilerine göre kitap bulmalarının zor olabileceğini ifade etmiştir. Araştırmada öğrencilerin kitaplarını bağımsız bir şekilde seçtikleri, tarama yöntemiyle veya konuya göre kitap tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Swanton'un (1984) yılındaki çalışmasında üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin halk kütüphanesini tercih etme bilgisi, Laesen'in araştırmasıyla uyuşmamaktadır zira Larsen'in araştırmasındaki araştırma grubu halk kütüphanesini kullanmamakta veya yerini dahi bilmemektedir.

Connerly (2006), "4.sınıf Öğrencisi Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisinin Öğretimi" adlı tezinde eylem araştırması yapmak suretiyle hedef kitlenin eleştirel düşünme etkinliklerine katılımını incelemiştir. Entelektüel açıklık, doğruluk, alaka düzeyi, mantık ve doğruluğun standartları öğrencilerin düşünce yapılarına göre düzenlenmiştir. Bencil Sam, Naif Nancy, Adil Franin (Elder, 2002) gibi karakterler öğrencinin kendine ve başkalarına dair olumlu ve olumsuz düşünme davranışlarının farkında olmaları için çalışma sürecinde kullanılmıştır. Bilhassa edebî eserde geçen kahramanların özdeşim kurma yoluyla kullanılması örtük (gizil) öğrenmeler hususunda oldukça verimlidir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin öğrencilere eleştirel düşünme sağlayacakları konular ve

ortamlar sunması gerektiğine, öğretmenin rehberliğinde gelişime müsait bir beceri olduğuna ulaşılmıştır.

Martin (2010), “Niçin bazı özel yetenekli çocuklar okumayı sevmez?” konulu çalışmasında hedef kitlenin okumaya yönelik tutumunu incelemiştir. Okumadan zevk almalarına karşın birçoğunun okumaya karşı olumsuz tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ortaokul 6,7, 8.sınıfa devam eden 124 öğrenci ile yürütülen araştırmada olumlu ve olumsuz tutumlar sınıflandırılmış, açık uçlu sorularla analiz edilmiştir. Cevaplara binaen sınıf içi etkinlikler dört alan etrafında toplanmıştır: Okuma materyalini seçme, ön okuma etkinliğini tasarlama, zorluk seviyesini belirleme, ilgi, alan ve tutumlarını belirleme.

Silverman (2010), zekâ testleri ve üstün yetenekli çocuklar üzerine çalışmaları ile tanınan Amerikalı psikolog Hollingworth üzerine yaptığı çalışması neticesinde üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik görüşler ileri sürmüştür. Üstün yetenekli ve zekâlı çocukların normal eğitim öğretim süreci içerisinde bulundukları ve sosyal olarak izole olma durumuyla karşı karşıya olduklarını ifade etmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin keşfi, müfredat durumu, hedef kitleye yönelik özel sınıfların oluşturulması hususundaki fikirleri günümüz üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitiminde önemini korumaktadır.

Royal Fireworks Press yayınevi “Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Okuma, Yazma ve Düşünme Kitapları” adlı yazısında hedef kitleye yönelik kitapların gerekliliğini ve gerekçelerini açıklamıştır. Kitapların aklın yaşamına açılan kapılar olduğunu, çocukların gelişen dünya ile birlikte metabolik hızlarını yükselten, heyecanlandırıran tasarıma sahip elektronik dünyada büyüdüklerini belirtmiştir. Hedeflerinin küçük çocukların bilgi toplaması ve karmaşık üst düzeyde düşünebilmesi olduğunu ifade etmiştir. Gerek okuma, gerek dil becerileri gerekse dinî bilgiler hususunda hipotezler ve varsayımlar sunan kitapların öğrencilere zorlayıcı içerikle üst düzey düşünme becerisi kazandıracağı ifade edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile deneysel süreç öncesi, sırası ve sonrası çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Yöntemli çalışma ve araştırı olarak da bilinen araştırma kavramı var olan bilgiye kullanıma uygun ve kanıtlanabilir bilgiler ekleme amacını güden sistemli incelemedir. Yapılan çalışmanın muhtevası gereği eğitim araştırması söz konusudur. Eğitim araştırmasının karakteristik özelliklerini şu şekilde saymak mümkündür (Anderson, 1990): Eğitsel araştırmalar problemi çözmeye yönlendirir. Temel veya birinci kaynaklardan veri toplama veya toplanan verilerin yeni bir amaç doğrultusunda kullanılmasını amaçlar. Gözlemlenebilir tecrübeler ve ampirik kanıtlara dayanır. Doğru gözlem ve betimleme, düzenlenmiş prosedür ve güçlü analiz gerektirir. Genellemeler, ilkeler ve kuramların gelişmesini hedefler. Uzmanlık gereklidir. Araştırmada probleme objektif, yansız çözüm bulmak hedeflenir. Araştırma probleme ilgi duyan kimselerce dikkatlice kaydedilir ve rapor edilir. Belirtilen eğitim araştırmalarının karakteristikleri yapılan araştırmanın yönünü de belirlemektedir. Sistemli inceleme olarak bilinen araştırma kavramının bir alt başlığı sayılan ve bilimsel çalışmaların yöntemlerine açıklık getiren araştırma deseni; araştırmanın sorularına cevap bulmayı veya hipotezlerini test etmeyi doğru ve ekonomik şekilde yapmayı garantilemektedir (Kerlinger, 1973). Araştırma deseni hipotezleri test eden, araştırma sorularını cevaplayan ve varyansın kontrolünü sağlayan genel plandır (Balcı, 2010). Araştırma deseni geliştirmenin temel mantığı iç geçerliliği ve dış geçerliliği sağlamaktır (Balcı, 2010). Bu araştırmada üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin özgün içerikli etkinliklerle geliştirilmesi amaçlanmış, deneysel desenlerden “tek grup ön test- son test deseni” kullanılmıştır. Uygulanan etkinlikler öncesinde uygulanan ön test ile etkinlik sonucunda uygulanan son test farkının manidar olup olmadığı incelenmiştir.

Deneysel araştırma bilimsel yöntemler içerisinde daha kesin neticelerin elde edildiği araştırma desendir. Zira araştırmacı kıyaslanabilir işlemler uygular ve akabinde işlemlerin etkilerini inceler, araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenmektedir. (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Araştırmada, kullanılan deneysel desen, çalışma grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken “eleştirel okuma etkinlikleri”dir (Bozkurt, 2012). Yeni şeyler denendikten sonra sonuçlarını gözlemlemek ve sonuçlara binaen çıktıların hangilerinin kabul edileceğini belirlemek deneysel çalışma kavramına tekabül etmektedir (Robson,2017). Çalışmada yalnızca çalışma grubu olmakla birlikte etkinlik uygulamalarının neticeleri ön-test ve son-test ile incelenmiştir. Ön- test verileri etkinlik sonucunda ortaya çıkan son-test verileri ile mukayese edilmiş elde edilen nicel veriler yorumlanmıştır. Gerek hedef kitle statüsünde belirlenen kriterlere uygun öğrencilerin bulunma zorluğu, gerek BİLSEM kurumlarının işbirliğine açık olmayışları, gerekse öğrencilerin kendi iç disiplinleri ve ilerleyişlerini hesaplamak düşüncesi deney ve kontrol grubu yerine yalnızca çalışma grubu ile uygulamayı gerektirmiştir. Tek gruplu deneysel desen aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır (Karasar, 20114).

Tablo 1: Ön Test- Son Test Çalışma Gruplu Model

GRUPLAR	ÖNTEST	X	SONTEST
Ç (Çalışma)	<i>Ferhat ile Şirin</i>	Üstün Yetenekli ve Zekâlı Eleştirel Okuma Etkinlikleri	<i>Ferhat ile Şirin</i>
Ç (Çalışma)	<i>Eğitim Şart</i>		<i>Eğitim Şart</i>
Ç (Çalışma)	<i>Geziyorum</i>		<i>Geziyorum</i>

Tablo 1’de yer alan “Ç” simgesi çalışma grubunu, “Ferhat ile Şirin”, “Eğitim Şart”, “Geziyorum” ifadeleri ise ön- test ve son-test isimlerini ifade etmektedir. Hedef kitleye 3 farklı ön- test, son-test uygulanmıştır. “X” ise çalışma grubuna uygulanan eğitim etkinliklerini bir başka ifadeyle bağımsız değişkeni ifade

etmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenini üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler için hazırlanmış özgün içerikli eleştirel okuma etkinlikleri oluşturmaktadır.

Tablo 2: Araştırmanın DeneySEL Süreci

Çalışma Grubu	Deney Öncesi (1 Hafta)	Deney Süreci (6 hafta)	Deney Sonrası (1 Hafta)
		<u>1.HAFTA:</u> Atasözlerinde Çelişki ve Uyum+ Antik Yunan	
	FERHAT İLE ŞİRİN (1. BAŞARI TESTİ)		FERHAT İLE ŞİRİN (1. BAŞARI TESTİ)
		<u>2.HAFTA:</u> Hassas Park Etme+ Hastalıklar ve Hayvanlar	
<i>ÇALIŞMA GRUBU</i>		<u>3.HAFTA:</u> Gidiyorum Gündüz Gece+ Hudeybiye Antlaşması	
	EĞİTİM ŞAR(2. BAŞARI TESTİ)		EĞİTİM ŞART (2. BAŞARI TESTİ)
		<u>4.HAFTA:</u> Zihnimizdeki Kelepçeler: Sosyal Medya+ Geçmişten Günümüze Gelenekler	
		<u>5.HAFTA:</u> Gezi Rehberim+ Destanlar, Efsaneler ve Karikatürler	

GEZİYORUM (3. BAŞARI TESTİ)	6. HAFTA: Selimiye Baykuş Motifi, Mitolojide Baykuş+ Mona Lisa ve İnci Küpeli Kız	GEZİYORUM (3. BAŞARI TESTİ)
-----------------------------------	---	-----------------------------------

Tablo 2 incelendiğinde etkinlik uygulamalarının öncesi ve sonrasında araştırmaya yönelik birer haftalık olmak üzere toplamda 2 haftalık bir çalışma görülmektedir. Uygulama öncesindeki 1 haftada öğrencilerin son-test sonuçları ile mukayese edilecek olan ön-test uygulaması ve genel bilgilendirme, uygulama sonrasındaki 1 haftada ise girdinin ve eğitimin akıbetini belirleyecek son-test uygulamasının (başarı testleri aracılığıyla) yapıldığı görülmektedir. Deneysel süreci kapsayan 6 haftalık zaman diliminde hedef kitleye özgün içeriklerle hazırlanmış olan toplam 12 etkinlik hazırlanmıştır. Deney sürecinin başında ve sonunda uygulanan ön-test ve son-testler aynı olmakla birlikte isimlendirmeleri “Ferhat İle Şirin, Eğitim Şart, Geziyorum” şeklindedir. Hedef kitlenin öğrenme kapasiteleri, dikkat süreleri, ilgi, tutum ve becerileri doğrultusunda hazırlanan etkinlik ve testler belli bir sistem doğrultusunda uygulanmıştır. Ön-test, son-testlerin eleştirel düşünme becerisini kullanıma yöneltmesi, düşünme noktasında daha fazla çaba gerektirmesi, farklı bakış açıları barındırması, her bir teste bir dersin ayrılmasını elzem kılmaktadır. Aksi takdirde öğrencinin bilgiye, doğruya ulaşma noktasında ivedi davranması çözüme giden yoldaki cevapları kaçırmasına sebebiyet vermektedir. Testlerin içerik, oluşum mantığı ve düzeni noktasında etkinliklerle paralel olması son-test sırasında zamanın ayarlanmasında önemlidir. Zira uygulama esnasında tanınan sürenin çok altında veya üstünde süre tanınması etkinlik ve testlerin birbiri ile olan ilişkisini zedeleyeceği düşünülmektedir. Belirtilen testlerde ve etkinliklerde görsel materyallerin mevcudiyeti ve var olan görsel materyallerin yazılı materyal ile ilişkilendirilmesi formlar arası geçiş, formu dönüştürme, farklı formlardaki ortak bağlamları keşfedebilme yetisine dikkat çekmektedir, bu sebeptir ki bilhassa zamanın kısa tutulmaması öncelikli olmalıdır. Etkinlik süreci 6 hafta şeklinde planlanmış, belirlenen haftalar içerisinde ikişer etkinlik uygulanması planlanmıştır. Hazırlanan özgün içerikli etkinlikler haftalara bölünürken metinler arası düşünmenin yanı sıra öğrencinin önceki haftalarda uygulanan etkinliklerle benzer ve farklı noktalara göndermeler yapması maksadıyla ilintili konular aynı haftanın yanı sıra birbiri ardına gelen haftalara yayılmıştır.

Tablo 3: Çalışma Grubu Deneyisel Süreci

Verilen Eğitim	Özgün İçerikli Etkinliklerle Eleştirel Okuma Etkinlikleri
Haftalar	Kullanılan Metinler
1.HAFTA	Atasözlerinde Çelişki ve Uyum+ Antik Yunan
2.HAFTA	Hassas Park Etme+ Hastalıklar ve Hayvanlar
3. HAFTA	Gidiyorum Gündüz Gece+ Hudeybiye Antlaşması
4.HAFTA	Zihnimizdeki Keleпçeler: Sosyal Medya+ Geçmişten Günümüze Kuruluşlar
5.HAFTA	Gezi Rehberim+ Destanlar, Efsaneler ve Karikatürler
6.HAFTA	Selimiye Baykuş Motifi ve Mitolojide Baykuş+ Mona Lisa ve İnci Küpeli Kız

Tablo 3’te deney sürecinde öğrencilerle uygulanacak olan etkinliklere yer verilmiştir. Çalışma grubunun ön-test uygulaması esnasında öğrencilere süreç hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bilgilendirmeler ile eleştirel düşünme, eleştirel okuma, benzerlik, farklılık, mukayese etme, metinler arası düşünme, yazılı ve görsel materyal yorumlama gibi süreç içerisinde gerekli olan beceriler anlatılarak hatırlatmalar yapılmıştır. Hazırlanan metinler üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik herhangi yayından veya çalışmadan alınmamış, bu araştırma için hazırlanmıştır. Etkinlikler, kriterler doğrultusunda hedef kitleye uygun görseller, yazılı metinler, videolar, haritalar ve nesneler derlenerek çalışmanın amacına riayet edilerek bir araya getirilmiştir. Özgün içerikli etkinliklerin her birinde en az 2 en fazla 7 metin sunulmuştur. Etkinliklerin metinlerinden bir bölümü yazılı materyalden seçilirken bir kısmı görsel materyallerden tercih edilmiştir. Etkinliklerin oluşturulmasında millî ve evrensel değerlere ve konulara yer veren, ahlaki noktada

öğrencilere yanlış örnek olmayacak, farklı konulara yer verecek metin seçimine önem verilmiştir. Arıcı (2012) nitelikli çocuk kitabının sahip olması gereken eğitsel özellikleri sıralamış, belirlenen ilkeler okuma eğitimi bazında öğrenciye sunulacak metinlerin kriterlerini belirtmektedir, kriterler şu şekildedir: öğrencinin ufkunu, bakış açısını geliştirme; hayatı, insanlığı, dünyayı tanıma sevmeye yardımcı olma; güzellik ve estetik duygularını geliştirmede destekleyici olma; duygu, düşünce ve hayal gücüne hitap etme, geliştirme; özgün kişilik geliştirmesini destekleme; eleştirel düşünmesine olanak tanıma; dört temel dil becerisini geliştirmeye yardımcı olma; ana dilinin söz varlığını geliştirmesine olanak tanıma; ait olduğu kültür ve medeniyet ile aynı minvalde olma; iletilerin sezdirimle aktarılması; politik söylemlerden arındırılmış olma; öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı tanıma, eğlenme ve düşündürmeyi bir arada bulundurma belirlenen ilkelerdir. 1. haftada uygulanan “Atasözlerinde Çelişki ve Uyum” etkinliğinde iki ayrı listenin harmanlandığı bir metin bulunmaktadır, metin listeleme yöntemiyle etkinliğin amacına uygun olarak oluşturulmuştur. 1. haftada uygulanan “ Antik Yunan” etkinliğinde “Kökler” adlı görsel materyal, “Medeniyetler ve İzler” adlı bilgilendirici yazılı eleştirel okuma materyali ile “1001 İcat ve Sırlar Kütüphanesi” kısa filmi konu sonu değerlendirilmesine alınmıştır. 2. haftada uygulanan “Hassas Park Etme” etkinliğinde “Neler Olur?” görsel materyali ile “Türkçe Sözlük Ne Diyor?” bilgilendirici yazılı metni, “İlaç Prospektüsü” bilgilendirici yazılı metni ana materyal olarak; Kahoot uygulaması, ateş-ölçer ise yardımcı materyaller olarak belirlenmiştir. 2. haftada “ Hastalıklar ve Hayvanlar” adlı etkinlikte “Onların Dilinden” görsel metni, “Komşuda Kuş Gribi, İspanya’da Deli Dana Hastalığı” isimli haber metni ana eleştirel okuma materyalleri olarak; “Arkadaşım Eşek” şarkısı derse dikkat çekme materyali olarak belirlenmiştir. 3. haftada “Gidiyorum Gündüz Gece” etkinliğinde “Dünyayı Sarsan Hareket” adlı öyküleyici metin, “Günümüzün Göçü” ve “Göç Nedir?” adlı bilgilendirici metinler, “Sırtımda Heybem” adlı görsel metin ana eleştirel okuma materyali olarak belirlenmiş; “Gidiyorum Gündüz Gece” adlı türkünün derse dikkat çekmek için kullanılması planlanmıştır. “Hudeybiye Antlaşması” adlı 3. hafta etkinliğinde “Hudeybiye Antlaşması” bilgilendirici metni ve soru kâğıdı ana materyal olarak belirlenmiştir. 4. hafta etkinliği olan “Zihnimizdeki Kelepçeler: Sosyal Medya” adlı etkinlikte “1-2-3-4-5-6-7” adlı karikatür görselleri ana eleştirel okuma materyalleri olarak, “Yeşilay” bağımlılık broşür ve rozeti yardımcı materyaller olarak belirlenmiştir. 4. hafta etkinliği olan

“Geçmişten Günümüze Kuruluşlar” adlı etkinlikte “Ahilik” adlı afiş görseli, “Yüzyıllık Gelenekten Geleceğe” adlı yazılı materyal eleştirel okuma etkinliğinin ana materyali olarak Ahilik konulu “Dün, Bugün, Yarın” videosu yardımcı materyal olarak belirlenmiştir. 5. hafta “ Gezi Rehberim” etkinliğinde “Helsinki Mücevheri: Sumenlina Adası” bilgilendirici metni, Malta Adası” bilgilendirici metni ana eleştirel okuma materyalleri olarak; “Google Earth” tarafından sunulan sanal gerçeklik konulu video derse dikkat çekmek için, “Bir Seyyah: İbni Batuta” adlı öyküleyici metin ders sonunda kullanılmıştır. 5. hafta “Destanlar, Efsaneler ve Karikatürler” adlı etkinlikte “Alp Er Tunga” karikatür görseli, “Ergenekon” karikatür görseli, “Alp Er Tunga” bilgilendirici metni, “Ergenekon” öyküleyici metni ana eleştirel okuma metinleri olarak belirlenmiştir. 6. hafta “Mona Lisa ve İnci Küpeli Kız” etkinliğinde “İnci Küpeli Kız” görsel materyali, “Mona Lisa” görsel materyali, “Portre Sanatı” bilgilendirici metni, “Mona Lisa” bilgilendirici metni, “İnci Küpeli Kız” öyküleyici metni ana eleştirel okuma metinleri olarak belirlenmiştir. “Portre Sanatına Dair” adlı video ile konunun pekiştirilmesi amaçlanmıştır. 6. hafta etkinliği olan “Gamlı Baykuş Mu? Bilge Baykuş Mu?” etkinliğinde “Selimiye Cami Baykuş Görüntüsü” adlı görsel materyal, “Değmen Benim Gamlı Yaslı Gönlüme” yazılı türkü sözleri, “Baykuş” adlı bilgilendirici metin ana eleştirel okuma materyalleridir. İnternet ortamında sunulan Selimiye Cami sanal gezisi dersin başlangıç evresinde kullanılmıştır. Etkinliklerin uygulanması ana materyaller ve destekleyici yan materyaller şeklinde planlanarak okuma metinleri başta olmak üzere tüm metinler iki başlık altında sınıflandırılmıştır. Bilhassa dinleme metinlerinden yan materyaller noktasında faydalanılmış destekleyici işlevi ile uygulamaya dâhil edilmiştir.

Tablo 4: Etkinlik İçerikleri

HAFTALAR	ETKİNLİKLER		ANA MATERYALLER		YARDIMCI MATERYALLER
1. HAFTA	1.1. <i>Atasözlerinde Çelişki ve Uyum</i>	1.2. <i>Antik Yunan</i>	1.1. Atasözleri Listesi	1.2. Kökler Afişi Madeniyetler ve İzler metni	1.2.. *”1001 İcatlar Kütüphanesi” kısa filmi
2. HAFTA	1.3. <i>Hassas Park</i>	1.4. <i>Hastalıklar</i>	2.1. *”Neler	2.2. *“Onların	2.1. *Kahoot

	<i>Etme</i>	<i>ve Hayvanlar</i>	Olur?" afişi * "Türkçe Sözlük Ne Diyor?" metni	Dilinden" afişi * "Komşuda Kuş Gribi, İspanya'da Deli Dana Hastalığı" haber metni	uygulaması * Ateşölçer 2.2. * "Arkadaşım Eşek" Şarkısı * Çalışma Kâğıdı
3. HAFTA	1.5. "Gidiyorum Gündüz Gece"	1.6. Hudeybiye Antlaşması	* "Dünyayı Sarsan Hareket" metni * "Günümüzün Göçü" metni * "Göç Nedir?" metni * "Sırtımda Heybem" görseli	3.2. * "Hudeybiye Antlaşması" metni	3.1. * "Gidiyorum Gündüz Gece" şiiri-türkü
4. HAFTA	1.7. "Geçmişten Günümüze Kuruluşlar"	1.8. Zihnimizdeki Kelepçeler : Sosyal Medya	4.1. * * "Ahilik" afişi * Yüzyıllık Gelenekten Geleceğe metni	4.2. * "1-2-3-4-5-6-7" adlı karikatür görselleri	4.1. * "Dün, Bugün, Yarın" videosu 4.2. * "Yeşilay" bağımlılık broşürü ve rozeti
5. HAFTA	1.9. "Gezi Rehberim"	1.10. Destanlar, Efsaneler ve Karikatürler	5.1. * "Helsinki'nin Mücevheri : Suomenlinna Adası" metni * "Malta Adası" metni	5.2. * "Alp Er Tunga" karikatür görseli * "Alp Er Tunga" metni * "Ergenekon Destanı"	5.1. * "Bir Seyyha: İbn-i Batuta" metni * "Google Earth" sanal gerçeklik

				metni *“Ergenekon Destanı” karikatür görseli	videosu 5.2. *“Eşleştirme Kartları”
6. HAFTA	1.11. “Mona Lisa ve İnci Küpeli Kız”	1.12 “Gamalı Baykuş Mu? Bilge Baykuş Mu?”	6.1. * “Mona Lisa” metni * “ İnci Küpeli Kız” metni * “Mona Lisa” tablo görseli * “İnci Küpeli Kız” tablo görseli * “Portre Sanatı” metni	6.2. * “Selimiye Cami Baykuş Figürü” görseli * “Değmen Benim Gamalı Yaslı Gönlüme” türküsü ve sözleri * “Baykuş” metni	6.1. * “ Balık Kılıcı Diyagramı” * “Portre Sanatı” videosu 6.2. * “”3D Selimiye Cami” gezi uygulaması

Tablo 4’te görüldüğü üzere etkinlikler içerisinde eleştirel okuma amacıyla kullanılması planlanan ana materyallerin yanı sıra dersi zenginleştirmek, farklı kaynakları derse adapte etmek, birden fazla duyu organını kullanarak kalıcı öğrenmeyi sağlamak maksadıyla yardımcı materyaller hazırlanmıştır. Hazırlanan yardımcı materyaller somut nesneler, üç boyutlu dijital ortamlar, metinler, videolar şeklinde geniş bir yelpazede tutulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu İstanbul Bilim Sanat Merkezlerinden (BİLSEM) birinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Piaget Bilişsel Kuramı çerçevesinde soyut işlemler evresinde sayılan, somut işlemler evresini henüz geçmiş olan 7. sınıf öğrencilerinin yine aynı kuram gereği soyut düşünebilme, göreceli düşünme ve yargıda bulunma, akıl yürütme hususunda yeterli oldukları düşünülmektedir. Kavramların anlaşılması ve akıl yürütme becerilerinin gelişmesi Türkçe dersi açısından önemlidir. 5 ve 6. sınıf düzeylerinde ortaokul bilincinin

oluşmaması genel manada somut işlemler evresinin izlerinin görülmesi; 8. sınıf düzeyinde merkezî sınavların getirdiği yükümlülüklerin gerek aileler gerekse öğrenciler tarafından kaygılandırıcı nitelikte olması uygulama kitlesinin 7. sınıf düzeyi olmasında önemli bir etken olmuştur. Araştırmaya konu olan hedef kitlenin fark edilmesi, gerekli sınavlara tabi tutulması, eğitime dâhil olması ve görülme oranlarının azlığı araştırmanın 16 öğrenci üzerinde yapılmasına sebep olmuştur. Nitekim hedef kitle bireylerin BİLSEM'lere kabul seviyelerinin en fazla ilköğretim 3. sınıf olması bu süreye kadar keşfedilmemiş öğrencilerin eğitime dâhil olmasını engellemektedir. Çalışma grubunu oluşturan 16 öğrencinin 6'sı kız 10'u erkektir. Çalışma grubu, BİLSEM içerisinde 7. sınıf düzeyindeki sınıflardan random (rastgele) seçilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Çalışma Grubu	
	<i>N</i>	%
Kız	6	37.5
Erkek	10	62.5
Toplam	16	100.0

Tablo 5'te de görüleceği üzere araştırmanın kız öğrenci yüzdesi % 37. 5, erkek öğrenci yüzdesi %62. 5 olarak belirlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasının yanı sıra verilerin analizi oldukça önemlidir. Araştırma verileri nicel araştırma yöntemleri ile toplanmıştır. Bu bölümde nicel verilerin toplanması ve analizi hakkında malumat verilmiştir.

3.3.1. Deneysel Süreç Öncesi Çalışmalar

Deneysel sürecin öncesinde eleştirel okuma becerisi, üstün yetenekli ve zekâlı bireyler, üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitimi, BİLSEM çalışma ve öğrenci yetiştirme yöntemleri hakkında derinlemesine araştırma sağlanmıştır. Eleştirel okuma becerisinin zihinsel hazırbulunuşluk düzeyinin çalışmaya daha uygun olduğu

saptanmıştır. Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitimine dair kurum ve kuruluşlar incelenmiş, devlete bağlı olarak eğitim veren BİLSEM okullarının uygulamaya uygun olduğu saptanmıştır. Kurum, hedef kitle, seviye hakkında varılan sonuçlardan hareketle etkinliklerin içeriğini oluşturan “özgün” çalışmalara yönelik kaynak taraması yapılmış, süreçte okumaya dair tek tip metinlerin aksine farklı formlarda metinler tercih edilmiştir. Seçilen metinlerin ve konunun ders içerisinde desteklenmesi hasebiyle yan materyaller seçilmiş, yan materyallerin seçimindeyse birden fazla duyu organının derste aktif kılınması hedeflenmiştir. Ayrıca teknolojik farkındalığı yüksek olan öğrencilere çeşitli uygulamalar ve simülasyonlar ile derse dair öğrenmeler yapma olanağı tanınmıştır. Teknolojik uygulamalarda üç boyutlu sanal gerçeklik uygulamaları, interaktif soru uygulamaları, oyun uygulamaları kullanılmıştır. Günlük hayatta sıklıkla karşılarına çıkan ilaç prospektüsleri, ateş ölçer cihazı gibi somut nesneler de dersin içeriğine dâhil edilerek gerçek yaşamdan hareket ilkesine riayet edilmiştir. Etkinlikler ve metinlerde konu seçiminde evrensel ve kültürel olmasına; öğrencinin çıkarım yapabilecek yeterliliğe sahip arka plan olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen metinlerin görsel ve yazılı olarak; görsel materyallerin karikatür, afiş, resim, fotoğraf şeklinde çeşitlenmesine; yazılı materyallerin bilgilendirici, öyküleyici ve şiir şeklinde çeşitlenmesine önem verilmiştir. Metinlerin seçiminde farklı mecralardan seçilmesi beraberinde farklı üsluplar ve farklı anlatım tarzları getirmektedir, araştırma sürecinde üslubu, konusu, anlatım şekli gibi pek çok noktada farklılaşan okuma metinlerine ortak paydada “eleştirel” biçimde yaklaşabilmeleri esas alınmıştır.

3.3.1.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Ferhat İle Şirin, Eğitim Şart, Geziyorum” adlı üç başarı testinin ön-test ve son-test olarak uygulanması neticesinde derlenmiştir. Yapılan testlerin mukayesesi ile süreç içerisindeki eğitimin öğrencilere etkisi araştırılmıştır. Her bir başarı testi 3 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Başarı testlerinin puanlanması için üç farklı rubrik hazırlanmıştır. Araştırma içerisinde kullanılan tüm veri toplama araçları ve değerlendirme formlarına “Ek 13 ve Ek14”te yer verilmiştir.

➤ Başarı Testi Geliştirme Süreci

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine yönelik hazırlanan etkinlik önerileri kapsamında hazırlanan başarı testleri, etkinliklerin

öğrenci üzerindeki etkisini ölçmeyi planlamaktadır. 6 haftalık etkinlik uygulama sürecinin başında ve etkinlik uygulamalarının nihayetinde uygulanan testlerin içerikleri ve ölçülen kazanımlar eşittir. “Ferhat ile Şirin Başarı Testi”, “Eğitim Şart Başarı Testi” ve “Geziyorum Başarı Testi” adlı üç test hedef kitleye ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Başarı testinin hazırlanmasında birtakım hususlar göz önünde tutulmuştur (Tekin, 2003): Testin kullanım amacının belirlenmesi, testin soru sayısının belirlenmesi, ölçülecek davranışlar (hedef kazanımlar) ve hedeflenen davranışların hangi yolla kazanılacağına belirlenmesi, testte kullanılacak soru tipinin belirlenmesi, testin ve testin sorularının güçlüğüne belirlenmesi, puanlama. Taslak olarak hazırlanan başarı testlerinin ön uygulaması, alan taraması ve hedefe yönelik incelenmesi neticesinde araştırmaya hizmet etmeyen, test içerisinde anlaşılmayan sorular çıkartılmış, kalan soruların düzenlemesi yapılmıştır. Eleştirel okuma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan başarı testlerinde uygulanacak etkinliklerin kazanımları ile paralellik göstermesi amaçlanmıştır. Seçilen metinlerin amaca yönelik düzenlenmesi aşamasında eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Testlerin millî, ahlaki ve evrensel değerlere uygun olması, “Türk Millî Eğitim Genel Amaçları” ile örtüşmesi hedeflenmiştir.

➤ **Rubrik Geliştirme Süreci**

Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı) belli bir araştırmaya konu edinilen bireylerin gerçekleştirdikleri performanslara belli ölçütler çerçevesinde yetersizden yetkine doğru puanlama işlemidir. Eğitsel bağlamda rubrik, otantik ve kompleks öğrenci çalışmalarının puanlaması maksadıyla kullanılan araç olarak açıklanmaktadır. (Jonsson ve Svingby, 2007). Rubrikler için güvenilirlik, “değerlendirmeye tabi tutulan öğrencinin ödevinin/performansının her değerlendiriş neticesinde ve her değerlendiren kişide yine aynı puanı alması” olarak açıklanmaktadır. (Tuncel, 2011) Rubrik, öğrencilerin çalışma evvelinde basit düzeyde planlama yapmasını olanaklı kılmaktadır (Fazel, 2010). Araştırmanın puanlamasını yapmak maksadıyla geliştirilmiş ölçütler barındıran araçlardır. Amaçlarına göre bütüncül ve analitik olarak ikiye ayrılmaktadır. Genel manada bir yetenek, öğelerine ayrılmadan bütün hâlinde puanlanıyorsa bütüncül (holistik) olarak adlandırılır (Haladyna, 1997). Bütüncül dereceli puanlama anahtarı ürüne dair genişçe hükümlere dayanmaktadır (Moskal, 2000; Moskal, 2003). Analitik puanlama anahtarında ise ürün parçalara ayrılarak her parçaya yönelik ayrı bir bütüncül anahtar

geliştirilmektedir. Rubriklerin geçerliği, “muhteva, şekil ve kıstas” noktaları nazarından ele alınıp değerlendirilmektedir (Moskal ve Leyden, 2000). Güvenirlik gibi geçerliğin sağlanması da rubrik geliştirme sürecinde önem arz etmektedir (Çelik ve diğ., 2014). Rubrik hazırlama evresinde, rubriklerin genel bağlamı, hususiyeti, şekli gözden geçirilmeli, oluşturulan rubriklerin geçerlik ve güvenirlik noktasındaki durumları belirlenmelidir (Kan, 2007). Wolf ve Steven (2007) rubriklerin öğrenme hedeflerini daha belirgin kıldığı, öğretim tasarımı sürecinde rehberlik vazifesi üstlendiği, değerlendirme sürecinde daha doğru ve adil puanlama olanağı sağladığı, öğrencilere öz değerlendirme ve akran geri bildirimi fırsatı sunduğu gibi çeşitli faydalarından bahsetmektedir (Wolf, Steven 2007’den aktaran Sarıca, Usluel, 2016).

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini ölçmeyi amaçlayan etkinlikler planlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek maksadıyla hazırlanan “Ferhat İle Şirin Testi, “Eğitim Şart Testi” ve “Geziyorum Testi” ön-test son-testleri uygulanmış, etkinliklerin başarısı gözlemlenmiştir. Uygulanan etkinliklerin nihayetinde öğrencilerde oluşan eleştirel okuma becerisini ve becerinin kazanım düzeyini belirlemek maksadıyla uygulanan başarı testlerinin puanlamasında belli ölçütler belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler bağlamında öğrencilerin yanıtladıkları ön-test ve son-testler puanlamaya tabi tutulmuştur. Rubrik hazırlanma sürecinde belirlenen rubrik soru kökleri üç alan uzmanıyla istişare edilmiş, testler yine üç alan uzmanınca okunmuştur. Üç ayrı testi puanlamak maksadıyla üç farklı rubrik hazırlanmıştır. Rubrikler içerisinde her madde puanlaması amacıyla bir öncül yerleştirilmiş, öncüllerin içerisine üç ana açıklama eklenmiştir. Hazırlanan rubrikler içerisinde her bir madde “0-33” aralığında puanlanmıştır.

3.3.2. Verilerin Toplanması

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine yönelik araştırmanın nicel verileri ön-test ve son-testler ile elde edilmiştir. Testler, “Ferhat İle Şirin, Eğitim Şart, Geziyorum” şeklindedir. Testler oluşturulurken belirlenen özgün içerikli etkinlikler esas alınmış, paralellik sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmaya münhasır hazırlanan etkinliklerin yanı sıra okuma becerisi ve okuma becerisi yöntemlerinden olan eleştirel okuma alan yazın çalışmaları dikkate alınmıştır. Testlerin amacına uygun olup olmadığını anlamak maksadıyla farklı alan

uzmanlarından görüş alınmıştır. Süreç içerisinde belirlenen 12 etkinlik 6 hafta süre içerisinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde belirlenen “Ferhat İle Şirin, Eğitim Şart, Geziyorum” başarı testleri ön-test olarak uygulanarak öğrencilerin başlangıç seviyeleri saptanmıştır. 6 hafta süren uygulama neticesinde öntestler ile aynı içeriğe sahip “Ferhat İle Şirin, Eğitim Şart, Geziyorum” başarı testleri son test olarak uygulanmış, aradaki fark incelenerek nicel verilere ulaşılmıştır.

3.3.3. Verilerin Analizi

Geliştirilen ön-test ve son-testin değerlendirilmesine yönelik değerlendirme rubriği hazırlanmıştır. Hazırlanan rubriğin amacına hizmet etmesinin saptanması maksadıyla ilgili alanda uzmanlara danışılmış ve rubriğe son hâli verilmiştir. Rubrik aracılığıyla ön-test ve son-testler alan uzmanları tarafından değerlendirilip her bir öğrencinin testlerden aldıkları puanlar belirlenmiştir. 1.öntest, 2.öntest, 3.öntest; 1.sontest, 2.sontest, 3.sontest sonuçları SPSS for Windows 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımlardan farklı olup olmadığının belirlenmesine yönelik olarak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Çalışma grubunun Ferhat ile Şirin, Geziyorum, Eğitim Şart etkinliklerindeki eleştirel okuma becerisini ölçmek maksadıyla ön-test ve son-test verileri Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testine tabi tutulmuştur. Çalışma grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel okumaya yönelik ön-test ve son- test puanlarının genel ortalaması Mann-Whitney U Testi ile tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki katılımcıların eleştirel okumaya yönelik etkinlik puanı ortalamalarına ait verilerinin babanın eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi Kruskal-Wallis H Testi ile sağlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın nicel bulgularının sunulduğu bu kısımda ilk olarak deney grubunu oluşturan öğrencilerin frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. İlgili bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 6: Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	Deney Grubu	
	N	%
Erkek	11	68,8
Kız	5	31,3
Toplam	16	100,0

Katılımcıların frekans ve yüzde değerlerine bakıldığında iki cinsiyetin de temsil edildiği ve heterojen bir yapının olduğu görülmüştür. Bu sebeple araştırma verilerinin ilgili değişkende analize dâhil olacak miktarda veri içerdiği söylenebilmektedir.

Tablo 7: Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Dağılımının Normal Dağılımlardan Farklı Olup Olmadığının Belirlenmesine Yönelik Olarak Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değerler	Ferhat ile Şirin Ön Test Puanı	Ferhat ile Şirin Son Test Puanı	Eğitim Şart Ön Test Puanı
N	16	16	16
Normal $\bar{x}$	19,5000	66,4375	34,5000
Paramet reler ss	18,37752	19,81571	24,88373
Kolmogo rov Smirnov Z	,284	,110	,160
P (Kolmog orov- Smirnov)	,001	,200	,200
Shapiro- Wilk	,833	,966	,899

P (Shapiro- Wilk)	,008	,776	,078
Değerler	Eğitim Şart Son Test Puanı	Geziyorum Ön Test Puanı	Geziyorum Son Test Puanı
N	16	16	16
Normal $\bar{x}$	63,5000	23,6875	72,6250
Paramet reler ss	15,76917	14,02245	20,47397
Kolmogo rov Smirnov Z	,150	,174	,165
P (Kolmog orov- Smirnov)	,200	,200	,200
Shapiro- Wilk	,951	,969	,922
P (Shapiro- Wilk)	,507	,817	,180

Ölçme sürecinin sonunda verilerin dağılımının normal dağılımlardan farklı olup olmadığının belirlenmesi için parametrik testlerin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda verilerin normal dağılması, varyansların homojenliği, veri havuzunun tek bir yönde ağırlık kazanmaması ve aralıklarının belirgin olması ve bağımsızlık şartlarını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır (Field 2009).

Shapiro-Wilk ile Kolmogorov-Smirnov testlerinin sonuçlarına bakıldığında verilerin parametrik ve non-parametrik dağılım göstermesi noktasında bütünlük sağlanamadığı görülmüştür. Dağılımın normal dağılımlardan aşırı sapma göstermediğine yönelik bir varsayımı ileri sürebilmek için ön görülen araştırma büyüklüğünün genellikle $n \geq 30$ şartını sağlaması gerekmektedir (Büyüköztürk 2018: 8). Bu sebeple araştırma sürecinden elde edilen nicel verilerin analizinde non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın bu aşamasından sonra uygulama sürecinde elde edilen ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon testleri sonuçlarının bulgularına geçilmiştir.

Tablo 8: Çalışma Grubunun Ferhat ile Şirin Etkinliğindeki Eleştirel Okuma Becerisine Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Negatif Değerler	0	,00	,00	-3,518	p < ,001
Pozitif Değerler	16	8,50	136,00		
Eşit Değerler	0				
Toplam	16				

Çalışma grubundaki katılımcıların Ferhat ile Şirin etkinliği öncesi ve sonrası eleştirel okumaya yönelik ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 3. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları çalışma grubu katılımcılarının eleştirel okuma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($z = -3,518$, $p < ,001$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Eleştirel okuma puanlarının yüksek olmasının eleştirel okuma becerisinin pozitif yönde gelişmesine işaret ettiği dikkate alındığında özgün etkinlik olarak tasarlanan Ferhat ile Şirin'in çalışma grubundaki katılımcıların eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 9: Çalışma Grubunun Eğitim Şart Etkinliğindeki Eleştirel Okuma Becerisine Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Negatif Değerler	1	2,00	2,00	-3,421	p < ,01
Pozitif Değerler	15	8,93	134,00		
Eşit Değerler	0				
Toplam	16				

Çalışma grubundaki katılımcıların Eğitim Şart etkinliği öncesi ve sonrası eleştirel okumaya yönelik ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 4. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları çalışma grubu katılımcılarının eleştirel okuma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($z = -$

3,421, $p < .01$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Eleştirel okuma puanlarının yüksek olmasının eleştirel okuma becerisinin pozitif yönde gelişmesine işaret ettiği dikkate alındığında özgün etkinlik olarak tasarlanan Eğitim Şart'ın deney grubundaki katılımcıların eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 10: Çalışma Grubunun Geziyorum Etkinliğindeki Eleştirel Okuma Becerisine Yönelik Ön-Test ve Son-Test Verilerinin Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Negatif Değerler	0	,00	,00	-3,519	$p < ,001$
Pozitif Değerler	16	8,50	136,00		
Eşit Değerler	0				
Toplam	16				

Deney grubundaki katılımcıların “Geziyorum” etkinliği öncesi ve sonrası eleştirel okumaya yönelik ön-test ve son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları 5. tabloda verilmiştir. Analiz sonuçları çalışma grubu katılımcılarının eleştirel okuma puanlarının deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($z = -3,519$, $p < ,001$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar; yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Eleştirel okuma puanlarının yüksek olmasının eleştirel okuma becerisinin pozitif yönde gelişmesine işaret ettiği dikkate alındığında özgün etkinlik olarak tasarlanan Geziyorum'un çalışma grubundaki katılımcıların eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Tasarlanan üç özgün etkinliğin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının anlaşılması amacıyla yapılan Wilcoxon analizi neticesinde etkinliklerin tamamının eleştirel okuma becerisinde pozitif gelişme sağladığı söylenebilir. Bu aşamadan sonra demografik form doğrultusunda bağımsız değişkenlerden elde edilen veriler ışığında araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan eleştirel okuma ön test ve son test puanlarının incelenmesine geçilmiştir.

Tablo 11: Çalışma Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Ferhat ile Şirin Etkinliği Ön-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	5	12,40	62,00	8,000	-2,219	p < ,05
Erkek	11	6,73	74,00			

11. tabloda görüldüğü gibi çalışma grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 12,40; erkek öğrencilerin 6,73'tür. U değeri 8,000 Z değeri ise -2,219 olup çalışma grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel okumaya yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır(p < ,05). Kız katılımcıların ön test puanları ortalamasının erkek katılımcıların ön test puanları ortalamasından daha yüksek olması sebebiyle uygulama öncesinde kız katılımcıların eleştirel okuma bakımından erkek katılımcılara göre daha iyi seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 12: Çalışma Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Ferhat ile Şirin Etkinliği Son-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	5	13,50	67,50	2,500	-2,851	p < ,05
Erkek	11	6,23	68,50			

12. tabloda görüldüğü gibi çalışma grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 13,50, erkek öğrencilerin 6,23'tür. U değeri 2,500 Z değeri ise -2,851 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel okumaya yönelik son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır(p < ,05). Kız katılımcıların son test puanları ortalamasının erkek katılımcıların son test puanları ortalamasından daha yüksek olması sebebiyle uygulama sonrasında kız katılımcıların eleştirel okuma bakımından erkek katılımcılara göre daha iyi seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 13: Çalışma Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Eğitim Şart Etkinliği Ön-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	5	11,00	55,00	15,000	-1,419	p > ,05
Erkek	11	7,36	81,00			

13. tabloda görüldüğü gibi çalışma grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 11,00; erkek öğrencilerin 7,36'dır. U değeri 15,000 Z değeri ise -1,419

olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel okumaya yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir($p > ,05$).

Tablo 14: Çalışma Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Eğitim Şart Etkinliği Son-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	5	10,00	50,00	20,000	-,859	$p > ,05$
Erkek	11	7,82	86,00			

14. tabloda görüldüğü gibi deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 10,00; erkek öğrencilerin 7,82'dir. U değeri 20,000 Z değeri ise -,859 olup deney grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel okumaya yönelik son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir($p > ,05$).

Tablo 15: Çalışma Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Geziyorum Etkinliği Ön-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	5	10,70	53,50	16,500	-1,253	$p > ,05$
Erkek	11	7,50	82,50			

15. tabloda görüldüğü gibi deney grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 10,70; erkek öğrencilerin 7,50'dir. U değeri 16,500 Z değeri ise -1,253 olup çalışma grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel okumaya yönelik ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir($p > ,05$).

Tablo 16: Çalışma Grubundaki Kız ve Erkek Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Geziyorum Etkinliği Son-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerin Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Kız	5	11,20	56,00	14,000	-1,538	$p > ,05$
Erkek	11	7,27	80,00			

16. tabloda görüldüğü gibi çalışma grubundaki kız öğrencilerin sıralamalar ortalaması 11,20; erkek öğrencilerin 7,27'dir. U değeri 14,000 Z değeri ise -1,538 olup çalışma grubundaki kız ve erkek katılımcıların eleştirel okumaya yönelik son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir($p > ,05$).

Tablo 17: Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Ferhat ile Şirin Etkinliği Ön-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerinin Annenin Çalışması Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Ortaokul	9	6,89	62,00	17,000	-1,542	p > ,05
Üniversite	7	10,57	74,00			

17. tabloda görüldüğü gibi çalışma grubundaki katılımcılardan annesi ortaokul mezunu olanların sıralamalar ortalaması 6,89; annesi üniversite mezunu olanların sıralamalar ortalaması 10,57'dir. U değeri 17,000 Z değeri ise -1,542 olup deney grubundaki annesi ortaokul ve üniversite mezunu olan katılımcıların eleştirel okumaya yönelik Ferhat ile Şirin ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir(p > ,05).

Tablo 18: Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Ferhat ile Şirin Etkinliği Son-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerinin Annenin Çalışması Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Ortaokul	9	8,94	80,50	27,500	-,426	p > ,05
Üniversite	7	7,93	55,50			

18. tabloda görüldüğü gibi çalışma grubundaki katılımcılardan annesi ortaokul mezunu olanların sıralamalar ortalaması 8,94 annesi üniversite mezunu olanların sıralamalar ortalaması 7,93'dür. U değeri 27,500 Z değeri ise -,426 olup çalışma grubundaki annesi ortaokul ve üniversite mezunu olan katılımcıların eleştirel okumaya yönelik Ferhat ile Şirin son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir(p > ,05).

Tablo 19: Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Eğitim Şart Etkinliği Ön-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerinin Annenin Çalışması Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Ortaokul	9	7,72	69,50	24,500	-,743	p > ,05
Üniversite	7	9,50	66,50			

19. tabloda görüldüğü gibi çalışma grubundaki katılımcılardan annesi ortaokul mezunu olanların sıralamalar ortalaması 7,72 annesi üniversite mezunu olanların

sıralamalar ortalaması 9,50'dir. U değeri 24,500 Z değeri ise -,743 olup deney grubundaki annesi ortaokul ve üniversite mezunu olan katılımcıların eleştirel okumaya yönelik Eğitim Şart ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir($p > ,05$).

Tablo 20: Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Eğitim Şart Etkinliği Son-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerinin Annenin Çalışması Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Ortaokul	9	9,33	84,00	24,000	-,803	$p > ,05$
Üniversite	7	7,43	52,00			

20. tabloda görüldüğü gibi deney grubundaki katılımcılardan annesi ortaokul mezunu olanların sıralamalar ortalaması 9,33 annesi üniversite mezunu olanların sıralamalar ortalaması 7,43'tür. U değeri 24,000 Z değeri ise -,803 olup çalışma grubundaki annesi ortaokul ve üniversite mezunu olan katılımcıların eleştirel okumaya yönelik Eğitim Şart son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir($p > ,05$).

Tablo 21: Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Geziyorum Etkinliği Ön-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerinin Annenin Çalışması Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Ortaokul	9	7,00	63,00	18,000	-1,436	$p > ,05$
Üniversite	7	10,43	73,00			

21. tabloda görüldüğü gibi çalışma grubundaki katılımcılardan annesi ortaokul mezunu olanların sıralamalar ortalaması 7,00 annesi üniversite mezunu olanların sıralamalar ortalaması 10,43'tür. U değeri 18,000 Z değeri ise -1,436 olup çalışma grubundaki annesi ortaokul ve üniversite mezunu olan katılımcıların eleştirel okumaya yönelik Geziyorum ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir($p > ,05$).

Tablo 22: Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Geziyorum Etkinliği Son-Test Puanları Genel Ortalamasına Ait Verilerinin Annenin Çalışması Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ile İncelenmesi

	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Ortaokul	9	10,00	90,00	18,000	-1,437	$p > ,05$
Üniversite	7	6,57	46,00			

22. tabloda görüldüğü gibi çalışma grubundaki katılımcılardan annesi ortaokul mezunu olanların sıralamalar ortalaması 10,00 annesi üniversite mezunu olanların sıralamalar ortalaması 6,57'dir. U değeri 18,000 Z değeri ise -1,437 olup çalışma grubundaki annesi ortaokul ve üniversite mezunu olan katılımcıların eleştirel okumaya yönelik Geziyorum son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > ,05$).

Tablo 23: Çalışma Grubundaki Katılımcıların Eleştirel Okumaya Yönelik Etkinlik Puanları Ortalamalarına Ait Verilerinin Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi ile İncelenmesi

Etkinlikler	Gruplar	N	$\bar{x}$	x^2	sd	P
Ferhat ile Şirin Ön Test	Ortaokul	1	12,00	1,661	2	,436
	Lise	4	10,38			
	Üniversite	11	7,50			
Ferhat ile Şirin Son Test	Ortaokul	1	14,50	2,844	2	,246
	Lise	4	10,25			
	Üniversite	11	7,32			
Eğitim Şart Ön Test	Ortaokul	1	5,00	1,230	2	,541
	Lise	4	10,38			
	Üniversite	11	8,14			
Eğitim Şart Son Test	Ortaokul	1	4,50	,775	2	,679
	Lise	4	8,63			
	Üniversite	11	8,82			
Geziyorum Ön Test	Ortaokul	1	12,00	,587	2	,746
	Lise	4	8,13			
	Üniversite	11	8,32			
Geziyorum Son Test	Ortaokul	1	15,00	2,058	2	,357
	Lise	4	8,50			
	Üniversite	11	7,91			

23. tabloda görüldüğü üzere çalışma grubundaki katılımcıların etkinlik puanları ortalamalarının babanın eğitim düzeyi değişkeninin alt gruplarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur. Buna göre Ferhat ile Şirin ön test puanları ($x^2=1,661$; $p > ,05$), Ferhat ile Şirin son test puanları ($x^2=2,844$; $p > ,05$), Eğitim Şart ön test puanları ($x^2=1,230$; $p > ,05$), Eğitim Şart son test puanları ($x^2=,775$; $p > ,05$), Geziyorum ön test puanları ($x^2=,587$; $p > ,05$), Geziyorum son test puanları ($x^2=2,058$; $p > ,05$) ile grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmada BİLSEM bünyesinde öğrenim gören 7. Sınıf kademesindeki öğrencilerin eleştirel okuma becerisine olan hâkimiyetleri değerlendirilmiş, eleştirel okuma becerisine yönelik çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Hedef kitlenin eleştirel okuma becerisini geliştirmek maksadıyla 6 haftalık bir çalışma planlanmıştır. 6 hafta süren uygulama sonucunda öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinde bir ilerleme kaydedildiği incelenmiş, elde edilen bulgular neticesinde araştırmaya açıklama ve sonuç hazırlanmıştır.

Yürütülen çalışmanın verileri araştırmanın başında ve sonunda uygulanan “Ferhat ile Şirin”, “Geziyorum”, “Eğitim Şart” başarı testlerinin incelenmesi ile elde edilmiştir. Bulguların analizinin nihayetinde eleştirel okuma becerisine yönelik hazırlanan özgün içerikli etkinliklerin çalışma grubunun başarılarında anlamlı düzeyde bir değişim sağladığı gözlemlenmiştir. Hazırlanan özgün içerikli etkinliklerin çalışma grubunun eleştirel okuma becerisinde olumlu bir etki yarattığı çalışma grubu lehine istatiki olarak anlamlı değişiklik olduğu görülmüştür. Boothby (1980), üstün yetenekli ve zekâlı bireylerin okuma becerisi hususunda oldukça başarılı olduklarını, hiçbir destek olmaksızın ortalamanın üstünde seyretnmelerinin mümkün olabileceğinin yanı sıra başarılarının garanti edilemeyeceğini ifade etmiştir. Araştırmanın verileri neticesinde de görülmüştür ki gerekli çalışmalar, desteklemeler sağlandığı takdirde hedef kitlenin başarısı geliştirilebilir özelliklere sahiptir.

Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılım durumu frekans ve yüzde değerleri neticesinde incelendiğinde heterojen bir yapının olduğu gözlemlenmiştir. Heterojen oluşturulan çalışma gurubu verilerinin iki cinsiyeti de kapsadığı analize dâhil edilecek miktarda veri içerdiği görülmüştür. Gross (2004), üstün yetenekli öğrencilerin okumaya ilgili olduklarını, okumaya eğilim içerisinde olduklarını belirtmiştir. Martin (1984), altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde 124 öğrencinin verilerinden oluşan çalışmada sınıf içi okuma etkinlikleri hususunda örnekler hazırlamış, çeşitli okuma aktiviteleri sunmuştur. Yürütülen bu araştırma

içerisinde de üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlanmış uygulayıcılara sunulmuştur. Noyce (1977), tarafından üstün zekâlı öğrencilere yönelik öğretim kaynakları çalışması da yürütülen çalışmanın örnek ortaya koyması neticesi ile paralellik göstermektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilere ön-test ve son-test şeklinde uygulanan başarı testlerinin puanları Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi ile irdelenmiştir. Uygulanan her üç başarı testinin neticesinde hazırlanan özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisini destekleyerek geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ross (1985), üstün yetenekli çocuklara okuma ve dil sanatı hususunda eğitim verilmesi gerektiğini, soyut düşünme evresine akranlarına nazaran daha erken eriştiklerini ifade etmiştir. Bu erken gelişim hedef kitleye standart eğitim içeriklerinin yanı sıra daha karmaşık ve dikkat isteyen materyalleri gerekli kılmaktadır. Yürütülen araştırmanın uygulama merhalesinde belirtilen saptamadan hareket edilmiş ve içerik üretilmiştir. Üretilen içeriğin verimli olma durumu ön-test ve son- test sonuçları ile ortaya konulmuştur. Wingenbach (1982), çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerini, kullandıkları stratejileri incelemiş üst bilişsel farkındalıklarına dair veriler sunmuştur. Bilhassa stratejilere dair ortaya koyduğu veriler yürütülen araştırmanın konusu eleştirel okuma becerisi ile paralellik göstermektedir.

Çalışma grubu ile gerçekleştirilen 6 haftalık eleştirel okuma etkinlik çalışmaları esnasında öğrencilerin salt etkinlik bağlamında sınırlı kalmadıkları daha evvel yapılan etkinliklere atıflarda bulundukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin atıflar vasıtasıyla ön öğrenmelere olan göndermeleri etkinliklerin kalıcı bir öğrenme sağladığını, salt anlık bağlamın yanı sıra ilerleyen zamanlarda da ihtiyaç dâhilinde kullandıklarını ortaya koymuştur. Oğurlu (2014), tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin okuma tutumlarının ve eleştirel okuma becerilerinin yaşlıtlarına nazaran daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. İlgili araştırma ile ortaya koyulan netice özgün içerikli etkinliklerin hedef kitlenin eleştirel okuma becerisine etkisi hususundaki neticeler ile paralel olduğunu göstermektedir. Aşılıoğlu (2008), eleştirel okuma üzerine gerçekleştirdiği araştırma neticesinde bireyin eleştirel okuma gerçekleştirebilmesi için bilgi birikimine sahip olması gerektiğini bahsi geçen birikimi de yine okuma becerisinin sağlayacağını ifade etmiştir. Uygulanan

etkinlikler esnasında öğrencilerin diğer etkinliklere atıfta bulunmaları süre içerisindeki okumalar ile bir bilgi birikiminin oluştuğuna tekabül etmektedir.

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitime yönelik yapılan lisans ve lisansüstü çalışmalar irdelendiğinde genelde Türkçe eğitimi olmak üzere dil becerilerine ve alt başlıklarına yönelik çalışmaların az olduğu gözlemlenmiştir. Bilhassa uygulamaya yönelik etkinlik örneklerinin fazla bulunmaması araştırmanın özgün içerikli etkinliklerinin uygulayıcılar için fikir vereceği kanaatini oluşturmuştur. Ley ve Trentham (1987), üstün yetenekli ve zekâlı 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yaşlıları ile mukayese edildiğinde eleştirel okuma hususunda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Desteklenmesi ve geliştirilmesi gereken eleştirel okuma başarısına yönelik öğrencilere farklılaştırılmış, seviyelerine uygun etkinliklerin sunulması eğitim sürecinin kalitesini artıracaktır.

Çalışma grubundaki katılımcıların “Ferhat ile Şirin” başarı testindeki puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. Testin incelenmesi neticesinde çalışma grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir. Testin neticesinde son test puanlarının yüksek seyretmesi özgün içerikli etkinlerin eleştirel okuma becerisini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Bu husus etkinlik içeriklerinin amaca hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. Eleştirel okuma becerisi hususunda iyi bir eleştirel okuyucunun genel olarak iyi bir okuyucu olduğunu ifade etmek mümkündür (Wolf, ve diğ.,1968). Eleştirel okuma becerilerinde çalışma grubunun lehine varılan netice kitlenin iyi bir okuyucu da olabileceği söylemini desteklemektedir.

Çalışma grubundaki katılımcıların “Geziyorum” başarı testindeki puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda grubun başarı testi puanları arasında çalışma grubunun lehine bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu anlamlı olumlu yöndeki farklılık öğrencilere uygulanan özgün içerikli etkinliklerin kullanıldığı eğitim sürecinin amacına ulaştığını göstermektedir. Erdem (2015), tarafından üstün yetenekli çocukların kültürel ve sosyal sermaye bağlamında araştırıldığı çalışmada katılımcılara gençlik dönemlerine dair ebeveynlerinin kültürel aktivitelere (müzik, müze, tiyatro, okuma gibi) katılımı hususunda birtakım sorular yöneltilmiş “ailenin ve katılımcıların kültürel sermayesinin bireyin eğitim sahasında edindiği kariyerin eğitimsel bir aktarımı olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel

aktiviteler içerisinde bilhassa okuma becerisinin araştırma içerisinde incelenmesi ve kişinin hayatındaki izlerine değinilmesi yaşam içerisindeki yadsınamaz yerine dikkat çekmektedir.

Çalışma grubundaki katılımcıların “Eğitim Şart” başarı testi sonucunda elde edilen verileri irdelendiğinde ön- test ve son-test başarı puanları arasında çalışma grubunu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Görülen bu anlamlı pozitif farklılık diğer başarı testleri sonucu ile paralellik göstermekte araştırmanın amaca müteakip beklenen hedefe ulaştığını göstermektedir. Eppele (1989), araştırmasında üstün yetenekli öğrencilerin okumadaki özel ihtiyaçlarına odaklanmış, bu minvalde bir kaynakça sunmuştur. Bahsi geçen araştırmada toplam bir kaynakça oluşturulması yapılan araştırmada da ilgililere toplu bir etkinlik materyali sunma amacıyla benzerlik göstermektedir.

Hazırlanan üç özgün başarı testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının anlaşılması amacıyla yapılan Wilcoxon analizi bulgularında etkinliklerin tamamının eleştirel okuma becerisinde pozitif gelişme sağladığı görülmüştür ki bu araştırma için hazırlanan eğitim içeriklerinin amaca hizmet edecek niteliklere sahip olduklarını göstermektedir. Talebi ve Talebi (2015), yaptıkları araştırmaları neticelerinde eleştirel okumanın uygulama ile daha fazla pratik ile yerleşeceğini, eleştirel okuma stratejilerinin bu şekilde anlam kazanabileceğini ifade etmişlerdir. Uygulamanın eleştirel okumayı daha ileri düzeye taşınması hususundaki bulgu, hazırlanan özgün içerikli etkinlikler ile planlanan 6 haftalık öğretim sürecinin temel hedefi ile örtüşmektedir. Zira öğretim sürecinde öğrencilerin eleştirel okuma hususunda pekiştirme yapmaları ve hız kazanmalarını amaçlamaktadır. Howell (1987), üstün zekâlı öğrencilerin dil, edebiyat ve kelime gelişimi üzerine yaptığı çalışmasında okuma çalışmalarında kelime öğretiminin esas alınmasını ifade etmiştir. Zira yürütülen çalışmanın da esasları arasında hedef kitlenin kelime hazinesini desteklemek amaçlanmıştır.

Çalışmanın “Geziyorum”, “Eğitim Şart”, “Ferhat ile Şirin” başarı testlerinin cinsiyet bağlamında Mann-Whitney U Testi ile incelenmesi sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran “Ferhat ile Şirin” başarı testinde eleştirel okuma becerisine daha hazır ve yatkın oldukları gözlemlenmiştir. Nitekim kız öğrencilerin erkek öğrenciler ile eleştirel okuma hususunda mukayesesi neticesinde

kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Ferhat ile Şirin metninde gözlemlenen kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla başarı gösterme durumu Sadioğlu ve Bilgin (2008), Wolf ve diğ. (1968), Hall ve Coles (1997), Demir ve Kan (2017) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Swanton (1984), üstün yetenekli öğrencilerin okuma materyali seçimi, uygulama etkinlikleri, kitap temini hususundaki çalışması ile paralel nitelikte; yürütülen araştırmada farklı okuma materyalleri kullanılmış ve etkinlikler hazırlanmıştır. Baskin ve Harris'in (1985), araştırması neticesinde de üstün yetenekli öğrencilere özel içeriklerin sunulması gerektiği, üstün okuma müfredatının hazırlanması, daha karmaşık becerilere hitap edilmesi gerektiği neticesi ortaya koyulmuştur. Labuda (1985), üstün yetenekli öğrencilerin okuma becerisinde yaratıcı okuma becerilerine yönelerek hedef kitlenin ihtiyaçlarına yönelik önerilerde bulunmuştur. Trezise (1977), üstün yetenekli öğrencilerin okuma becerisine yönelik öneriler ve örnekler sunduğu çalışması ile yürütülen araştırmanın amacıyla paralel sonuçlar ortaya koymuştur. Switzer ve Nourse'un (1979), üstün zekâlı öğrencilere yönelik okuma talimatı çalışması, yürütülen araştırmanın amaçları ile paralellik göstermektedir.

Çalışmanın yürütüldüğü öğrencilerin anne baba öğrenim düzeylerinin eleştirel okuma üzerindeki etkisi hususunda yapılan incelemede; ebeveyn mesleklerinin eleştirel okuma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Sadioğlu ve Bilgin (2008) tarafından eleştirel okuma becerisine yönelik yapılan araştırmada anne baba eğitim düzeyinin eleştirel okuma becerisine yönelik anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu üstün yetenekli öğrencilere yönelik yürütülen araştırmanın neticeleri ile paralellik göstermektedir. Rupley (1984), üstün yetenekli öğrenciler eğitiminde öğretmen faktörüne değinerek okuma talimatı ve notlara değinmiştir, yapılan araştırmada uygulayıcı öğretmen etkinlik uygulamalarında süreci kontrol ederek, öğrencilerin önceki etkinliklere atıflarda bulunduklarını saptamış; eleştirel okuma hususunda gerekli okuma talimatları ile yönlendirmelerde bulunmuştur. Brown ve Rogan (1983), üstün yetenekli öğrencilere ihtiyaçlarına uygun deneyimler sağlanması gerektiğini, yaratıcı ve eleştirel okumaya müsait olduklarını ifade etmişlerdir ki yürütülen araştırmanın ana hedefinin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirme gayesi ile örtüşmektedir. Dooley (1993), üstün yetenekli okuyucuların ihtiyaçlarının karşılanması hususundaki araştırmasında farklı materyallerin elzemliğine değinmiş; yürütülen araştırmada

bilhassa okuma materyallerinin her boyutunun kullanılması ile ilgili benzer çıkarımlarda bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarından hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Okuma becerisi, resmî eğitim ve öğretim programlarının yanı sıra günlük hayatın vazgeçilmez parçasıdır. Türkçe eğitimi içerisinde akademik bir yolla öğrenciye kazandırılması planlanan okuma yöntemlerinden eleştirel okuma becerisi ise bireyin metinler içerisindeki benzerlik, tutarsızlık ve örüntüyü keşfetmesi hususunda önem arz etmektedir. Akranlarına nazaran daha hızlı ve kolay şekilde öğrenme sürecini sürdüren üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler, okunan metnin anlamlandırılmasında daha başarılıdır. Öğrenme sürecindeki hızları eleştirel okuma sürecinde daha aktif olmalarını sağlamaktadır. Bu sebeple üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma çalışmalarında daha karmaşık, daha fazla ve çeşitli materyallerle hemhal olmaları gerekmektedir.

Türkçe eğitiminin bina edildiği dört temel dil becerisi dinleme, okuma, konuşma ve yazma birbirleri ile ilişkili alanlardır. Araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda üstün yetenekli ve zekâlı çocukların akranlarına nazaran dil becerilerini daha çabuk edindiği, kimi zaman eğitim öğretim sürecinde dâhil olmadan evvel kendi çevrelerinde okuma yazma becerilerine hâkim oldukları gözlemlenmiştir. Bilhassa okuma ve yazma becerilerine formal bir eğitim olmaksızın sahip olmaları ebeveynlere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Eğitim öğretim sürecine henüz girmeden kazanılan bu becerilerin ebeveynler tarafından doğru materyaller ile desteklenmesi gerekmektedir.

Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin var olan potansiyellerinin geliştirilmesi için eğitim öğretim süreci içerisinde hedef kitlenin zengin bir okuma materyali yelpazesi ile desteklenmesi gerekmektedir. Akranlarına nazaran sunulan metinleri daha çabuk idrak eden üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin daha karmaşık, farklı türlerde okuma metinlerine ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin bilhassa Türkçe öğretmenlerinin sınıf içerisinde varlığından haberdar olduğu üstün yetenekli ve

zekâlı öğrencilere yönelik ek çalışma ve materyal sunması gelişimleri açısından oldukça elzemdir.

Türk eğitim sistemi içerisinde akranlarına nazaran daha yavaş öğrenme sağlayan, yaşlılarından daha hızlı öğrenen, farklı alanlarda kabiliyetlere sahip olanlar gibi pek çok farklı kategori söz konusudur. Var olan eğitim ve öğretimin yetersiz kalması üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik destek eğitim ve takviye çalışmaları gerektirmektedir. Hızlı ilerleyen öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilere yönelik eğitim veren BİLSEM’lerde pek çok farklı alan mevcuttur. Türkçe alanında da dersler bulunan BİLSEM’lerde eleştirel okuma becerisini destekleyici etkinliklere ve materyallere daha fazla yönelim gösterilmesi kitlenin gelecekteki yaşamlarını da olumlu yönde etkileyecektir.

Eleştirel okuma çalışmalarının yanı sıra tüm okuma yöntemleri içerisinde her öğrenciye görsel (karikatür, fotoğraf, kroki, resim) ve yazılı (öyküleyici, bilgilendirici, şiir, ilan vb.) materyaller sunulması öğretimi zenginleştirmekte ve dikkati daha fazla çekmektedir. Eğitim sürecinde zengin bir yelpazenin öğrencilere sunulması bilgilerin hatırdaki kalmasını olumlu yönde etkilemektedir. Hatırlama süresi, öğrenilen bilginin ne kadarının hatırdaki kaldığı konuları üstün yetenekli ve zekâlı öğrenciler için de önem arz etmektedir. Bu sebeple dört temel dil becerisi öğretiminde bilhassa eleştirel okuma öğretiminde farklı materyallerin kullanılması üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde fayda sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Acun, İsmail, Metin Demir, Nur Leman Göz. 2010. Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Yetkinlikleri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. **Journal Of Social Studies Education Research**. c.1 s.1: 107-123.
- Adalı, Oya. 1990. **Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne**. Türk Dili, s. 379-380.
- _____. 2010. **Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri**. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Adler, Alfred. 2013. **İnsanı Tanıma Sanatı**. çev. Kamuran Şipal. İstanbul: Say Yayınları.
- Adorno, W. Theodor. 2005. **Minima Moralia**. çev. Ahmet Doğukan ve Orhan Koçak. İstanbul: Metis Yayınları.
- Afat, Nüket. 2013. Çocuklarda Üstün Zekânın Yordayıcısı Olarak Ebeveyn Tutumları. **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.20: 155-168.
- Afflerbach, Peter. 2002. **Teaching Reading Self-Assessment Strategies**. In C. C. Block & M. Pressley. Comprehension instruction: Research-Based Best Practices. New York: Guilford.
- Akar, Cüneyt. 2007. İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akarsu, Bedia. 1998. **Wilhelm von Humboldt'ta Dil Kültür Bağlantısı**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akçamete, Gönül. 1990. Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi** c.22 s.52: 735-753.
- _____. 1999. **Etkilli ve Hızlı Okuma 1"Okumayı Nasıl Geliştirebiliriz?"**. Aydoğdu Ofset.

- Akkanat, Hulusi. “Üstün veya Özel Yetenekliler”. **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**. ed. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. 2004: 169-193.
- Akkaya, Ahmet. 2012. Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.9 s.20: 405-420.
- Akkaya, Nevin, Serpil Özdemir. 2013. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.2 s.1: 75-96.
- Aktaş, Elif, Bora Bayram. 2018. Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.22 s.3: 1401-1414.
- Akyol, Hayati, Amet Kırkılıç. 2007. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- _____. 2013. **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- _____. 2014. **Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. Ankara: Maya Akademi.
- Akyol, Hayati, Hülya Kodan. 2016. Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.35 s.2: 7-21.
- Akyol, Hayati, Turan Temur. 2008. Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.5 s.9: 79-95.
- Albion, R. Peter, A. Peggy Entmer. 2002. Beyond The Foundation: The Role Of Vision And Belief İn Teachers Preperation For Integration Of Technology. **Tech Trends**. v.46 n.5: 34-38.
- Altunbay, Müzeyyen. 2012. Dil Öğretiminde Tiyatronun Kullanımı ve Tiyatronun Temel Becerilerine Katkısı. **Turkish Studies**. c.7 n.4: 747-760. Alvermann, E. Donna, Jeanne Swafford, M. Kristina Montero. 2004. **Content Area Literacy Instruction For The Elementary Grades**. Boston, MA:Pearson. Anderson,

- Gary. 1990. **Fundamentals Of Educational Research**. London et Al: The Farmer Press.
- Anderson, Gary, Michael D. Higgins, Robert S. Wurster. 1985. Differences In The Free Reading Books Selected By High, Awerage And Low Achievers. **The Reading Teacher**. v.39 n.3: 326-330.
- Anderson, Valenia, Suzanne Hidi, Cem Babadoğan. 1991. Özetlemenin Öğrencilere Öğretimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c.24 s.2: 587-594.
- Anılan, Hüseyin, Mehmet Gültekin. 2006. Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.7 s.1.
- Arıcı, Ali Fuat. 2006. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji- Yöntem ve Teknikler. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.7 s.1: 299-307.
- Arıcı, Ali Fuat. 2012. **Okuma Eğitimi**. İstanbul:Pegem Akademi Yayınları.
- Aristoteles. 2014. **Politika**. çev. Mete Tunçay. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Arslan, Akif. 2013. Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi**. c.2 s.2: 251-265.
- Aslan, Canan. 2011. Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi. **Eğitim ve Bilim**. c.36 s.160.
- Aşılioğlu, Bayram. 2008. Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yollar. **Dumlupınar Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi** s.10: 1-11.
- Ataman, Ayşegül, 2003. **Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrenciler Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. s. 173-195.
- _____. 2005. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocuklar İle Yaşamak. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi**.
- Ateş, Murat. 2006. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları

Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. 2017. Bilim ve Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.42: 211-225.

Atkinson, Rita, Richard C. Atkinson, Smith, Bem J. Daryl Edward, Susan Nolen-Hoeksama. 2002. **Psikolojiye Giriş**. çev. Yavuz Alagan. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Avcı, Ahmet. 2005. Anne-Babaların Üstün Yetenekli Çocuklarını Farkındalıklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

_____. 2014. Eğitim Bilimine Giriş. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.

Avcıoğlu, Hasan. 2000. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. **Eğitim ve Bilim**. c.25 s.115:10-17.

Ayaydın, Yakup, Duygu Ün. 2018. Bilim Ve Sanat Merkezi Öğretmenlerine Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve BİLSEM'ler. **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.7 s.1: 121-155.

Aydın, Özgür. 1999. Ortaokullarda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. **TÖMER Dil Dergisi**. c.81: s.23-29.

Aydın, Seçkin İbrahim. 2006. Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi (İzmir İlköğretim 8. Sınıf Örnekleminde). Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aykaç, Murtaza, Gökhan Çetinkaya. 2013. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi. **Turkish Studies**. c.8 n.9: s.671-682.

Ayman, Mehmet. 1997. **Gazali'de Bilgi Sistemi ve Şüphe**. İstanbul: İnsan Yayınları.

Bailey, L. Ian, Amanda Hall Lueck, Robert B. Greer, Kuang Mon Tuan, aleria M. Bailey, H. Gravuren Dornbusch. 2003. Understanding The Relationships

Between Print Size And Reading İn Low Vision. **Journal of Visual Impairment and Blindness** v.97 n.6: 325-334.

Balcı, Ali. 2009. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgiği Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

_____. 2010. **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.

Bamberger, Richard. 1990. **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. çev. Bengü Çapar. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Baskin, Barbara Karen Harris. 1985. **Reading for the Gifted**. 1985 Digest. Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. Reston.

Baş, Bayram. 2015. **Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı**. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.

Baştuğ, Muhammet, Hasan Kağan Keskin. 2012. Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran Mı Kâğıt Mı?. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.16 s.3: 73-83.

Baştürk, Mehmet. 2004. **Dil Edinimi Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi**. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.

Batur, Zekerya, Hakan Gülveren, Hafız Berk. 2010. Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.3 n.11: 32-49.

Bay, Yalçın. 2010. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğrenen İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.11 s.1: 257-277.

Bayındır, Nida. 2006. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

_____. 2005. Üstün Yetenekli Çocuklar. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**. s.2: 84-89.

_____. [22.09.2019]. Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri. ss.285-305.

http://www.necatebaykoc.com.tr/data/dokumanlar/ustun_ve_ozel_yetenekliler.pdf .

Baysen, Engin. 2006. Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.14 s.1: 21-28.

Bazerman, Charles, Harvey Wiener. 2005. **Basic Reading Skills Handbook**. Houghton Mifflin Company.

Beaugrande, Robert De, Dressler, U. Wolfgang. 1981. **Einführung In Die Textlinguistik. Die Entwicklung Der Textlinguistik**. Konzepte Der Sprach- Und Literaturwissenschaft.

Beck, L. Isabel 1989. Reading And Reasoning. **The Reading Teacher**. v.42 n.9: 676-682.

Benesch, Sarah. 1993. Critical Thinking: A Learning Process For Democracy. **TESOL Quarterly**. v.27 n.3: 545-548.

Benzer, Ahmet, Büşra Bozkurt, Furkan K. Topçu, Kübra Karadağ. 2018. “Okuma Sürecine Etki Eden Değişkenler Üzerine Bir İnceleme”. **Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi Bildiriler 26-28 Ekim 2018**. Balıkesir: Necati Bey Üniversitesi.

Bergson, Henri. 2016. **Gülme**. çev. Umut C. Gökdoğan. İstanbul: Zeplin Kitap. _____ . 2017. **Ahlakın ve Dinin İki Kaynağı**. çev. Mukadder Yakupoğlu. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Bernhard, Thomas. 2018. **Ungenanach**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bildiren, Ahmet, Uzun, Metin. 2007. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Tanılama Yönteminin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.2 s.22: 31-39.

Bildiren, Ahmet. 2013. **Üstün Yetenekli Çocuklar: Aileler ve Öğretmenler İçin Bir Klavuz**. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.

- Bilgiç, Necati, Abdullah Taştan, Gürhan Kurukaya, Kaya Kaya, Orhan Avanoğlu, Tuncay Topal. 2013. **Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu**. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: Ankara.
- Binbaşoğlu, Cavit. 1993. Okuma Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. **Çağdaş Eğitim** c.28 s.193: 15-20.
- Binet, Alfred. 2016. **Zihin ve Beyin**. çev. Burak Erdoğan. İstanbul: Roza Yayınevi.
- Bircan, Ufuk. Saussure'de Dil, Dilbilim ve Göstergebilim. **SBARD**. s.13.
- Bonds, Charles, Lella Bonds. 1983. **Reading and The Gifted Children Student**. Roeper Review.
- Boothby, Paula. 1980. Creative and Critical Reading for the Gifted. **The Reading Teacher**. v.33 n.6: 674-676.
- Borland, James. 2003. The Death Of Giftedness: Gifted Education Without Gifted Children. ed. J. H. Borland. Rethinking Gifted Education. **Teacher College Press**. p. 105-124.
- Bozkurt, Orçun. 2012. Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.9 s.18: 187-200.
- Bozkurt, Metin, Aysel Memiş. 2013. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)** c.14 s.3: 147-160.
- Bozkurt, Ö. S. 2007. Okul Öncesi Donemde Öğretmenleri Tarafından Yaşıtlarına Göre Üstün ve Özel Yetenekli Olarak Aday Gösterilen Çocukların Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Börekçi, Muhsine. 2015. Bir Bilim Alanı Olarak Türkçe ve Türkçe Eğitimi. **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)**. s.2: 405-414.

- Breznitz, Zvia. 2006. **Fluency In Reading: Synchronization Of Processes**. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum And Associates.
- Brodmann, Korbinian. 1909. **Vergleichende Lokalisationslehre der Grosshirnrinde in ihren Prinzipien dargestellt auf Grund des Zellenbaues**. Leipzig Verlag Von Johann Ambrosius Barth.
- Brown, L. Ann, Joseph Compione, Jeanne Day. 1981. Learning To Learn: On Training Students To Learn From Texts. **Educational Research**. v.10 n.2: 14-21.
- Brown, Wesley, Joseph Rogan. 1983. Reading and Young Gifted Children. **Roeper Review**. v.5 n.3: 6-9.
- Browne, Ann. 1998. **A Practical Guide To Teaching Reading In The Early Years**. Paul Chapman Publishin- Sage Publications.
- Brydges, Barbara. 1992. **The Portroyal Of Gifted Children In Children's Books**. ERIC Document Reproduction Service No: 371539.
- BTYK (Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu)**. 2009. Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 18. ve 19. Toplantı Genelgesi.
- Buğra, Tarık. 2018. **Yalnızlar**. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Bulut, Feyza. 2008. Metinler Arasılık Kavramının Kuramsal Çerçevesi. **Edebi Eleştiri Dergisi**. c.2 s.1: 1-19.
- Burns, C. Paul, Betty D. Roe, Elinor P. Ross. 1982. **Teaching Reading In Elementary School**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bümen, T. Nilay. 2004. **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç, Erkan Ö. Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2014. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caine, N. Rachel, Gloria Caine. 2002. **Beyin Temelli Öğrenme**. çev. Gülten Ülgen ve diğ. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Calp, Mehrali. 2010. **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Calvino, İtalo. 2015. **Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu**. çev. Emre Yücesan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Campbell, Stephen. 2011. **Üniversite Öğrencileri İçin Kritik ve Analitik Düşünme Notları II**. Kritik ve Analitik Düşünme Platformu Tercüme Birimi.
- Carnie, W. Douglas, Jerry Silbert, Edward J. Kame'enui, Sara G. Tarver. 1979. **Direct Instruction Reading-** Enhanced Pearson eText with Loose Leaf Version.
- Carr, S. Kathryn. 1988. How Can We Teach Critical Thinking?. **Childhood Education**. v.65 n.2: 69-73.
- Catron, Rena, Wingenbach, Nancy. 2001. Developing The Potential Of The Gifted Reader. **Theory Into Practice**. v.25 n.2: 131-140.
- Cervetti, Gina, Michael J. Pardales, James S. Damico. 2001. "A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy." **Reading Online** v.4 n.9.
- Chikalanga, Israel. 1992. A Suggested Taxonomy Of Taxonomy Of The Reading Teacher. **Reading In A Foreign Language**. v.8 n.2: 697-709.
- Chomsky, Noam. 2006. **The Architecture of Language**. Oxford India Paperbacks.
- Clark, Barbara. 2002. **Growing Of Gifted: Developing The Potential Of Children At School An At Home**. Pearson Education.
- Clark, Christina, Kate Rumbold. 2006. **Reading For Pleasure A Research AvenUew**. National Literacy Trust - Reading For Pleasure.
- Clemans, L. Trudy. 2008. Underachieving Gifted Students: A Social Cognitive Model. **Roeper Review**. v. 30 n.1: 69-78.
- Comber, Barbara, Helen Nixon, Louise Ashmore, Stephen Loo, Jackie Cook. 2006. Urban Renewal From The Inside Out: Spatial And Critical Literacies In A Low Socioeconomic School Community. **Mind, Culture and Activity** v.13 n.3: 228-246.
- Connerly, Debra. 2006. Teaching Critical Thinking Skills To Fourth Grade Students Identified As Gifted and Talented. Master Thesis. Graceland University.

- Cope, Natalie, Denise Harold, Gary Hill, Valentina Moskvina, Jim Stevenson, Peter Holmans. 2005. Strong Evidence That KIAA0319 on Chromosome 6p is A Susceptibility Gene for Developmental Dyslexia. **The Amerikan Journal of Human Genetics**. v.76: 581-591.
- Correll, L. Patricia. 1983. Three Components Of Background Knowledge İn Reading Comprehension. **A Journal Of Research İn Language Studies**. p.183-203.
- Coşkun, Eyyüp. 2002a. Lise 2. Sınıf Sessiz Okuma Hızları v Okuduğunu Snlama Düzeyleri Üzerine Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, Mustafa Volkan, Didem Çetin. 2016. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Özü Bulma ve İlişkilendirme. **Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi** c.6 s.1: 153-171.
- Cramer, D. Stephen. 1984. Solubility Of Methane İn Brines From 0 To 300. **Degree C. Industrial and Engineering Chemistry Process Design and Development** v.23 n.3: 533-538.
- Culatta, A. Richard, James R. Tompkins. 1999. **Fundamentals Of Special Education What Every Teacher Needs To Know**. Prentice Hall INC.
- Curtis, J Milhaupt. 2005. Pre Service Teacher Attitudes Toward Gifted Students And Gifted Education. Degree Of Doctoral Thesis. Columbia University.
- Cüceloğlu, Doğan 1998. **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, Doğan. 2004a. “Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri”. **I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.111-127.
- Çağlar, Doğan. 2004b. Yaratıcı Çocuklar ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi. **I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. 301-310.
- Çapan, Eraslan, Bahtiyar. 2010. Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c.12 s.3.

- Çayır, Aybala, Emine Balcı. 2017. Bireyselleştirilmiş Okuma Programının Disleksi Riski Olan bir İlkokul öğrencisinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. c.6 s.1:455-470.
- Çeçen, Mehmet Akif, Alver, Mehmet. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri: Giresun Üniversitesi Örneği. **Karadeniz Sosyala Bilimler Dergisi**. c.3 s.5: 39-56.
- Çekiç, Sevim. 2007. Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, Tuğba, Sercan Demirgüneş, Muhammet Baştuğ. 2014. Metin Oluşturma ve Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik “Okur Dostu Metin” Değerlendirme Rubriği Geliştirme Çalışması. **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**. c.5 s.14.
- Çelikten, Yeliz. 2017. Üstün Yetenekli Çocuklar ve BİLSEM. **Turkish Journal of Educational Studies**. c.4 s.3: 87-104.
- Çetin, Aylin. 2008. Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, Çetin, Seyit Ateş, Kasım Yıldırım. Anlam Kurmanın Zor ve Önemli Bir Becerisi: Ana Fikir. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c.9 s.3: 188-210.
- Çetinkaya, E.R. 2011. İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Samsun İli Örneği. **Samsun Sempozyumu**. 218-241.
- Çıkrıkçı, Sevim Sevgi. 2008. İlköğretim Öğrencilerinde Özetleme Becerisinin Gelişimi. **Dil Dergisi**. c.19 s.141:19-35.
- Çınardal, Fatma Ceyda, Şeyda Çilden. 2016. Keman Öğretiminde Müzik Yazısını Etkili Okuma Stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çifçi, Musa, Nesime Özen Ertan. 2018. İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında (2.3.4. Sınıf) Yer Alan Metinlerin İkna Edici Yapısı Bakımından İncelenmesi. **Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi**. c.2 s.1:115-131.

- Çiftçi, Ömer. 2007. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.5 s.9: 109- 129.
- Çöğmen, Suna. 2008. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s.9:131-139.
- Çötüksöken, Yusuf. 2008. Uygulamalar Türk Dili. İstanbul: Papatya Bilim Yayınevi.
- Dağlıolu, H. Elif. 2010. Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlilikleri ve Özellikleri. **Millî Eğitim Dergisi**. c.36 s.186:72-84.
- Daly, III. J. Edward, Sabina Neugeuber, Sandra Chafouleas, Christopher Skinner. 2005. **Interventions For Reading Problems**. The Guilford Press.
- Daniels, Harvey. 2002. **Literature Circles: Voice And Choice In Book Clubs An Reading Groups**. Stenheuse Publishers.
- Darch, Craig, Kammenui, E. J. 1987. Teaching LD Students Critical Reading Skills. **A Systematic Replication Learning Disability Quarterly**. v.10 n.2: 82-91.
- Davasligil. Ümit. 2004. **Üstün Olma Niteliğini Kazanma. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. s.111-125.
- Davis, A. Gary, Sylvia B. Rim, Del B. Siegle 2011. **Education Of The Gifted And Talented**. Boston: MA Person.
- Deb, Tapomoy. 2005. **A Conceptual Approach to Strategic Talent Management**. Indus Publishing Company. Tamopoy Deb.
- Demir, Mehmet Kaan. 2006. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.26 s.3: 2465- 2484.
- Demir, Necati, Esra Nur Tiryaki. 2014. Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks**. c.6 n.2: 9-24.

- Demir, Ramazan, Mustafa Onur Kan. 2017. 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.13 n.2: 666-682.
- Demir, Nurettin, Emine Yılmaz. 2003. **Türk Dili El Kitabı**. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirel, Özcan, Cevdet Epçaçan. 2012. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi** c.2 s.1: 71-106.
- Demiryürek, Meral. 2013. Kurgusal Metinlerde İkincil Kişili Anlatıcı ve Bakış Açısı. **FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi**. c.0 s.2:119-139.
- Deneme, Selma. 2009. İngilizce Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri. **Journal Of Language On Linguistic Studies**. c. 5 s.2:85-91.
- Deniz, Ammar. 2017. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, S., Tuna, S. 2006. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme. **Millî Eğitim Dergisi** s.170: 339-350.
- Deretarla, Ebru. 2000. Kaynaştırma Uygulaması Yapan İlköğretim Okularının 3. Sınıfına Devam Eden Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Descartes, Rene. 2017. **Discourse On The Method**. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.
- Devogd, Glenn. 2008. Critical Comprehension Of Social Studies Texts. RHI: Promoting Active Citizenship, **A Publication of Random House**, Inc. v.2 n.2: 21-25.
- Dijk Van, A. Tan, Kintsch Walter. 1983. Strategies of Discourse Comprehension. **Academic Press**. v.20 n.1: 62-78.

- Dilidüzgün, Şükran, Nihal Kuyumcu. 2013. Türkçe Derslerinde Tiyatro Metinlerinin İşlevselliği. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. c.2 s.2: 347-358.
- Doğan, Yusuf, Hüseyin Özçakmak. 2014. Türkçe Öğretimi Adaylarının Dinlediğini Özetleme Becerilerinin Değerlendirilmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.2 s.28: 153-176.
- Doğanay, Ahmet. 2007. **Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi**. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dolgin, K. Gale. 2014. Ergenlik Psikolojisi: Gelişim, İlkeler ve Kültür. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dooley, Cindy. 1993. The Challenge: Meeting The Needs Of Gifted Readers. **The Reading Teacher**. v.46 n.7: 546-551.
- Dostoyevski, Mihailoviç Fyodor. 2016. **Yer Altından Notlar** çev. Nihal Yakaza İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- _____. 2019. **Suç ve Ceza**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Dökmen, Üstün. 1994. **Okuma Becerisi, İlgisi Alışkanlığı Üzerine Psiko-sosyal Bir Araştırma**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- _____. 2008. **Küçük Şeyler 2**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dönmez, N. B., Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E., Şirin, M. Ruhi. 2004. Bilim Sanat Merkezlerinin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler. **1.Türkiye Üstün Yetenekliler Kongresi. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Duffy, G. Gerald. Roehler, Laura R. Roehler. 1989. Improving Classroom Reading Instruction. **Reading Teacher**.
- Duman, Gökhan, Nurcan Koçak. 2013. Anaokulu Kaynaştırma Sınıfında Yer Alan Özel Gereksinimli Bir Çocuğun Sosyal Oyun ve Sosyal İletişim Özellikleri. **Cumhuriyet International Journal of Education**. c.2 s.3: 99-108.
- Duran, Erol, Şeyma Özdil. 2019. Metin Özetleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: PQRST Tekniği. **Millî Eğitim Dergisi**. c.48 s.221: 215-230.

- Durualp, Ender, Pınar Çiçekoğlu, Enver Durualp. 2013. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. c.2 s.1:115-132.
- Dyson, Mary, Mark Haselgrove. 2001. The Influence Of Reading Speed And Line Length On The Effectiveness Of Reading From Screen. **International Journal of Human Computer Studies**. v.54 n.4:585-612.
- Ediger, Marlow. 2000. Teaching Reading In The Social Studies. **College Student Journal**.
- Elder, Linda. 2002. Teachers' Manuel: The Miniature Guide To Critical Thinking for Children. **The Foundation For Critical Thinking**.
- Eliot, Thomas Stearns. 1983. **Edebiyat Üzerine Düşünceler**. çev. Sevim Kantarcıoğlu. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Elley, B. Warwick, Francis Mangubhai. 1983. The Impact Of Reading On Second language learning. **Reading Research Quarterly**. v.19 n.1: 53-67.
- Emiroğlu, Selim. 2013. Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. **Turkish Studies**. c.8 s.4:769-782.
- _____. 2013. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s.11: 269-307.
- Enç, Mithat, Doğan Çağlar, Yahya Özsoy. 1981. **Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Endepohls-Ulpe Martina, Ruf Heike. 2005. Primary School Teachers Criteria For The Identification Of Gifted Pupils. **High Ability Studies** v.16 n.2: 219-228.
- Ennis, H. Robert. 2010. An Outline Of Goals For A Critical Thinking Curriculum And Its Assessment.
- Epçaçan, Cahit. 2012. Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okumaya İlişkin tutumları Arasındaki İlişki. **Turkish Studies**. c.7 s.4:1711-1726.

- Epçaçan, Cevdet. 2010. Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c.2 s.6: 207-223.
- Eppele, Ruth. 1989. Gifted Students and Reading. **ERIC**.
- Ercilasun, Ahmet Bican. TRT'nin Dili Hakkında Rapor. 1992. Basılmamış Rapor.
- _____. 1981. **Sevet-i Funun 'da Edebi Tenkit**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erdem, Cem. 2012. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. c.1 s.4:162-186.
- Erdem, Sevim. 2015. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Süreçlerinde Kültürel ve Sosyal Sermaye: Ankara Bilsem Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Erdoğan Tolga, Bilge Gök. 2011. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c.44 s.2: 29-51.
- Eyüp, Bircan, Zeliha M. Stebler, Serap Uzuner Yurt. 2012. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanmadaki Eğilimleri. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. c.1 s.1:22-30.
- Facione, Peter. 1998. **Critical Thinking: What It Is and Why It Counts**. California Academic Press.
- Felski, Rita. 2016. **Edebiyat Ne İşe Yarar?** çev. Emine Ayhan. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Fender, Gloria. 1998. **Öğrenmenin ABC'si**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fiez, A. Julie, Peterson, E. Steven. 1998. Neuroimaging Studies Of Word Reading **PNAS** c.95 n.3: 914-921.
- Flemming, Laraine. E. 2011. **Reading For Thinking**. Houghton Mifflin Company.
- Frazel, Midge. 2010. Digital Storytelling Guide For Educators. **International Society for Technology in Education (ISTE)**.
- Freedman, Lawrence. 2015. **Strateji**. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

- Freire, Paulo, Donaldo Macedo.1998. **Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma**. çev. Serap Ayhan. İstanbul: İmge Yayınları.
- Friedauer, Julie, Patricia Heim, Timothy Rasinski, Nancy Padak, Christine Mckeen,Lori Wilfrong. 2005. Is Reading Fluency a Key for Successful High School Reading?. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**. v.49 n.1: 22-27.
- Frith, Uta. 1985. Beneoth The Surface Of Developmental Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. **Psychology**. c.2 n.2
- Fromm, Erich. 2006. **Psikanaliz ve Dil**. çev. Elif Erten. İstanbul: Say Yayınları.
- Fry, Ron. 2000. **Hafıza Nasıl Gelişir?**. çev. Feride Kurtuluş. İstanbul: Timaş Yayınları.
- _____. 2000. **Kitap Nasıl Okunur?**. çev. Feride Kurtulmuş. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Galton, Francis. 2012. **Hereditary Genius**. Cossimo Classics Science.
- Garder, Jastein.1995. **Sofi'nin Dünyası**. çev.Gülay Kutsal. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Gardner, Howard. 1999. **The Disciplined Mind: What All Students Should Understand**. Simon and Schuster.
- _____. 2006. **Multiple Intelligences: New Horizons**. Basic Books.
- Gatto, John Taylor. 2017. **Bir Kitle İmha Silahı**. çev. Mehmet Ali Özkan. Edam Yayıncılık.
- Gedizli, Mehmet, Mahmut Arpağ, Nihal Bare. 2016. Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Seçmeli Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**. s.5 c.12: 1067-1080.
- Gelbal, Selahattin. 2008. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. c.33 s.150: 1-13.
- Genç, H. Nalan. 2003. Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alımlanması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** s.24: 196-205.

- Gerow, Josh, Bordens, Kenneth, Blanche- Payne Evelyn. 2007. **General Psychology With Spotlights On Diversity**. Bent Tree Press.
- Gide, Andre. 2013. **Pastoral Senfoni**. çev. Buket Yılmaz. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Giroux, A. Henry. 1988. Literacy And Pedagogy Of Voice And Political Empowerment Educational Theory.
- _____. 1998. **Okuma- Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitim: Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma**. çev. Serap Ayhan. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Goethe, Johann Wolfgang. 1980. **Goethe'den Seçme Mektuplar III**. çev. Melahat Togar. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gogol, Nikolay Vasilyeviç. 2006. **Bir Delinin Anı Defteri-Palto-Burun-Petersburg Öyküleri ve Fayton**. çev. Mazlum Beyhan. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Goodwin, A. Lin. 2002. The Case Of One Child: Making The Shift From Personal Knowledge To Professionally Informed Practice. **Teaching Education**. v.132:137-154.
- Göğüş, Beşir. 1978. **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. İstanbul: Kadioğlu Matbaası.
- _____. 1978. **Türkçe ve Yazın Eğitimi**. İstanbul: Gül Yayınları.
- Gövsä, İbrahim Alaettin. 1949. **Çocuk Ruhü**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Grabe, William. 1991. Current Developments in Second Language Reading Research. **Tesol Quarterly** v.25 n.3: 375-406.
- Gray, S. William. 1975. **Okuma ve Yazma Öğretimi**. çev. Nejat Yüzbaşıoğulları. Ankara: Ayrıntı Basım Yayın.
- Gross, Miraca. 2004. **Gifted and Talented Education Professional Development Package For Teachers Module 3**. Early Childhood.
- Guilford, Joy Paul. 1967. **The Nature Of Human Intelligence**. McGraw-Hill.
- Gunning, Thomas. 2000. **Creating Literacy Instruction For All Students**. Allyn and Bacon.

- Gülveren, Hakan. 2005. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerilere Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, Erdal, Mehmet Şişman. 2012. **Eğitim Ekonomisi ve Planlaması**. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Günay Beşkardeş, Sümeyra. 2007. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Başarılarına Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, Fatih, Muhittin Çalışkan. 2013. 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi. **Turkish Studies**. v.8 n.8: 379-398.
- Gündüz, Mustafa. 2016. Devşirme, Enderun Mektebi ve Osmanlılarda Üstün Yeteneklilerin Eğitimi. **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**. s.37: 11-20.
- Gündüz, Osman, Tacettin Şimşek. 2011. **Anlama Teknikleri 1: Uygulamalı Okuma Eğitimi**. İstanbul: Grafiker Yayınları.
- Güneş, Firdevs. 1999. **Hızlı Okuma Teknikleri**. İstanbul: Ocak Yayınları.
- _____. 2007. **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- _____. 2009. **Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma**. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- _____. 2010. Kâğıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.5 s.1: 1-18.
- _____. 2012. Okuma ve Zihni Yönetme. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.9 s.18: 1-15.
- Güngör, Arzu, Kamile Açıkgöz Ün.2005. İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet İle İlişkileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s.43: 354-378.
- Güven, Ahmet Zeki. 2011. İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Buca Eğitim Faültesi Dergisi**. s.29: 121-133.

- Güvenç, Bozkurt. 2013. **Kültürün ABC'si**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hakkoymaz, Sakine, Neşe Uygun. 2017. Dede Korkut Hikâyelerindeki Üstün Yetenekli Çocuklar. **Eğitim, Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi** s.2: 24-34.
- Haladyna, M. Thomas.1997. **Writing Test Items To Evaluate Higher Order Thinking**. Pearson Education.
- Haldun, İbni.2017. **Mukaddime**. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Hall, Christine, Martin Coles. 1997. Gendered Reading: Helping Boys Develop As Critical Readers. **Gender and Education**. v.9 n.1: 61-68.
- Halsted, W. Judith. 1988. **Guiding Gifted Readers: From Preschool To High School: Columbus, OH**. Ohio Psychology.
- Hamsun, Knut. 2019. **Açlık**. İstanbul: Elips Kitap Yayınları.
- Hançerlioğlu, Orhan. 1993. **Düşünce Tarihi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hare, C. Victoria, Kathleen M. Borchardt. Direct Instruction Of Summerization Skills. **Reading Research Quarterly**. v.20 n.1: 62-78.
- Haşım, Ahmet. 2013. **Bize Göre**. İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- _____. 2019. **Piyale**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hawkins, Sue. 1983. Reading Interests Of Gifted Students. **Reading Horizons** v.24 n.1: 8-22.
- Heller, A. Kurt, Franz J. Mönks, Rena Subotnik, Robert Sternberg. 1993. **International Handbook Of Giftedness And Talent**. (Passaw, A.H. National State Policies Regarding Education Of The Gifted). Pergamon Press. p.22.
- Hemingway, Ernest. 2016. **Yazmak Üzerine**. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Heward, L. William, Michael D. Orlansky. 1980. **Exceptional Children**. Merrill Publishing Company.
- Hezen, Ebru. 2009. İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun Öğelerinin Öğretim Programında Yer Alan Temel Becerileri

Geliştirmeye Uygunluğu. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hollingworth, S. Leta. 1927. Who Are Gifted Children? **Child Study** v.5 n.2: 3-5.

_____. 1931. The Child Of Very Superior Intelligence As A Special Problem In Social Adjustment. **Mental Hygiene** v.15 n.1: 5-16.

_____. 1932. Who is the gifted pupil? University of Pennsylvania Bulletin. **Nineteenth Annual Schoolmen's Week Proceedings**, v.32: 239-246.

_____. 1939. What We Know About The Early Selection And Training Of Leaders. **Teachers College Record** v.40: 575-592.

_____. 1940a. **Intelligence as an element in personality**. In G. M. Whipple (Ed.), Intelligence: Its nature and nurture: Part I. Comparative and critical exposition. 39th yearbook of National Society for the Study of Education (pp. 271-274). Bloomington, IL: Public School Publishing. Hollingworth, L.

_____. 1940b. **Old heads on young shoulders**. Lancaster, PA: Science Press Printing.

_____. 1942. **Children above 180 IQ Stanford-a: Origin and development**. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.

Howell, Helen. 1987. Language Literature, and Vocabulary Development for Gifted Students. **Reading Teadder**. v.40 n.6: 500-504.

Hökelekli, Hayati, Gündüz, Turgay, 2004. “Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi”. **İstanbul: Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiri Kitabı**.

Hudson, F. Roxanne., Holly B. Lane, Paige C. Pullen. 2005. Reading Fluency Assessment And Instruction: What, Why and How?. **The Reading Teacher**. p.58.

Huxley, Aldous. 2013. **Bir Değirmendir Dünya**. çev. Ümit Tosun. İstanbul: İthaki Yayınları.

Idris, Norisma, Mohd Sapiyan Baba, Rukaini Abdullah. 2007. Using Heuristic Rules From Sentence Decomposition Of Experts Summaries To Detect Students Summarizing Strategies. **Human And Social Sciences**. v.2 n.1:347-351.

- Illich, Ivan. 2005. **Okulsuz Toplum**. çev. Mehmet Özay. İstanbul: Şule Yayınları.
- Işık Aydın, Rukiye. 2017. Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi: Muş İli Örneği. **İnönü Üniversitesi Türkçe Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı**. 40-55.
- Işıksalan, Sevim Nilay. 2011. 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.12 s.1: 15-40.
- İleri, Zeynep. 2011. Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlter, İlhan. 2018. Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Ana Fikir Belirleme Becerisinin Öğretimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. c.19 s.2: 303-334.
- İmer, Kamile. 2019. **Dilbilim Sözlüğü**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İnan, Afet. 1966. **Milliyetin Temel Dil Birliği**. Türk Dili Dergisi. c.182: 90.
- İnce, Yasemin. 2012. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İpşiroğlu, Zehra. 1990. **“Okumayı Öğretme” Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim İçinde**. İstanbul: ÇYDD Yayınları.
- İşeri, Kamil. 1998. Okuma Eğitiminin Eğitimsel İşlevi. **Tömer Dil Dergisi Yayınları**. s.70: 5-18.
- Jenkins, R. Joseph. 2001. Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. **Scientific Studies Of Reading**. v.5 n.3:239-256.
- Johnson, K. Neil. 2010. **Reading Strategies: Student Writing Guide Minnesota**. Regents Of The University Of Minnesota. p.11-13.
- Johnson, O. Kenneth. 1951. The Effect Of Classroom Training Upon Listening Compherension. **The Journal Of Communication**.

- Jonsson, Anders, Svingby, Gunilla. 2007. The Use Of Scoring Rubrics: Reliability, Validity And Educational Consequences. **Educational Research Review**. v.2 n.2: 130-144.
- Kaçalın, Mustafa Sinan. 2006. ““Ekmek.” Edebiyat, Edebiyat Öğretimi ve Deyişbilim Yazıları”. **V. Uluslar Arası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu, 24-25 Haziran 2005**. İstanbul: Sakarya Üniversitesi: 90-105.
- Kahraman, Esra, Ahmet Kılıç, Cüneyt Akyol. 2018. Tarih ve Kültürel Farkındalık (Niğde’nin Tarih ve Kültür Karıncaları-2 Projesi). **Journal Of Awareness**. c.3 s.5:665-682.
- Kan, Adnan. 2007. Performans Değerlendirme Sürecine Katkıları Açısından Yeni Program Anlayışı içerisinde Kullanılabilecek Bir Değerlendirme Yaklaşımı: Rubrik Puanlama Yönergeleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c.7 s.1: 129-152.
- Kanmaz, Ahmet, Asuman Seda Saracaloğlu. 2012. Okuma Anlam Stratejisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi (Doktora Tezi).
- Kaplan Sayı, Ayşin. 2013. Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Karabay, Ayşegül. 2013. Eleştirel Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Turkish Studies** v.8 n.12: 1107-1122.
- Karabulut, Rıdvan. 2010. Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Tarihi Süreci (The History Of Education Of Gifted And Talented Students In Turkey) Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karadağ, Ruhan. 2014. Okuma İlgisi, Tutumları ve Alışkanlığı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Teze Dayalı Analizi: YÖK ve ProQuest Veri Tabanları Örnekleme. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.35: 1-11.

- Karadeniz, Abdülkerim. 2014. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.3 s.19:113-140.
- Karaduman Batdal, Gülşah. 2009. Üstün Yetenekli Öğrencilerde Başarı Düşüklüğünü Önlemek İçin Örnek Bir Model. **International Onliner Journal Of Educational Scienes**. v.1 n.1:196-221.
- Karadüz, Adnan. 2010. Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. **Turkish Studies**. v.5 n.3.
- _____. 2011. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Okuma Süreçlerinde Okuma Amaçları ve Anlamı Yapılandırma Stratejileri. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 29: 134-152.
- Karakaş, Sirel, Dinçer E. Doğutepe. 2011. **BİLNOT Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testlerin Çocuklar İçin Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları**. BİLNOT-Çocuk III.Cilt. Nobel Tıp Kitabevi.
- Karakuş, Fazilet. 2014. Üstün Yetenekli Çocukları Olan Anne Babaların Çocuklarının Eğitimine Yönelik Algıları. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi** c.33 s.1.
- Karasakaloğlu, Nuri. 2006. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. c.36 s.161: 98-115.
- Karasakaloğlu, Nuri, Berker Bulut. 2012. Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.33: 94-109.
- Karataş, Zeynep, Özlem Tagay. 2019. Yaratıcı Drama Temelli Sınav Kaygısı İle Baş Etme Çalışmasının Özel/Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sınav Kaygısına Etkisi. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.21 s.1: 97-107.
- Karatay, Halit. 2010. İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları. **TÜBAR**. XXVII.
- Karatay, Halit, Haluk Güngör, Kevser Kübra Bolat, Sema Okur. 2013. **6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri**. Ed: C. Demir ve H. Parlakyıldız.

Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan Türkçenin Eğitim ve Öğretimi.
İstanbul: Akçağ Yayınları. s.277-298.

Karatay, Halit. 2018. **Okuma Eğitimi: Kuram ve Uygulama**. Pegem Akademi
Yayıncılık

Kartal, Hülya, Metin Bozkurt. 2014. Okuma-Yazma Öğreniyorum Ders Kitabında
Yer Alan Metinlerin Bağlılık ve Bağdaşık Yönden İncelenmesi.
Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. s.18: 629-655.

Kastner, Erich. 2019. Uçan Sınıf. çev. Şebnem Sunar. İstanbul: Can Çocuk.

Kaşkaya, Alper. 2012. Öğretmen Yeterlikleri Kapsamında Yapılan Araştırmaların
Konu Amaç Yöntem ve Sonuçları Açısından Değerlendirilmesi. **Kuram ve
Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c.12 s.2: 789-805.

Kathryn, S., Carr. 1984. What Gifted Readers Need From Reading Instruction. **The
Reading Teachers**. c.38 s.2: ss.144-146.

Kaufman, S. Alan, Elizabeth O. Lichtenberger, Elaine Flether-Jonzen, Nadeen L.
Kaufman. 2005. **Essentials Of KABC-II**. Wiley.

Kavcar, Cavit, Ferhan Oğuzkan, Sedat Sever. 2003. **Türkçe Öğretimi**. İstanbul:
Engin Yayınevi.

Kavruk, Hasan, Mehmet Akif Çeçen. 2013. Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının
Bilişsel Alan Basamakları Açısından Değerlendirilmesi. **Ana Dili Eğitimi
Dergisi**. c.1 n.2: 1-9.

Kaya Gökden, Nisa. 2013. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve BİLSEM'ler.
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. s.15: 115-122.

Kaya, Hülya. 1997. Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme. Doktora Tezi.
İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kazu, İbrahim Yaşar, Cem Şenol. 2012. Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına
İlişkin Öğretmen Görüşleri (BİLSEM Örneği). **International Journal Of
Educational Research**. c.3 s.2: 13-35.

Kayalan, Meriç. 2007. **Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı**. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Keçik, İlknur, Leyla Subaşı. 2001. **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**. Eskişehir:
Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Kemal, Yaşar. 2016. **Filler Sultanı İle Kırmızı Sakallı Topal Karınca**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kemal, Yaşar. **Ağacın Çürüğü**. 2017. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kerkhoff, Ingrid. 1973. **Angewandte textwissensschaft**. Düsseldorf: Bertelsmann Universitaetsverlag.
- Kerlinger, Frank. 1973. **Foundations Of Behavioral Research**. London et olHolt, Rinehart and Winston.
- Kerrigan, Michael. 2019. **Hitler Canavarının Ardındaki Adam**. çev. Barbaros Uzunköprü. İstanbul: Kronik Kitap.
- Keskin, Hasan Kağan, Fatih Çetin Çetinkaya. 2017. Ders Materyallerini Okumada Format Tercihi: Dijital mi Kâğıt mı?. **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**. c.5 s.2: 75-87.
- Keskin, Hasan Kağan, Muhammet Baştuğ, Hayati Akyol. 2011. Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.9 s.2: 168-180.
- Kılıç, Vicdan Cevher. 2015. Türkiye’de Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Bir Değerlendirme. **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitimi Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c.4 s.12: 145-154.
- Kıroğlu, M. Kasım. 2002. Anlamli Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Doktora Tezi).
- Kısakürek, Necip Fazıl. 2012. **Vatan Dostu Sultan Vahidüddin**. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.
- Kiriş, Nurcihan, Sirel Karakaş. 2004. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Zekâ Testlerinden ve İlgili Diğer Nöropsikolojik Araçlardan Yordanabilirliği. **Klinik Psikiyatri Derneği**. c.7 s.3: 139-152.
- Kristeva, Julia. 1972. Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. **Literaturwissenschaft Und Linguistik**. p. 345-375.
- Kierkegaard, Soren. 2018. **Kaygı Kavramı**. çev. Türker Armaner. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

- Kirk, Samuel, James Gallagher, Mary Ruth Coleman. 1989. **Educating Exceptional Children**. Houghton Mifflin Company.
- Klenz, Sandra. 1987. **Creative and Critical Thinking**. Prince Albert, Sask.: Saskatchewan Education.
- Knitsch, Eileen. 1990. Macro Processes And Microprocesses In The Development Of Summarization Skill. **Cognition And Instruction**. v.7 n.3:161-195.
- Knott, Deborah. 2005. **Critical Reading Towards Critical Writing**. Toronto: New College Writing Center.
- Kodan, Hülya. 2015. Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kohen Akilah, Azra. **Aeden**. 2016. İstanbul: Destek Yayınları.
- Konfüçyüs. **Konuşmalar ve Analektler Lunyu**. çev. Murat Karlıdağ. İstanbul: Say Yayınları.
- Kosinski, Jerzy. 1991. **Boyalı Kuş**. çev. Aydın Emeç. İstanbul: E Yayınları.
- Kökdemir, Doğan, Kürşad Demirutku. 2000. Deniz Yıldızlarını Çalışanların Öyküsü. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme. **XI. Ulusal Psikoloji Kongresi 19-22 Eylül. Ege Üniversitesi**.
- Köksal, Kemal. 1999. **Okuma Yazmanın Öğretimi**. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köksal, Kemal, Hatice Değirmenci. 2015. İlköğretim Okullarında Uygulanan Okuma Saatlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. s.2: 11-28.
- Köse, Dursun. 2008. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınavların Hazırlanması ve Uygulanması. **Dil Dergisi**. c.139: 36-47.
- Krashen, Stephen. 2004. **The Power Of Reading: Insights From The Research**. Libraries Unlimited.
- Kuhn, R. Melaine, Paula J. Schwanenflugel, Elizabeth B. Meisinger. 2010. Aligning Theory And Assessment Of Reading Fluency: Automaticity, Prosody And Definitions Of Fluency. **Reading Research Quarterly**. v.45: 232-253.

- Kulaksızoğlu, Adnan. 2004. **Ergenlik Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurland, J. Dan. 2000. **What Is The Critical Reading. How The Language Really Works**. The Fundamentals Of Critical Reading And Effective Writing.
- Kurnaz, Ahmet. 2013. **Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri**. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Kurnaz, Hasan, Nurettin Yıldız. 2015. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c.19 s.3: 53-70.
- Kurudayıoğlu, Mehmet. 2011. Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.31 s.1: 15-29.
- _____. 2015. Temel Beceriler ve Türkçe Öğretimi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**.
- Kutlu, Ömer, Özen Yıldırım, Safiye Bilican, Hatice Kumandaş. 2011. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi. **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi**. c.2 s.1:132-139.
- Kuzu Sarar, Tülay. 2004. Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c.37 s.1: 55-77.
- Küçük, Betül. 2014. Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğreme Yaklaşımının Öğrencilerin Matematik Başarılarına ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kürüm, Dilruba. 2002. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- LaBerge, David, Jay Samuels. 1974. Toward a Theory Of Automatic Information Processing In Reading. **Cognitive Psychology**. v.6 n.2: 293-323.
- Labuda, Michael. 1985. **Creative Reading for Gifted Learners: A Design for Excellence**. International Reading Association.
- Lachapelle, Claudine. 2001. **Les Stratégies De Compréhension En Lecture**. Ministère De l'Education De La Saskatchewan.

- Laertios, Diogenes. 2013. **Ünlü Filozofların Yaşamları ve Öğretileri**. çev.Candan Şentuna. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Larsen, W. Ashley. 1999. A Study Of The Reading Interests Of High- Ability Readers İn A North Carolina Elementary School. Unpublished Master Thesis University Of Horth Carolina.
- Lazarus, D.B., Callahan T. 2000. Reading Attitude Expressed With Primary Schools Student With Learning Disability. **Journal Of Reading Psychology** v. 21 n.4: 271-282.
- Lee, Harper. 2014. **Bülbülü Öldürmek**. çev. Ülker İnce. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Levent, Faruk. 2011. **Anne Baba ve Öğretmenler İçin El Kitabı. Üstün Yetenekli Çocukların Hakları**. İstanbul: Erkam Matbaası.
- _____. 2011. Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi. Marmara Üniversitesi. (Doktora Tezi).
- Ley, C. Terry, Landa Trentham. 1987. The Reading Attitudes Of Gifted Learners İn Grades Seven And Eight. **Journal For The Education For The Gifted**. v.10 n.2:87-98.
- Livaneli, Zülfü.2012. **Edebiyat Mutluluktur**. İstanbul: Doğan Kitap.
- London, Jack. 2019. **Martin Eden**. çev. Erhun Yücesoy. İstanbul: Can Yayınları.
- Lonigan, Christopher, Grover Whitehurst. 1989. Relative Efficacy Of Parent And Teacher Involvement İn A Shared-Reading Intervention For Preschool Children From Low-Income Backgrounds. **Elsevier**. v.13 n.2: 263-290.
- Lynot, Dermolt, Louise Connell. 2010. The Effect Of Prosody On Conneptual Combination. **Cognitive Science**. v.24 n.6: 1107-1123.
- Maden, Sedat. 2012. Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. c.1 s.3:1-16.
- Magretta, Joan. 2011. **Understanding Michael Porter**. Harvard Business Press.
- Maker, J. Michael, Lineer H. 1996. **Academic Reading With Active Critical Thinking**. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Manguel, Alberto. 2013. **Okumanın Tarihi**. çev. Füsun Ellioğlu. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Massey, Dixie., Tina L. Heafner. 2004. Promoting Reading Comprehension In Social Studies. **Journal Of Adolescent and Adult Literacy**. v.48 n.1:26-40.
- Marileno, Z., Leana, Taşçılar. 2012. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin de Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı: Model Teorisi. **Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi**. c.2 s.2: 118-136.
- Marland, P. Sidney. 1972. **Education Of The Gifted And Talented Volume.1**. Report The Congress Of The United States By The U. S. Commissioner Of Education Washington D.C: Office Of Education.
- Martin, Charles E. 2010. **Why Some Gifted Children Do Not Like To Read**. Roeper Review.
- McDonalds, N. B., Stefan T. Trautmann. 2006. **Enhancing Critical Reading Skills With Kindergartners: A Study Of A Computer**. Based Intervention.
- Mcmohan, Dorrin. 2015. **İlahi Gazap: Deha Nedir? Dahi Kimdir?** çev. Arlet Incidüzen. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). 1974. **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik**. Millî Eğitim Bakanlığı.
- _____. 1991. **I. Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu**. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.
- _____. 2006. **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- _____. 2007. **Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi**. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- _____. 2009. **Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- _____. 2010. **Üstün Yeteneklilerin Eğitimi: Ortak Akıl Platformu**. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- _____. 2015. **Destek Eğitim Odası Açılması: Genelge 2015/15**. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

_____. 2017. **Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı'nın Görevleri**. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

_____. 2018. **Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)**. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Mendessohn, Moses. 1997. **Philosophical Writings**. Cambridge Texts In The History Of Philosophy.

Mertol, Hüseyin. 2014. Türkiye ve ABD'de Üstün Zekâlı Çocuklara Sosyal Bilgiler Dersi veren Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları (Hope Projesi ve BİLSEM Örneği). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi).

Meyen, E. L. Skrtic, M. Thomas. 1988. **Exceptional Children And Youth**. Love Company Denver.

Montaigne, Michael. 2012. **Denemeler- Hasan Ali Yücel Klasikleri**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Moorman, Kenneth, Ashwin Ram. 1994. **A Functional Theory Of Creative Reading**. College And Computing Georgia Institute Of Technology Series.

Moskal, Barbara. 2000. **Scoring Rubrics: What, When, and How?**. Practical Assessment Research And Evaluation.

_____. 2003. Recommendations For Developing Classroom Performance Assessments And scoring Rubrics. **Practical Assessment, Research & Evaluation**. v.8 n.14.

Moskal, Barbara, ve Leydens, J. A. 2000. Scoring Rubric Development: Validity And Reliability. **Practical Assessment, Research & Evaluation**. v.7 n.10: 71-81.

Nardelli, R. R. 2013. Creative Reading Includes Emotional Factors. **San Diego State College**. s.5-10.

Nas, Recep. 2003. **Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Ezgi Kitabevi.

National Reading Panel. 2000. Teaching Children To Read: An Evidence Based Assessment Of The Scientific Research Literature On Reading And Its Implications For Reading Instruction. **Peports Of The Subgroups**.

- Neihart, Maureen, Sally M. Reis, Nancy M. Robinson, Sidney M. Moon. 2002. **The Social And Emotional Development Of Gifted Children: What Do We Know**. Prufrock Press.
- Neumeister, Kristie Speirs, Adams, Cheryll, Pierce, L. Rebecca, Cassady, C. Jerrell, Dixon, A. Felicia, 2007. "Fourth Grade Teachers" Perceptions Of Giftedness: Implications For Identifying And Serving Diverse Gifted Students. **Journal For The Education Of The Gifted**. v.30 n.4: 479-499.
- Ngara Constantine, Marion Porath. 2004. Culture of Zimbabwe's views of giftedness. **High Ability Studies**. s. 15.
- Nosich, M. Gerald. 2015. **Eleştirel Düşünme ve Disipliner Eleştirel Düşünme Rehberi**. çev. Birsen Aybek. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Noyce, Ruth. 1977. Resources for Teaching the Gifted Reader. **The Gifted Child Quarterly**. v.21 n.2.
- Nurlu, Muammer, Aysel Sarıca. 2015. İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Çalışmalarının Yöntem-Teknik ve Türkçe Öğretimi Kazanımları Açısından İncelenmesi. **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum**. c.4 s.10: 19-38.
- Obler, K. Loraine, Kris Gjerlow. 1999. **Language And The Brain**. Cambridge University Press.
- Oğurlu, Üzeyir, Yavuz Yaman. 2010. Üstün Zekâlı/ Yetenekli Çocuklar ve İletişim. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.213-223.
- Oğurlu, Üzeyir, Ercan Öpengin, Emine Hızlı. 2015. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul ve Öğretmene İlişkin Metaforik Algıları. Dumlupınar Üniversitesi **Sosyal Bilimler Dergisi**. s.46: 67-83.
- Okur, Alparslan, Yusuf Özsoy. 2013. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bartın BİLSEM Örneği. **Eğitimde Kuram ve Uygulama** c.9 s.3.
- _____. 2017. Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. **Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi**. s.4 c.3: 73-89.

- Okuyan, Yazıcı, Hülya. 2012. İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Bir Kültür Aktarımı Aracı Olarak Kalıp Sözlerin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. **TSA**. s.2.
- Ong, Walter. 2003. **Sözlü ve Yazılı Kültür Sözü Teknolojileşmesi**. çev. Sema Postacıoğlu Banon. İstanbul: Metis Yayınları.
- Onosko, H. Joseph. 1991. **Barriers to the Promotion of Higher-Order Thinking in Social Studies**. Theory & Research in Social Education. v.19: 341-366.
- Orbeyi, Saadet, Bülent Güven. 2008. Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c.4 s.3:133-147.
- Orwell, George. 2014. **Bin Dokuz Yüz Seksen Dört**. çev. Celal Üster. Can Yayınları.
- Otuz, Berna, Büşra Görkaş Kayabaşı, Gülay Ekici. 2018. 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Beceri ve Değerlerinin Anahtar Yetkinlikler Açısından Analizi. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**. s.11: 944-972.
- Öncül, Remzi. 2000. Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. c.1.
- Özarslan, Murat. 2018. Biyoloji Proje Çalışmalarının Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarına Etkisi. **Erciyes Journal Of Education**. c.7 s.1:121-155.
- Özbay, Murat, Tuğba Barutçu. 2013. Dil Psikolojisi ve Türkçe Öğretimi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s.11: 933-973.
- Özbay, Murat, Banu Özdemir. 2012. Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisinin İşlevi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s.18: 17-28.
- Özbay, Yaşar. 2013. **Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri**. Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri.
- Özdemir, Emin. 1983. **İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu**. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- _____. 1991. **Okuma Sanatı**. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

_____. 1992. **Güzel ve Etkili Konuşma**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

_____. 2005. **Eleştirel Okuma**. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, Özge. 2010. Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6.7.8. Sınıf Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, Soner Mehmet. 2005. Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**.

Özdemir Yetkin, Elif, Altay Kayhan, Mesture. 2016. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrencilerin Matematiksel Düşüncelerini Ortaya Çıkarma ve Yorumlama Becerileri. **İlköğretim Online**. c.1 s.1: 23-39.

Özel, İsmet. 2011. **Neyi Kaybettiğini Hatırla**. İstanbul: Şule Yayınları. s. 51.

Özensoy, Ahmet Utku. 2011. Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.7 s.2: ss.13-25.

Özkara, Yasin. 2010. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s.5: 109-119.

Özsoy, Gökhan. 2005. Problem Çözme Becerisi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.25 s.3: 179-190.

Özsoy, Yusuf. 2014. Metaphors Of Science And Art Center Students Teachers And Parents Regarding Gifted Students. **Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi**. v.2 n.1: ss.74-87.

Öztürk, Cemil, Rahmi Otluoğlu. 2003. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller**. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, Cemil. 2006. “**Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi**”. **Etkin Bir Vatandaşlık İçin Düşünme Becerilerinin Öğretimi**. çev. Ahmet Doğanay. Pegem Akademi Yayıncılık. s.179-218.

Öztürk, Ergün, Işılınur Can. 2010. İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**.

- Öztürk, Ergün, Mehmet Rızgathıoğlu. 2013. An Analysis Of Of Textbooks On The Turkish Language For 5th Grades İn Terms Of Critical Thinking (5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi). **Journal Of Human Sciences**. c.1 n.1: 445-458.
- Palavuzlar, Tuğba. 2009. Hikâye, Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pardo, Laura. 2004. “What Every Teacher Needs to Know About Comprehension”. **The Reading Teacher**. v.58 n.3: 272-280.
- Parten, Mildred. 1933. Social play among preschool children. **Journal of Abnormal and Social Psychology**. v.28: 136-147.
- Passow, A. Harry, Rose A. Rudnitski. 1994. Transforming Policy TO Enhance Educational Services For The Gifted. **Roeper Review**. v.16: 271-275.
- Paul, Richard, Linda Elder. 2006. The İnternational Critical Thinking Reading and Writing Test. **The Foundation Of Critical Thinking Reading**.
- Pavese, Cesare. 2012. **Yaşama Uğraşı**. çev. Cevat Çapan. İstanbul: Can Yayınları.
- Pemik Kübra. 2017. Özel Yetenekli Öğrencilere Destek Odasında Verilen Eğitime İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peters, Wam, Grager Loidl H., Supplee, P. 2002. Underachievement İn Gifted Children And Adolescents: Theory And Practice. International Handbook Of Giftedness And Talent. **Clearance Center**. p. 609-620.
- Pilancı, Hülya. 2014. 7-9 Yaş Arasındaki Türk Çocuklarında Kelime Çağrışımını Etkileyen Sosyoekonomik Değişkenler. **Bilig**. s.68: 183-208.
- Pirozzi, Richard. 2003. Critical Reading, Critical Thinking. Addison-Wesley Pressley, Michael, Johson, J. Carla, Symons, Sonya, McGoldrick, A. Jacqueline, Kurita, A. Janice 1989. Strategies That Improve Children's Memory And Comprehension Of Text. **The Elementary School Journal**. v.90 n.1: 3-32.
- Polatlı, Seçkin. 2011. **Yetenek Yönetimi**. Ankara Sanayi Odası Yayınları.

- Proust, Marcel. 2006. **Sainte- Beuve’e Karşı**. çev. Roza Hakmen. İstanbul: oğu Batı Yayınları.
- _____. 2007. **Okumak Üzerine**. çev. Işık Ergüden. İstanbul: Notos Yayıncılık.
- _____. 2019. **Swanların Tarafı**. çev. Roza Hakmen. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rao, Shaila, Levan Lim. 1999. **Beliefs and Attitudes of Pre-Service Teachers Towards Teaching Children with Disabilities**. The 123rd Annual Conference Of The American Association On Mental Retardation.
- Rasinski, Timothy, Jay Samuels, Elfrieda Hiebert, Yaacov Petscher, Karen Feller. 2011. The Relationship Between A Silent Reading Fluency Instructional Protocol On Students’ Reading Comprehension And Achievement In An Urban School Setting. **Reading Psychology**. v.32: 75–97.
- Rasinski, V. Timothy. 2012. Why Reading Fluency Should Be Hot!. **The Reading Teacher**. v.65 n.8: 516-522.
- Rast, Michael. 1994. Introducing Listening. London: Penguin English.
- Raty, Hannu, Leila Snellman. 1995. Conceptions of Intelligence As Social Representations. **European Journal of Psychology of Education**.
- Rathvon, N. 1996. **The Ummotirvatred Child**. USA: Simon and Schuster. Touchstone.
- Razon, Norma. 1980. Okuma Bozuklukları ve Nedenleri. **Pedagoji Dergisi**. s.1.
- _____. 1982. Okuma Güçlükleri. **Eğitim ve Bilim**. s.7-39.
- Reiss, Sally, Betsy D. McCoach. 2000. The Underachievement In Gifted Students: What Do We Know And Where Do We Go?. **Gifted Child Quarterly**. v.44 n.3: 152-169.
- Renzulli, Joseph, Sally Renzulli. 1990. A Practical System For İdenTİfiying Gifted And Talented Students. **Early Child Development and Care** v.63 n.1: 9-18.
- Reiss, Sally, Joseph Renzulli. 2004. Current Research On The Social And Emotional Development Of Gifted And Talented Students: Good News And Future Possibilites. **Psychology İn The Schools**. v.41 n.1: 119-130.

- Renzulli, Joseph, Sally Renzulli. 2005. The Three-Ring Conception Of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity (Conceptions Of Giftedness.R. J. Stenberg, J. E. Davidson ed.). **Cambridge University Press**. p.246-279.
- Reynolds, C. Maynard, Birch, J. W. 1988. **Adaptive Mainstreaming** (A Primer For Teachers And Principols). Longman Inc.
- Rıfat, Mehmet.2007. **Metnin Sesi**. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rice, G. 2004. **Critical Reading, Thinking and Writing**. Manchester Metropolitan University Learning Support.
- Richaudeau, François, Gauquelin, M., Gauquelin, F. 1990. **Çok Hızlı Okuma Teknikleri**. çev. A. Sarp. İstanbul: Nil Yayıncılık.
- Richaudeau, François. 2004. **Methode De Lecture Rapide**. RETZ.
- Rimm, Sylvia. 1995. **Why Bright Kids Get Poor Grades And What You Can Do About It**. NY: Crown.
- Rizopoulos, Lisa Anne, Wolpert Gloria. 2004. An Overview Of The Techniques used To Develop The Literacy Skills Of Adolescents With Developmental Delays. **Education**. v.125 n.1: 130-136.
- Ross, Elinor. 1985. **Teaching Strategies to Fit the Learning Styles of Gifted Readers in the Middle Grades**. Adapted From a Paper Presented At The Annual Meeting of tne 30th International Reading Association. New Orleans.
- Rousseau, Jean Jacques. 2016. **İtirafılar**. çev. Kenan Soner. İstanbul: Isık Yayınları. s.355.
- Rupley, William. 1984. Reading Teacher Effectivene3s: Implications for Teaching the Gifted. **Roeper Review**. v.7 n.2: 70-72.
- Ruşen, Mustafa. 1990. **Uygulamalı Çok Hızlı Okuma ve Seçmeli Okuma Teknikleri**. İstanbul: Kuşak Ofset.
- _____. 2006. **Hızlı Okuma**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sadioğlu, Ömer, Asude Bilgin. 2008. İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki”. **İlköğretim Online**. c.7 s.3: 814-822.

- Saenger, Paul. 1997. **Space Between Words: The Origins Of Silent Reading**. Stanford University Press.
- Sak, Uğur. 2010. **Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanımlamaları ve Eğitimleri**. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sak, Uğur, Bahadır M. Ayas, Bilge Sezerel Bal, Ercan Öpengin, Nazlı N. Özdemir, Şule Gürbüz Demirel 2015. Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. **Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi**. s.2: 110-132.
- Sallabaş, Muhammed Eyyüp. 2008. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.9 s.16: 141-155.
- _____. 2011. Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim ikinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Salman, Uygur, Serdal Özdemir, Arzu Berna Salman, Fatma Özdemir. 2016. Özel Öğrenme Güçlüğü “Disleksi”. **FNG & Bilim Tıp Dergisi**. c.2 s.2:170-176.
- Samuels, J. Sam. 2006. . **Reading fluency: Its Past, Present, and Future**. ed. T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz, K. Lems. Fluency instruction. Research-Based Best Practices. p. 7-20.
- Sancı, Demet. 2002. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Kültürel ve Ekonomik Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saracaloğlu, Asuman Seda, Nilgün Yenice, Nuri Karasakaloğlu. 2009. Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.6 s.2:187-206.
- Saraçoğlu, Ahmet. 2000. Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü. Etam A.Ş.
- Sarıca Çıralı, Hatice, Yasemin Usluel Koçak. 2016. Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı: Bir Rubrik Geliştirme Çalışması. **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama**. c.6 s.2: 65-84.

- Sarıkaya, Bünyamin. 2017. Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma. **Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.5 s.3: 779-796.
- Saussure, Ferdinand De. 1995. **Genel Dilbilim Dersleri**. çev. Berke Vardar. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Savaşır, Işık, Nesrin Şahin Hisli. 1995. **Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği Uygulama Kitapçığı**. İstanbul: Türk Psikologlar Derneği.
- Schlichter, L. Carol, Mary Burke. 1994. Using Books To Nurture The Social And Emotional Development Of Gifted Students. **Roeper Review**. v.16 n.4: 280-283.
- Schroeder, S. Davis. 1992. **The Gifted Child In Contemporary Fiction: An Annotated Bibliography**. ERIC Document Reproduction Service No: 367089.
- Schopenhaur, Arthur. 2005. **Okumak Yazmak ve Düşünmek Üzerine**. İstanbul: Şule Yayınları.
- _____. 2012. **Yaşam Bilgeliği Üzerine Aforizmalar**. çev. Mustafa Tüzal. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Schult Hoover, Barbara. 2005. Gifted Underachievement: Oxymoron Or Educational Enigma. **Gifted Child Today**. v.28 n.2.
- Schunk, H. D. 2009. **Öğrenme Teorileri**. çev. Muzaffer Şahin. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Scott, K. Larissa. 2004. Early Childhood Brain Development And Elementary Music Curricula: Are They In Tune?. **General Music Today**. v.18.
- Selçuk, Sibel. 2018. Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Ana Dil Farkındalığı ve Bilinci, Türkçeyi Doğru ve Güzel Kullanma Hassasiyetleri. **Millî Eğitim Dergisi**. s.1.
- Semin, Refia. 1975. **Okulda Başarısızlık: Sosyo-kültürel Açidan Şanssız Çocuklar**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Senemoğlu, Nuray. 2012. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.

- Sert, Abdurrahman. 2010. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, Sedat. 2004. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- _____. 2015. **Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü**. İstanbul: Tudem Eğitim Hizmetleri.
- Sezginsoy, Burcu. 2007. Bilim Sanat Merkezi Uygulamasının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi.
- Saramago, Jose. 2017. **Görmek**. çev. Işık Ergüden. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları.
- Shakespeare, William. 2008. **Hamlet: Hasan Ali Yücel Klasikleri**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- _____. 2008. **Othello: Hasan Ali Yücel Klasikleri**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Shaughnessy, F. Michael. 1994. **Gifted and Reading**. New Mexico: Information Analyses.
- Shihab, A. L., 2011. Reading As Critical Thinking. **Asian Social Science**. v.7 n.8 ss.209-218.
- Sidekli, Sabri, Bekir Buluç. 2006. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongre Kitabı 14-16 Nisan 2006. **Ankara: Gazi Üniversitesi**. s.156-167.
- Sidekli, Sabri. 2010. Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlam Güçlüklerinin Giderilmesi. **TÜBAR**. XXVII.
- Silverman, Linda Kreger. 2010. Social and Emotional Education of The Gifted: The Discoveries of Leta Stetter Hollingworth. **Roeper Review**.
- Simit, Muhammed Enes. 2019. Kapatılış Sürecinde Enderun-ı Hümayun ve Enderun Mektebi. **VAKANÜVİS- Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi**. c.4 s.4 n.1: 318-353.

- Smutny, Joan Franklin, Sally Yahnke Walker, Elizabeth Meckstroth. 1997. **Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom**. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Smutny, Joan Franklin. 2003. **Designing and Developing Programs for Gifted Students**. Corwin Press.
- Sönmez, Veysel. 2007. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spearman, Charles Edward. 2012. "General Intelligence" Objectively Determined And Measured. **The American Journal Of Psychology**. v.15 n.3.
- Stanovich, Keith, West Richard, Harold Mitchell. 1993. Reading In The Real World And Its Correlates. **Reading Research Quarterly**. v.28: 35-50.
- Stanovich, Keith, Anne E. Cunningham. 1998. What Reading Does For The Mind American Educator. **American Federation Of Teachers**. p.137-149.
- Stapleton, Paul. 2001. Assessing Critical Thinking In The Writing Of Japanese University Students. **Written Communication**. v.18 n.4: 506-548.
- Sternberg, Robert. 1999. **Nature Of Cognition**. Boston: M. I. T. Press.
- _____. 2005. **The WICS Model Of Giftedness (Conceptions Of Giftedness)**. Cambridge University Press. p.327-342.
- Stoeger, Heidrun, Albert Ziegler. 2005. Evaluation Of On Elementary Classroom Self- Regulated Learning Program For Gifted Mathematics Underachievers. **International Education Journal**. v.6 n.2: 261-271.
- Storey, L. 2007. **Doing Interpretative Phenomenological Analysis** (Analysing Qualitative Data In Psychology). p.51-64. SAGE Publications.
- Strauss, A., Corbin, J. 1990. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. SAGE Publications.
- Strong, Ruth. 1954. Reading Development Of Gifted Children. **National Council Of Teachers Of English** v.31: 35-340.
- Sumption, R. Merle, Lucking, M. Evelyn. 1960. **Education Of The Gifted**. Ronald Press.

- Sunal, Cynthia Szymanski, Mary Elizabeth Haas. 2005. **Social Studies For The Elementary And Middle Grades: A Constructivist Approach**. Pearson Education.
- Susar Kırmızı, Fatma. 2006. ilköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Suskind, Patrick. 2018. **Koku**. çev. Tefik Turan. Can Yayınları.
- Sünbül, A. Murat, Ercan Yılmaz, Dilek Ceran, Veysel Demirel, Abdülkadir Işık, Derya Çintaş, Muhittin Çalışkan, Selahattin Alan, Selahattin. 2010. İlköğretim Öğrencileri Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu. **Millî Eğitim Bakanlığı**.
- Swanton, I. Susan. 1984. Minds Alive: What and Why Gifted Students Read For Pleasure. **School Library Journal**. v.30 n.9: 99-102.
- Swassing, H. Raymond. 1990. **Teaching Gifted And Adolescents**. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Switzer, Calvinia, Margaret Nourse. 1979. Reading Instruction for the Gifted Child in First Grade. **The Gifted Child Quarterly** v.23 n.2.
- Şahin, Abdullah, Ahmet Akçay. 2011. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. **Turkish Studies**. c.6 n.2: 909-918.
- Şahin, Esin, Gamze Çelik, Burcu Çelik. 2012. Anne-Babaların Çocuk Edebiyatı Kavramına İlişkin Görüşleri (Çanakkale Örneği). **Çanakkale Araştırmaları Türk Yılı**. s.12: 109-125.
- Şahin, Feyzullah. 2012. “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Eğitimi”. **Geleceğin Mimarı Üstün Yetenekliler Sempozyumu Kitapçığı 27 Nisan 2012**. Tekirdağ: Namık Kemal Üniversitesi. s.41-44.
- Şahinel, Semih 2002. **Eleştirel Düşünme**. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.

- Şen, Hüseyin, Serap Gökçe, Herdemtaze Şeyhun, Y. Doğru. 2001. **Temel Kabiliyetler Testi 7-11 Uyarlama Çalışması El Kitabı**. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Şen, Ülker. 2009. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Zeitschrift Für Die Wolt Der Türken**. v.1 n.2: 1-12.
- Şenay, Ayşegül. 2007. Kavram Haritaları Yöntemiyle Metin Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengül, Murat, Kaan S. Yalçın. 2004. Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. **Millî Eğitim Dergisi**. n.164: 36-59.
- Şentürk, Leyla, Elif Aktaş. 2015. Türkiye’de ve Romanya’da Okutulan Ana Dili Türkçe Ders Kitaplarının Değer İletimi Açısından Karşılaştırılması. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c.13 n.29: 215-243.
- Şeriati, Ali. 2008. **İnsan**. çev: Şamil Öcal. Ankara: Fecr Yayınları.
- _____. 2010. **Dinler Tarihi** 1. Ankara: Fecr Yayınları.
- Şimşek, Rasim. 1983. Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri. **Türk Dili Dergisi**. s.379-380.
- Tahir, Kemal. 1989. **Notlar, Sanat, Edebiyat** 1. yay. haz. Selçuk Aylar. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Talebi, Meraj, Maryam Talebi. 2015. The Effect of Teaching Critical Reading Strategies on Making Advanced Iranian EFL Learners the Critical Readers. **Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi**. c.36 n.3: 1179-1180.
- Tannenbaum, J. Abraham. 1997. **The Meaning And Making Of Giftedness**. (Handbook Of Gifted Education. M. Colangelo, M. Davis ed.). Ally And Bacon. p.165-180.
- Tanrıdağ, Oğuz. 1991. **Davranış Nörolojisi Yazıları**. İstanbul: GATA Basımevi.
- Tanrıöğen, Gamze. 1998. **Tarih Metinlerini Anlayarak Okuma Stratejileri: “Karşılıklı Öğretim” Uygulaması**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

- Tansel, Fevziye Abdullah. 1987. **İyi ve Doğru Yazma Usulleri III**. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı. s.275.
- Taşkıran, Gülçin, Geçgin, Ercan. Current Debates In Gender And Culture Studies. **IJOPEC Publication Limited**. v.14.
- Tazebay, Atilla. 1995. İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**.
- _____. 2005. **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). 2012. **Türkiye Büyük Millet Meclisi Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu**. Yasama Dönemi 24- Yasama Yılı 3. TBMM.
- Tekin, Halil. 2003. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. İstanbul: Yargı Yayınları.
- Temizkan, Mehmet. 2007. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. s.21.
- _____. 2008. Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.28 s.2: 129-148.
- _____. 2009. **Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi**. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Temizyürek, Fahri. 2010. Türkiye’de Okuma Seferberliği Çerçevesinde Seçilen Kitapların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. **TÜBAR**.
- Temple, Charles, Donna Ogle, Alan Crawford, Penny Freppon. 2005. **All Children Read: Teaching for Literacy in Today's Diverse Classrooms**. Allyn & Bacon; Bklt edition.

- Tercanlioğlu, Leyla, Oktay Akarsu. 2012. Reading Theories İn Reading Education. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.16 s.3:59-72.
- Terman, M. Lewis. 1916. **Test Material For Measurement Of Intelligence**. Prahot.
- _____. 1925. **Genetic Studies Of Genius**. Stanford University Press.
- Terman, M. Lewis, Oden, M. H. 1947. **The Gifted Child Grows Up: Twenty- Five Years Follow Up Of A Group**. Oxford. Stanford University Press.
- Thorndike, L. Edward. 1927. **The Measurement Of Intelligence**. Teachers College Press.
- Thurstone, Louis Leon. 1938. **Primary Mental Abilites**. Chicago University Of Chicago Press.
- TILT. 2008. **Leading Classroom Discussions**. Colorado State University The Institute For Learning And Teaching.
- Tok, Mehmet, Suat Tüzel. 2013. Türkçe Öğretimi Metin Antolojisi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c.1 s. 2.
- Toker, Mehmet Mustafa. 2003. Aktif Öğrenme. **Mevzuat Dergisi**. s.61.
- Tomasek, Terry. 2009. Critical Reading: Using Reading Prompts To Promote Active Engagement With Text. **International Journal Of Teaching And Learning İn Higher Eduation**. v.2 n.1: 127-132.
- Topçu, Nurettin. 2016. **Türkiye'nin Maarif Davası**. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topçuoğlu, Fulya, Ümit Yeğen. 2013. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Yöntem-Tekniklerini ve Araç- Gereçlerini Kullanma Durumları. **Turkish Studies**.c.8 n.4: 1351-1365.
- Toptaş, Hasan Ali. 2016. **Harfler ve Notalar**. İstanbul: Everest Yayınları.
- Topuzkanamış, Ersoy, Sadet Maltepe. 2010. Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tortop, Hasan Said, Merve Sarar. 2018. Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Bilgi Testi Geliştirme ve Algı Ölçeği Adaptasyon Çalışması. **Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi**. c.5 s.1: 108-129.

- Treize, Robert. 1977. Teaching Reading To Gifted. **National Council Of Teachers Of English**. v.54 n.8: 920-924.
- Trudel, Heidi. 2007. Making Data-Driven Decisions: Silent Reading. **Reading Teacher**. v.61 n.4: 308-315.
- TUBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu). 2004. **2004 Yılı Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları: 2003-2023 Strateji Belgesi**.
- _____ (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu). **2013a. TUBİTAK 2013-2017 Strateji Planı**.
- Tuncay, Abdülkadir. 2015. Enderun Mektebi İle Bilim ve Sanat Merkezlerindeki Üstün Yetenekli Öğrencilere Verilen Fen Bilimleri Eğitiminin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuncel, Gül. 2011. Sosyal Bilgiler Dersinde Rubriklerin Etkili Kullanımı. **Marmara Coğrafya Dergisi** c.23: 213-233.
- Tunmer, E. William. 2008 Recent Developments In Reading Intervention Research: Introduction To The Special Issue. **Reading And Writing**. v.21 n.4: 299-316.
- Tunnell, Michael, James E. Calder, Joseph E. Justen, Stephan Phaup. 1988. Attitudes Of Young Readers. **Reading Improvement** v. 25: 237-242.
- Turan, Şehmuz. 2018. Enderun Eğitim Sisteminin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı (Doktora Tezi).
- Turnbull, Rud, Turnbull, Ann, Shank, Marilyn, Smith, Sean, Leal, Dorothy. 2002. **Exceptional Lives Special Education In Today's Schools**. Merrill Prentice Hall.
- TÜBA(Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü). 2013. **Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü**.
- TDK. **Büyük Türkçe Sözlük**. 2011. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulu, Cüneyt, Hale Bayram. 2015. Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Laboratuvar Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin

Kavram Öğrenmelerine Etkisi: Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.7 s.37: 61-75.

Ulusoy, Mustafa, İhsan Seyit Ertem, Hakan Dedeoğlu. 2011. Öğretmen Adaylarının 1-5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırladıkları Sesli Okuma Kayıtlarının Prozodi Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.31 s.3: 759-774.

Ungan, Suat. 2008. Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** c. 7 s.1: 218-228.

Uygur, Nermi. 1969. **İnsan Açısından Edebiyat**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Uzun, Metin. 2004. **Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Uzunkol, Ebru. 2013. Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.9 s.1: 70-83.

Ülper, Hakan. 2011. Öğrencilerin Okumaya İsteklendirici Etmenlerle Karşılaşma Durumu: Öğretmen, Aile, Arkadaş ve Kitap Boyutları Üzerinden Bir Araştırma. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.30: 221-237.

Ünal, Dilek, Zeynep Demirtaş, Duygu Erdoğan Gür. 2018. Üstün/Özel Yetenekli Öğrencilerde Okuma Alışkanlığı. **Millî Eğitim**. s.1: 109-127 (Özel Sayı).

Ünal, Emre. 2006. İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünal, Emre, Kemal Köksal. 2007. Okuduğunu Anlama ve Sorular. **Eğitim ve Düşünce Dergisi**. c.7 s.4: 1-13.

Ünal, Fatma, Harun Er. 2015. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi. **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.16 s.1:165-182.

- Ünalın, Abdullah. 2011. **İmamı'ı- Haremeyn Ebu'ı Mealı El- Cüveyni El-Gıyası İslamda Başkanlık Sistemi.** İstanbul: Mevsimler Kitap.
- Ünalın, Şükrü. 2001. **Türkçe Öğretimi.** İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Üstündağ, Tülay. 2014. **Yaratıcılığa Yolculuk.** İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vantassel- Baska, J. 2005. **Domain- Specific Giftedness: Applications İn School And Life.** (Conceptions Of Giftedness. R. J. Stenberg, J. E. Davidson ed.). Cambridge University Press.
- Verguts, Tom, Paul De Boeck, Eric Maris. 1999. Generation Speed İn Raven's Progressive Matrices Test. **Intelligence.** V.27 n.4: 329-345.
- Vernon, E. Philip. 1977. **The Pschology and Education of Gifted Children.** MethuenCoLtd.
- Walker, Rachel. 2005. 101 **Ways To Improve Your Mind.** Michael O'mara.
- Wallace, Catherine. 2003. **Critical Reading İn Language Education.** Palgrave Macmillan.
- Warburton, Nigel.2017. **Felsefeye Giriş.** çev. Ata Aslan. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Wechsler, David. 1958. **The Measurement And Apprasial Of Adult Intelligence Baltimore.** The Williams and Wilkins.
- _____. 1975. Intelligence Defined And Undefined A Relatuistic Apprasial. **American Psychogist** v.30 n.2: 135-139.
- Weisgerber, Leo. 1950. **Leo weisgerber - Die Muttersprache İm Aufbau Unserer Kultur.** Padagogischer Verlag Schwann Düsseldorf.
- Whalley, Karen, Hansen, Julie. 2006. The Role of Prosodic Sensitivity İn Children's Reading Development. **Journal Of Research İn Reading.** v.29 n.3: 288-303.
- Wheeler, L.Kıp. 2007. Critical Reading of An Essay's Argument. http://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html [20.05.2019].
- Wingenbach, Nancy Gard. 1982. Gifted Readers: Comprehension Strategies and Metacognition.

- Winston, Robert. 2011. **İnsan İçgüdüü**. İstanbul: Say Yayınları.
- Wolf, Kenneth, Ellen Stevens. 2007. The Role Of Rubrics İn Advancing And Assessing Student Learning. **The Journal of Effective Teaching**. v.7 n.1: 3-14.
- Wolf, Willavene, Martha L. King, Charlotte S. Huck. 1968. Teaching Critical Reading To Elementary School Children. **Reading Research Quarterly** v.3 n.4: 435-498.
- Wood, F. Eric, Robert E. Floden. 1990. **Where Teacher Education Students Agree: Beliefs Widely Shared Before Teacher Education** (ERIC Document Reproduction Service No: ED331781).
- Word, Jamie. 2005. **The Student's Guide To Cognitive Neorascience**. Psychology Press.
- Word, Winifred. 1960. **Creative Drama: Drama With And For Children Theater**. Elementary Education, US Department Of Health.
- Wright, Jim. The Savvy Teacher's Guide: Reading Interventions That Work. www.interventioncentral.org . [20.05.2019] .
- Wygotski, Lev Semonvich. 1971. **Denkend Un Sprechen**. Stuttgart: Fischer.
- Yakar, Yasin Mahmut, Oğuzhan Yılmaz. 2015. Beyazbulut Dergisi'nde Yer Alan Kurgusal Metinlerdeki Karakterlerin Çatışmaları Çözme Biçimleri. **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 57-66.
- Yalçın, Alemdar. 2002. Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yamaç, Ahmet. 2013. İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Öğrencinin Sesli Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Bir Uygulama. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.23 s.2: 631-641.
- Yaman, Yavuz, Üzeyir Oğurlu. 2014. Üstün Yetenekli Öğrencilerde Beklenmedik Düşük Akademik Başarı. **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.11 s.22: 1-21.
- Yavuzer, Haluk. 2000. **Okul Çağı Çocuğu**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- _____. 2005. **Çocuğu Tanımak ve Anlamak**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yaylı, Derya. 2009. Türkçe Öğretmeni Yetiştirmede Bir Fakülte-Okul İşbirliği Araştırması: Öğretmen Soruları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.25: 81-91.
- Yıldırım Çağrı, Ayşe. 2005. Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, Cemal. 2008. **Türkçe Öğretimi: Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya**. Pegem Akademi.
- Yıldız, Dilek Sıdıka. 1998. “Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık”. **Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri. Ankara: Gazi Üniversitesi**.
- Yıldız, Mustafa. 2010. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi).
- _____. Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. **Turkish Studies**. c.8 s.4: ss. 1461-1478.
- Yılmaz, Muammer. 2006. Okuduğunu Anlama ve Dikkat Arasındaki İlişki. V. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiriler Kitabı. **Gazi Üniversitesi**. s.112-120.
- _____. 2008. Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** s.9: 131-139.
- Yücel, Tahsin. 2016. Dil Devrimi ve Sonuçları. İstanbul: Can Yayınları.
- Yüksel, Aslı. 2010. Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. **Kuramsal Eğitimbilim..** c.3 s.1: 121-134.
- Zarifoglu, Cahit. 2013. **Bir Değirmendir Dünya**. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Zayıf, Kezba. 2008. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zor, Meltem, Erdoğan Köse. 2016. Sınıf Öğretmenlerinin Bilim ve Sanat Merkezlerine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından

İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**. c.4 s.6: 42-53.

Zwiers, Jeff. 2004. Making inferences and predictions. ed. Money,M.M. Building Reading Comprehension Habits in Grades 6-12: a Toolkit of Classroom Activities, Newark DE: **International Reading Assoc.** s.99-122.

EKLER

Ek.1. “Atasözlerinde Çelişki ve Uyum” Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Atasözlerinde Çelişki ve Uyum
Etkinliğin Amacı; Hemen her kültürde bulunan millî ve kültürel değerlerin en önemli parçası olan atasözleri işlenen konular bakımından benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Etkinlik içerisinde öğrencinin birbiri ile çelişen ve benzerlik gösteren atasözlerini gerekçeleri ile birlikte ortaya koyması hedeflenmiştir.
Kazanımlar: <u>Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (2018- 7. Sınıf)</u> Okuma T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmalarını sağlar. T.7.3.15. Okuduklarını özetler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur. T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <u>Özel Kazanımlar</u> -Yazılı metinler arasında ilişki kurabilir. -Verilen materyaller arasındaki benzerlikleri saptayarak ifade eder.

- Verilen materyaller arasındaki farklılıkları saptayarak ifade eder.
- Okuma sırasında zihinde var olan ön bilgiler ile bağlantılar kurarak anlamayı kontrol eder.
- Okunan materyale yönelik yorumlar ve çıkarımlar yapabilir.
- Metnin bağlamına, gelenek, kültür ve ananelerine uygun olmayan bilgileri saptayarak ifade eder.
- Metnin kültürel ve ulusal bağlamda önemini ifade eder.
- Metin içerisindeki farklılıkları, birbiri ile uyuşmayan ifadeleri belirler ve düzenler.
- Metinler arası düşünerek kıyaslama yapabilir.

Kullanılacak Materyaller; Atasözleri Listesi

Yöntem ve Teknik; Keşfederek Öğrenme Yaklaşımı'nın esas alındığı derste fikir teatisi tartışma ve soru cevap yöntemi ile sağlanacaktır. Atasözleri listesinde ilintili atasözlerinin gerekçeleriyle birlikte eşleştirmesi yapılacaktır.

Süreç;

1. Dikkati derse çekmek maksadıyla öğrencilerden bildikleri atasözlerini, hangi manada kullandıklarını dile getirmeleri istenir. (Öğrencilerin hangi kavram alanından ne tür atasözleri hazinesine sahip olduklarını bilmek, etkinlik içerisinde konuya vakıf olma düzeylerini etkilemektedir.) "Atasözlerini hangi manada bildikleri" hususu hatalı bilgilerin yeniden yapılandırması maksadıyla istenmiştir.

2. Örnek atasözlerinin ardından bu sözlerin niçin ortaya çıktığı, mekân ve zaman kavramının olup olamayacağı hususlarında tartışma ortamı oluşturulur. (Atasözlerinin genel özellikleri, kullanım koşulları, anonim olma durumlarına dair bilgilerin edinildiği basamaktır.)

3. Öğrencilere içerisinde atasözlerinin bulunduğu liste dağıtılır. Her bir öğrencinin listedeki atasözleri arasında konuların benzerliği ve zıtlığı hususunda ilişkiler kurması gerektiği söylenir. İlişkilerin kurulması sırasında kısa gerekçelendirme notları alınması hatırlatılır.

4. Atasözleri arasında ilişkilerin gerekçelendirilerek kurulmasıyla notlar sınıf içerisinde paylaşılır. Fikirlerin paylaşımına başlanmadan önce sınıfa şu açıklama yapılır:

"Birbirimizi dinlerken aynı zamanda kendi fikirlerimizi de gözden geçirmeli hatalarımızı düzeltmeliyiz. Ayrıca arkadaşlarınıza eklemek istediğiniz görüşlerinizi de not etmelisiniz."

5. Öğrencilerin bireysel görüşlerinin alınmasının ardından öğretmen rehberliğinde öğrencilerin birbirlerine soru sormaları ve cevaplandırmaları istenir. Öz değerlendirmenin yanı sıra akran değerlendirmenin de uygulandığı bu evre atlanmamalıdır. Zira karşı tarafta olduğu varsayılan hata, yanlış ve eksikler burada çözüme kavuşturulacaktır.

ATASÖZLERİ LİSTESİ

1. Azıcık aşım, kaygısız başım.
2. Perşembenin gelişi çarşambadan bellidir.
3. Öfke baldan tatlıdır.
4. Zararın neresinden dönersen kârdır.
5. Kurunun yanında yaş da yanar.
6. İyilik eden iyilik bulur.
7. Aklı başa yaş getirir.
8. Ak akçe kara gün içindir.
9. Ev alma komşu al.
10. Sakla samanı gelir zamanı
11. Can çıkar huy çıkmaz.
12. Gün doğmadan neler doğar.
13. Üzüm üzüme baka baka kararır.
14. Akıl akıldan üstündür.
15. Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.
16. Akıl yaşta değil, baştadır.
17. Besle kargayı oysun gözünü.
18. Cana geleceğine mala gelsin.
19. Öfke ile kalkan zararlar oturur.
20. Battı balık yan gider.
21. Fazla mal göz çıkarmaz.
22. Huylu huyundan vazgeçmez.
23. Söz gümüşse sükût altındır.
24. Komşu komşunun külüne muhtaçtır.
25. Damlaya damlaya göl olur.
26. Taşıma su ile değirmen dönmez.
27. Lafla peynir gemisi yürümez.
28. Azı karar çoğu zarar.
29. Sükût ikrardan gelir.
30. Körle yatan şaşı kalkar.
31. Mal canın yongasıdır.
32. Aklın yolu birdir.
33. Her koyun kendi bacağından asılır.

ATASÖZLERİ ARASINDA BELİRLenen İLİŞKİLER

- * 1. "Azıcık Aşım Kaygısız Başım" atasözü zorluklar ve geçim sıkıntılarına rağmen huzurlu ve mutlu bir hayat sürmeyi anlatmaktadır. 21. "Fazla mal göz çıkarmaz" atasözünde ise maddi unsurların fazla olması durumunda sakınca olmadığı savunulmaktadır. (zıt düşünce)
- * 2. "Perşembenin gelişi çarşambadan bellidir" atasözü bir işin nasıl bir sonuç vereceğini şimdiden tahmin etmenin mümkün olduğunu savunmaktadır. 12. "Gün doğmadan neler doğar." atasözü ise beklenmedik bir anda umut verici olayların yaşanabileceği olayları makûs bir talihe bağlanamayacağını ifade etmektedir. (zıt düşünce)
- * 3. "Öfke baldan tatlıdır." atasözü öfkelenen insanın bu durumdan haz aldığını ve iyi geldiğini savunurken 19. "Öfke ile kalkan zararlar oturur." atasözü öfkenin kişiye zarar verdiğini dile getirmektedir. (zıt düşünce)
- * 4. "Zararın neresinden dönersen kârdır. " atasözü maddi manevi zarar uğratan ve zararının devam edeceği anlaşılan işten vazgeçmenin faydalı olduğu savunulmaktadır. Lakin 20. "Battı balık yan gider." atasözü bir kez kötü gitmeye başlayan işlerin düzeltilemeyeceği ve olumsuzlukların devam edeceği anlamındadır.(zıt düşünce)
- * 5. "Kurunun yanında yaş da yanar" atasözü istenmeyen bir durumun var olduğu kişi veya kişilerin yanında bulunan masum insanların da cezalandırılacağı anlatılmaktadır. 33. "Her koyun kendi bacağından asılır" atasözünde ise cezalandırmaların bireysel yapıldığı, kişinin kendi yaptıklarından sorumlu olacağı ifade edilmektedir. (zıt düşünce)
- * 6. "İyilik eden iyilik bulur." atasözünde kişinin iyilikleri karşılığında iyilik ile karşılaşacağı anlatılırken 17. "Besle kargayı oysun gözünü" atasözünde iyiliğin karşılığında kötülüğün görüleceği dile getirilmiştir. (zıt düşünce)
- * 7. "Akı başa yaş getirir." atasözü kişinin yaşı ilerledikçe bilinçleneceğini, aksi takdirde ilerleme kaydedemeyeceğini belirtmektedir. 16. "Akıl yaşta değil başta." atasözünde ise kişinin yaşı ilerlemeden de akil olabileceğini veya yaşı ilerlemesine karşın zihnen ilerleme kaydedemeyeceğini ifade etmektedir. (zıt düşünce)
- * 8. "Ak akçe kara gün içindir." atasözünde akçe kelimesi eski dönemlerde kullanılan bir para birimidir. Bu sebeple birikimlerin kötü günler için yapıldığını ve teminat olduğunu ifade etmektedir. 10. "Sakla samanı gelir zamanı." atasözünde saman üzerinden birikime gönderme yapılmıştır. Kişinin birikimlerini ilerleyen zamanlarda kullanacağını ifade etmektedir. (benzer anlam)
- * 9. "Ev alma komşu al." atasözü evden daha değerli gördüğü komşuluk kültürüne gönderme yapmaktadır. Nitekim 24. "Komşu, komşunun külüne muhtaçtır." atasözü de komşunun değeri ve önemini anlatmak için kullanılmaktadır. (benzer anlam)
- * 11. "Can çıkar huy çıkmaz" atasözü, kişilik özelliklerinin değişmeyeceği, kalıplaşmış olduğu konusuna vurgu yapmaktadır. 22. "Huylu huyundan vazgeçmez." atasözü de

kişilik özelliklerinin değişme göstermeyeceğini ifade etmektedir. (benzer anlam)

* 13. "Üzüm üzüme baka baka kararır." atasözünde kişilerin beraber vakit geçirdikçe birbirlerine benzeyeceğine vurgu yapılmaktadır. 30. "Körle yatan şaşı kalkar." atasözü de birlikte zaman geçirmenin kişiler üzerindeki etkisine gönderme yapmaktadır. (benzer anlam)

* 14. "Akıl akıldan üstündür." Atasözü, bir kişinin aklına gelmeyen çözüm yolunun bir başka kişinin aklına gelebileceğine gönderme yapmaktadır. 32. "Aklın yolu birdir." atasözünde ise ayrı ayrı kişilerin bir konuya dair aynı hükme varabileceğine gönderme yapılmaktadır. (zıt düşünce)

* 18. "Cana geleceğine mala gelsin." atasözünde zararın insan bedenine gelmesinden maddi varlığa gelmesinin daha evla olacağı dile getirilmektedir. 31. "Mal canın yongasıdır." atasözünde ise insanın malına zarar geldiği takdirde canına gelmişçesine üzüntü duyması anlatılmaktadır. (zıt düşünce)

* 23. "Söz gümüşse sükût altındır." atasözü susmanın bazen konuşmadan daha iyi sonuçlar verdiğini, sükûtun en büyük savunma mekanizması olabileceğini ifade etmektedir. 29. "Sükût ikrardan gelir." susmanın kabul etmek olduğunu, teklifleri sorgulamadan kabul etmeyi ifade etmektedir. (zıt düşünce)

* 26. "Taşıma su ile değirmen dönmez" atasözü iş yapacak gücü olmayan kimsenin dışarıdan yardımlarla sürekli ve büyük bir iş yürütemeyeceğini ifade etmektedir. 25. "Damlaya damlaya göl olur." atasözü ise birikimlerin sürekli olmasına, az veya çok olmasına bakılmaksızın birikime devam edilmesine dikkat çekmektedir. (zıt anlam)

* 27. "Lafla peynir gemisi yürümez." atasözünde işlerin yalnızca konuşarak çözüme kavuşamayacağını, işin yapılması gerektiğini ifade etmektedir. 15. "Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır." atasözü ise güzel konuşmanın pek çok iş için çözüm yolu olduğunu ifade etmektedir. (zıt anlam)

Ek.2. “Antik Yunan” Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Antik Yunan
Etkinlik Amacı; 21.yüzyıl Batı medeniyeti temelinin geçmişe, arka planda Antik Yunan medeniyetine dayandığını bu iki medeniyet arasında benzerlikler bulunduğunu aynı zamanda derinde İslam medeniyetinin Batı medeniyetine olan etkisini görmesi ve benzerlikleri idrak etmesi hedeflenir. Kültürel, sosyal, politik, sanatsal alanlar başta olmak üzere pek çok açıdan fikir yürütmesi beklenmektedir.
Kazanımlar <u><i>Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (2018- 7. Sınıf)</i></u> <i>Okuma</i> T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i> T.7.3.15. Okuduklarını özetler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i> T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.</i> T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. <u><i>Özel kazanımlar</i></u> -Görsel ve yazılı metin arasında ilişki kurabilir. -Verilen materyaller arasındaki benzerlikleri saptayarak ifade eder. -Verilen materyaller arasındaki farklılıkları saptayarak ifade eder. -Okuma sırasında zihinde var olan ön bilgiler ile bağlantılar kurarak anlamayı kontrol eder. -Okunan materyale yönelik yorumlar ve çıkarımlar yapabilir. -Medeniyetlerin oluşumları ve etkileşimleri hakkında yorum yapabilir.
Kullanılacak Materyaller; Afiş, Bilgilendirici metin, 1001 İcat ve Sırlar Kütüphanesi; Kısa film videosu (https://www.youtube.com/watch?v=2QPhQ5lw2dM)
Yöntem ve Teknik; Sınıfta öğrenciyi aktif kılmak isteyen öğretmen ders süresince öğrencilere rehberlik eder. “Keşfederek Öğrenme” yaklaşımı esas alınan derste mukayese

ve tartışma esas etkinliklerdendir.

Süreç;

1. Öğretmen ders öncesinde metinlerin fotokopilerini ve izletilecek videoyu hazırlar. Aynı zamanda afişin bir örneğini tahtaya yansıtmak üzere derse getirir.
2. Dikkat çekmek amacıyla var olan afişi sınıfa sunarak neler gördüklerini kısaca not etmeleri istenir. (Notlar etkinliğin ilerleyen safhalarında kullanılacaktır.)
3. Her öğrencinin tuttuğu notlardan hareketle, afiş hakkındaki görüşleri alınır. Afişin farklı bakış açılarıyla görülen ayrıntılarına dikkat çekilir. (Öğrencilerin değineceği ayrıntılar öğretmenin yönlendirmeleriyle detaylandırılmaya çalışılır.) Yapılan yorumlar ile beraber öğrencilerden afişteki mekânın neresi olabileceği hakkındaki görüşleri alınır. (Üst kısımdaki “Beyaz Saray” Amerika ve Batı ülkelerini anımsatmakla beraber aşağı görseldeki heykeller de yine ona yakın yorum yaptıracaktır.
4. Hazırlanan bilgilendirici metin sınıfta okunur. Öğrencilerin metin ile görsel arasındaki ortak noktaları belirlemeleri istenir. Öğrenciler metin ile birlikte üst kısmın Batı medeniyetini sembolize ettiğini alt kısmın Antik Yunan olduğunu ve Batı medeniyetinin temeli olduğunu fark eder. (Mimari yapıların temelinin altta olmasıyla görselde Yunan kültürünün alt kısımda gösterilmesi arasında “temel olma” ilişkisi kurulmuştur.) Görsel ile metin arasındaki benzerlik ile beraber Antik Yunan medeniyeti ile beraber Batı medeniyeti arasındaki benzerlik de belirlenmiş olur. Batı medeniyeti ile Antik Yunan medeniyeti arasındaki ilişkiyi kavrayan öğrencinin bu bilgi üzerinden İslam düşüncesine ve medeniyetine geçmesi sağlanmalıdır.
5. 1001 İcat ve Sırlar Kütüphanesi; Kısa film videosu ile beraber üç medeniyet çerçevesi hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerden genel yargılara ulaşması beklenir. Bununla beraber ortak noktalar konusunda çıkarımlar yapılarak konu toparlanır.

MEDENİYETLER VE İZLER METNİ

Eski Yunan mirası ve Batı medeniyeti: Eldeki verilere göre, Eski Çağ'da yaşayan toplumlardan günümüze en kapsamlı kültürel miras bırakan Yunan toplumu olduğu bilinmektedir. Bu dönemde yaşamış başka bir toplum, hayatın çeşitli alanlarında bu derece ayrıntılı belgeler ve bilgiler bırakmadığına dair yaygın bir kanaat vardır. Bu kültürel mirasın en önemli unsurları, sanat, edebiyat ve felsefe alanında kendini gösterir. Ancak bu mirasın en önemli özelliği, siyasî hayattaki çeşitlilik yanında, düşünce alanındaki tahkik etme tutkusudur.²⁶ Bu idealinden dolayıdır ki, Eski Yunan toplumunda felsefe-bilim ortaya çıkmıştır.²⁷ Ancak bu birikimlerin ve verilerin ortaya çıkmasında, Yunan kültürüne karşı hem Batı'da, hem de Doğu'da (İslâm dünyası) erken dönemlerden itibaren gösterilen ilginin büyük oranda etkisi olduğu düşünülebilir. Eski Çağ'da gelişimini tamamlayan büyük medeniyetlerin ve kültürlerin unsurlarının, Klasik Yunan kültürü kanalıyla Batı'ya ve dolayısıyla Hristiyanlığa geçmesi bir devamlılığı göstermektedir. Batı kültürünün Doğu kültüründen ayrılan ilkeleri Yunanlılardan alınmıştır. Yani, politik düşünce, felsefe, sanat, edebiyat vs. gibi alanlarda hareket

noktaları bu kültürün mirası olarak kabul edilmektedir.

Kökler Afişi



Ek.3. “Hassas Park Etme” Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Hassas Park Etme
Etkinliğin Amacı; Günlük hayatta sıklıkla kullanılan “hassas” kelimesi üzerinden aynı kelime ile anlatılan şeyler arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklaması sağlanır. Öğrenciye “hassas”lık atfedilen çeşitli örnek durumlar gösterilir. Bunlar arasındaki ilişkileri belirlerken günlük hayatta kelimelerin ne denli farklı anlamlarda kullanılabileceğini de fark edebilmesi beklenir.
Kazanımlar <u><i>Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (2018- 7. Sınıf)</i></u> <i>Okuma</i> T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i> T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.7.3.15. Okuduklarını özetler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i> T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.</i> T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. <i>a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.</i> <i>b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.</i> <u><i>Özel kazanımlar</i></u> -Görsel ve yazılı metin arasında ilişki kurabilir. -Verilen materyaller arasındaki benzerlikleri saptayarak ifade eder. -Verilen materyaller arasındaki farklılıkları saptayarak ifade eder. -Okuma sırasında zihinde var olan ön bilgiler ile bağlantılar kurarak anlamayı kontrol eder. -Okunan materyale yönelik yorumlar ve çıkarımlar yapabilir. -Bir kelimenin birden fazla anlam ifade edebileceğini ifade eder.

Kullanılacak Materyal; Park afişi, Kahoot uygulaması, Ateş-ölçer, Tablet veya internet tabanlı bir aygıt(her öğrenci için), Etkinlik metinleri, TDK Türkçe Sözlüğü, İlaç prospektüsü

Yöntem ve Teknik; Öğrencilerin materyaller arasındaki ilişkiyi kavrayabilmesi için “Keşfederek Öğrenme” yaklaşımı benimsenmiştir. Etkinlik sonunda Kahoot uygulaması ile kısa bir değerlendirme sağlanacaktır. Etkinlik içerisinde eşleştirme, ilişki diyagramı gibi çalışmalar yapılması hedeflenmektedir.

Süreç;

1.Bağımsız düşünme, doğru tanımlama yapma, ilişki kurma, bağlantıları sezme gibi pek çok çalışmayı kapsayan etkinlik için materyaller, derse girmeden önce hazırlanır.

2.Sınıfa iki ateş-ölçer getirilir. Ateş ölçerlerden birinin bozuk ölçümler yaptığı diğerinin ise doğru ölçümler yaptığı sınıfta uygulama ile teste tabi tutulur. Sınıfta hatalı ölçümün sebepleri hakkında kısa bir soru- cevap çalışması yapılır ve sınıfça bu hataya neyin sebep olduğu ve nasıl telafi edileceği kısaca tartışılır. (Ateş ölçer üzerinde nesne okuması yapılması amaçlanmaktadır.)

3.Tahtaya yansıtılarak veya her öğrenciye kopyası dağıtılmak suretiyle afiş incelenir. Afişte kirpilerin ve balıkların neyi sembolize ettikleri tartışılır. (Afişin hangi nesnenin reklam afişi olacağı hakkında tartışma başlatılabilir.) Kirpilerin ve balıkların anlamları konusunda ortak bazı kanaatlere ulaşıldıktan sonra görselde konumların önemi hakkında konuşulur. Konumların sıralanışı ile “Balıkların suda yaşadığı ve poşet yırtıldığı takdirde hayatlarının devam etmeyeceği nitekim kirpinin poşetlere değmesi ile canlılara zarar vereceği” kanısına sınıfça varılır. Kirpi, balık ve konum ilişkisi sonrasında sınıf, araba reklamında zarar vermeksizin park etmenin anlatılmak istendiğini tartışma yöntemi ile fark eder

4.Öğrencilere daha önce belirlenen ilaç prospektüsü dağıtılır. Verilen prospektüste “hassasiyet uyarısı” kısmı dağıtılır ve dikkat bu noktaya çekildikten sonra öğretmen hassasiyet durumu ile diğer iki durum arasında ilişki olup olamayacağı hakkında düşüncelerini söyler. Öğrenciler hassas park etme, ısı hassasiyetini kaybetme- hassas ölçüm yapamama gibi şeyleri idrak ederek üç durum arasındaki benzerliğin farkına varır. Daha önceden de keşfedilmesi mümkün bu ilişkinin daha sonra farklılıklarına odaklanır.

5.TDK sözlüğünün hassas kelimesi hakkında yaptığı tanımlamalardan hareketle öğrencinin KAHOOT uygulaması üzerinden verilen örnek üç durumun “hassas” kelimesinin hangi anlamı ile yakından ilişkili olduğunu eşleştirmesi sağlanır.

“NELER OLUR?” AFİŞİ



“Türkçe Sözlük Ne Diyor?” Metni

hassas

sıfat Arapça *ḥassās*

1. *sıfat* Duyum ve duyguları algılayan
"Halıda kaybolan ayak seslerini evvela Peregrini'nin hassas kulakları sezdi." - **H. E. Adıvar**

2. Duyarlı
"İri yarı bir adam olmakla beraber pek hassastı." - **A. Gündüz**

3. Çabuk etkilenen
"Düşmanın en hassas ve mühim noktası orası idi." – **Atatürk**

4. En küçük değerleri, incelikleri dahi algılayabilen
"Bu laboratuvarda hassas ölçümler yapılıyor."

5. Yapımı ve bakımı özen isteyen, aksamadan çok doğru çalışan, kesin ölçüler gerektiren işlerde kullanılan (alet)
"Hassas terazi."

Ek.4. “Hastalıklar ve Hayvanlar” Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Hastalıklar ve Hayvanlar
Etkinliğin amacı; Etkinliğin uygulanacağı öğrencilerin görsel metin ile yazılı metni Bloom taksonomisindeki aşamalara uygun olarak ilişkilendirmesi amaçlanmaktadır. Görsel materyal- yazılı materyal arasında ilişki neticesinde benzerlik ve farklılıkları saptaması hedeflenmektedir.
Kazanımlar <u>Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (2018- 7. Sınıf)</u> <i>Okuma</i> T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i> T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. <i>Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.</i> T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.7.3.15. Okuduklarını özetler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i> T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. <i>a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.</i> <i>b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.</i> <i>c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.</i> T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.</i> T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.</i> T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. <i>a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.</i> <i>b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.</i> T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği

iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.

Özel kazanımlar

- Görsel ve yazılı metin arasında ilişki kurabilir.
- Verilen materyaller arasındaki benzerlikleri saptayarak ifade eder.
- Verilen materyaller arasındaki farklılıkları saptayarak ifade eder.
- Okuma sırasında zihinde var olan ön bilgiler ile bağlantılar kurarak anlamayı kontrol eder.
- Bloom taksonomisinin tüm basamaklarına yönelik çalışmalar yapabilir.
- Okunan materyale yönelik yorumlar ve çıkarımlar yapabilir.

Kullanılacak Materyaller; Basılı kaynak (gazeteden alınan haber metni), Afiş, Çalışma kâğıdı, Şarkı

Yöntem- Teknik; Etkinlik sürecinde Okuma becerisi dâhilinde “Eleştirel Okuma” yapabildiği amaçlanmıştır. Türkçe dersinin bir bütün olması becerilerin iç içe sarmal yapıları diğer becerileri de etkinlik sırasında kullanmayı gerektirmektedir. Etkinlik esnasında “Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı” esas alınmıştır.

Süreç;

1.Dikkatin derse yoğunlaşması, konu hakkında farkındalık yaratmak maksadıyla sınıfa “Barış Manço’nun Arkadaşım Eşek” şarkısı dinletilir. Şarkının bitmesiyle beraber öğrenciler ile kısa bir soru cevap yapılır. Sorular aşağıdaki örnekte olduğu şekilde seçilebilir;

* *İnsan ile hayvanlar arasında sevgi, merhamet, korku gibi belli başlı bazı bağlar oluşmaktadır. Bu bağlar hakkında neler söyleyebilirsiniz, bu bağlar dışında başka hangi bağlar kurulabilir?*

* *Evreni düşündüğümüzde, tek sahibi veya konduğu olmadığı muhakkak. Bu noktada hayvanların evrendeki önemi, yeri, hayatımızdaki etkileri hakkında neler söyleyebiliriz?*

2.Soru-cevap çalışması sonrasında konuyu öğrenme sebebi, konunun önemi, hayvan hakları, evrenin paylaşımı hakkında açıklamalar yapılır. Özellikle canlılar âlemi, hastalıklar, hayvanlar gibi günlük hayattan konular seçildiği için bunların pratikte sıklıkla karşılaşılan durumlar olduğu açıklanır.

3.Öğrencilere ilk olarak haber metni verilir ve bireysel olarak okumaları sağlanır. Bu okuma sırasında anahtar kavramları, fikirleri belirlemeleri istenir. (Anahtar kavram belirleme çalışması eleştirel okumanın kanıt sağlama özelliklerine dayanmaktadır. Metindeki tezi değerlendirme ve muhakeme etmesi hedeflenmektedir.)

4.Ders öncesinde sınıf duvarına asılan afişe dikkat çekilir. Afişte gördükleri önemli

noktaları da metinde olduğu gibi kısaca belirlemeleri sağlanır. Saptamalar sonucu öğrencinin görseldeki anahtar noktaları görmesi beklenir. (Ön inceleme yapan öğrencinin bağlamaştırma yapabilmesi hedeflenmektedir.)

5. Her iki materyale dair yapılan çalışma sonrasında öğrencilerden ulaştıkları noktaları analiz etmeleri istenir. Analiz ile öğrencilerin sentez basamağına ulaşacakları nokta olan haber metni ile görsel arasındaki ilişkiyi keşfetmeleri ve ifade etmeleri sağlanır. Bu aşama etkinliğin en önemli noktasıdır. Bu kısımda öğrencinin benzerlik ve farklılıkları, ilişkileri, farklı açıları idrak etmesi hedeflenmektedir.

“ONLARIN DİLİNDEN” AFİŞİ



KOMŞUDA DELİ DANA HASTALIĞI, İSPANYA'DA DELİ DANA HASTALIĞI" METNİ

Komşuda kuş gribi, İspanya'da deli dana hastalığı

Tarih: 24 Mart 2017

[Yazdır](#) [E-posta](#)

Bulgaristan'da kuş gribi vakaları nedeniyle yüzlerce kümes hayvanı imha edilirken, İrlanda'nın ardından İspanya'da da BSE (deli dana hastalığı) tespit edildi.

Kümes hayvanlarında görülen kuş gribi, yine yanı başımıza kadar sokuldu. AB üyesi komşumuz Bulgaristan Gıda Güvenliği Ajansı, Rudozem (Palas) kasabasında, kümes hayvanlarında halk arasında "yalancı tavuk vebası" ve "kuş gribi" olarak bilinen Newcastle hastalığı salgını saptadı. Yerel yetkililer tarafından da doğrulan hastalık nedeniyle yüzlerce kümes hayvanı imha edildi.



Yabani kuşlardan bulaştığı sanılıyor

Rudozem Belediye Başkanı Rumen Pehlivanov, "Evet, böyle bir sorun var ve durum ciddi. Yetkililer hastalık görülen kümeslerde enfekte olan kuşları imha ediyor, aşı çalışması da başladı. Şimdilik hastalık vakaları Rudozem kasabası ile sınırlı, fakat 10 km'lik çevresi de gözetleniyor." dedi.

■

Aile şirketlerinin dünya zirvesi!

Bulgaristan Gıda Güvenliği Ajansı Smolyan (Paşmaklı) İl Müdürü Dr. Sava Nikolov Bozukov da, "Rudozem kasabasında 4 kuş gribi odağı tespit edildi ve şimdiye kadar 138 kümes hayvanı ve onların yumurtaları imha edildi. Kümeslerin içinde temizlik ve dezenfeksiyon işlemleri uygulandı. Bu aşamada başka hastalık odağı tespit edilmiş değil. Aşılama çalışmaları ile durumun kontrol altına alınmasını umuyorum" açıklaması yaptı.

Yetkililer, kuş gribi hastalığının insanlar için sorun teşkil edebileceğini belirleterek, hastalık bulaşan bir kümes hayvanıyla temasın göz iltihabı başta olmak üzere çeşitli sağlık sorunlarına yol açabileceği uyarısında bulundular.

Kuş gribi çıktı, köydeki bütün kanatlılar itlaf edildi

Kuş gribi virüsünün yabani kuşlardan bulaştığı sanılıyor. Çok sayıda güvercin bulunan bölgedeki kümes çiftliklerinde tavukları dışarı salma yasağına uyulmadığı belirtiliyor.



Deli dana, İrlanda'dan sonra İspanya'da

Bu arada, geçtiğimiz ay İrlanda'da ortaya çıkan BSE (deli dana hastalığı) vakasının, İspanya'da da görüldüğü bildirildi.

İspanyol yetkililer, Castilla Leon bölgesinde BSE (deli dana hastalığı) vakası görüldüğünü Dünya Hayvan Sağlığı Örgütü'ne (OIE) bildirdi. Hastalık, Salamanca şehri yakınlarındaki bir çiftlikte gerçekleştirilen rutin kontroller sırasında tespit edildi.

GÖRSELDEN VE HABER METNİNDEN HAREKETLE BULUNMASI MUHTEMEL ORTAK NOKTALAR

1. Afişte ve haber metninde hayvanların konu edinilmesi
2. Afişte ve haber metninde aynı hayvanların kullanılması
3. Afişte ve haber metninde hayvanların sebep olduğu hastalıkların dile getirilmesi

Ek.5. “Gidiyorum Gündüz Gece” Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Gidiyorum Gündüz Gece
Etkinliğin Amacı; Geçmişten günümüze değin çeşitli sebeplerle göçler yaşanmıştır. En genel tabiriyle göç; doğduğu yeri, tanıdığı kültürü ve insanları terk ederek başka bir coğrafi konuma ve kültüre intikal etmektir. Etkinlikte öğrencilerin sonuçtan başlayarak sebepleri bulmaları hedeflenmektedir. Süreç içerisinde “Kavimler Göçü” ile “Suriye Göçü” arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirledikten sonra göç olgusunu anlatan genel metindeki sebepler ile eşleştirmeleri beklenmektedir. Alışılmış sıralamada düşünmenin tam tersi bir düşünme beklenmektedir.
Kazanımlar <u>Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (2018- 7. Sınıf)</u> Okuma T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i> T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.7.3.15. Okuduklarını özetler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i> T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.</i> T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. <i>a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.</i> <u>Özel kazanımlar</u> • Yazılı metinler arasında ilişki kurabilir. • Yazılı metin ile karikatür arasında ilişki kurar. • Verilen materyaller arasındaki benzerlikleri saptayarak ifade eder. • Verilen materyaller arasındaki farklılıkları saptayarak ifade eder. • Okuma sırasında zihinde var olan ön bilgiler ile bağlantılar kurarak anlamayı kontrol eder. • Okunan materyale yönelik yorumlar ve çıkarımlar yapabilir.

• Metinlerdeki kültürel öğeleri farkındadır.
Kullanılacak Materyaller; “Dünyayı Sarsan Hareket” metni, “Günümüzün Göçü” metni, “Göç Nedir?” metni, “Sırtımda Heybem” görseli, “Gidiyorum Gündüz Gece” şiiri veya türküsü
Yöntem ve Teknik; Eğitimde kullanılan genel sıralamanın aksine etkinlik sürecince çalışmalar sondan başa doğru yapılacaktır. Keşfederek Öğrenme yaklaşımının kullanılacağı ders esnasında ana materyal metinlerdir. Tartışma ve soru-cevap yöntemlerine yer verilmektedir.
Süreç; 1. “Dünyayı Sarsan Hareket” metni sınıfa dağıtılarak belli bir okuma süresi tanınır. İlk okuma sonrasında öğretmen öğrencilere önemli gördükleri yerleri belirlemelerini söyler. Belirlenen noktalar sınıf ile beraber konuşulur. Dünyayı Sarsan Hareket metninde öğrencilerin “gönüllü göç” kavramına varmaları beklenir. (Tarihsel süreçte görülen gönüllü göç olgusunun şartları daha iyiye dönüştürmek için yapıldığını görmeleri beklenir.) Konuşma esnasında konunun ayrıntılarına hitap eden soruların öğrenciler tarafından birbirlerine yönlendirilmesi sağlanır. Soru soran ve cevaplayan taraf olma durumunun değişimi öğrenciyi etkinlik içerisinde daha aktif hâle getirmektedir. 2. “Günümüzün Göçü” metni sınıfa dağıtılır. Belli bir okuma süresi tanınır. Okuma sonrasında öğretmen öğrencilere önemli gördükleri yerleri belirlemelerini söyler. Belirlenen noktalar sınıf ile beraber konuşulur. (Zorunlu sebepler sonucunda yapıldığını dile getirmeleri beklenir.) Günlük hayatta tecrübe edilebilecek güncel bir olay olan Suriye mültecilerinin göçü örnek anılar ile desteklenir. (Göç ile beraber dil, kültür farklılıkları hususunda odaklanılması iletişimsizliğin görüldüğü dile getirilmelidir.) Anılar üzerinden gidilen okuma yorumlama çalışmasında savaş olgusuna ulaşılması gerekmektedir. 3. Her iki metnin öğrenciler tarafından okunup yorumlanmasının akabinde iki metindeki ortak noktaların ve farkların belirlenmesi istenir. Farklılık ve benzerliklerin sebepleri hakkında çıkarımlarda bulunulur. (Bu çalışma son aşamada öğrencilerin genel ifadeler içeren metin ile eşleştirme yapmaları için oldukça önem arz etmektedir.) etkinliğin bel kemiği olan metinler arası düşünmeye özen gösterilmelidir. 4. Öğrencilerin ilgisi ve dikkatini göç olgusuna çekmek amacıyla karikatür sınıfla paylaşılır. Karikatürde gördüklerini okuduklarını metin çerçevesinde yorumlaması istenir. (Öğrencilerin karikatür ile beraber derste işlenen konunun göç olduğuna kesin olarak varması beklenir. Öğretmen bu süreçte “göç” kavramını kullanmamaya dikkat etmelidir.) 5. Genel manada göç, göç çeşitleri, sebepler ve sonuçları anlatan “Göç Nedir? metni sınıfa sunulur. Bu aşamada son basamak olan ulaşılan sonuçları sebeplerle eşleştirmeleri beklenir. Öğrencilerin grupta yapma, eşleştirme, benzerlikleri belirleme gibi hususları göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Son aşamada genel göç çerçevesi içerisinde edinilen bilgilerin örgütlenmesi ve şema hâline getirmeleri sağlanır.

“DÜNYAYI SARSAN HAREKET” METNİ

Roma imparatorluğu döneminde, Ren nehri ve Tuna nehri ötesinde Cermen (Germen) yani Burgondlar, Franklar, Alamanlar, Vizigotlar, Ostrogotlar yaşıyordu. Cermen Kavmi'nin çok iyi savaşçı olması kimsenin onlarla savaşmayı göze alamamasına sebep oluyordu. Kabileler halinde toplanmışlardı ve kaynakları yetersiz, yoksul topraklardan geçimlerini sağlamağa uğraşıyorlardı. Açlığın dürtüsüyle, yeni yeni otlaklar aramağa çıktılar ve II. yüzyıldan itibaren, zenginlikleri karşı konulmaz biçimde onları çeken Roma İmparatorluğu topraklarına zorla girmeye başladılar. Gerek Çin ve Avarların baskısı, gerekse iklim şartlarının kötüye gitmesi yüzünden, Batı Hunları 374 yılında, başlarındaki Balamir'in sevk ve idaresinde Avrupa içlerine ilerlediler. Bu sırada Kuban ve Terek nehirleri arasında yaşamakta olan Alanlar, Hunlara karşı koymak istedilerse de yenilerek bozguna uğradılar. Hunlar, onları takip ederken, Don (Ten) ve Dinyester (Turla) nehirleri arasında yaşamakta olan Ostrogotlar da mağlup ettiler. Ostrogotların bir kısmı Hun egemenliğini kabul etti. Bir kısmı daha da batıya giderek Vizigot ülkesine girdi. Orta Asya'daki Çin Devleti'nin egemenliğinden kurtulmak için 350 yıllarında batıya hareket eden Hun grubu, Volga-Don nehirleri arasında yaşayan Hunların daha batıya göçmelerine neden oldu. O tarihlerde Karadeniz'in kuzeyindeki düzlüklerde Cermen kavimlerinden olan Gotlar yaşamaktaydı. 375 yılında Hunlar, Gotlar'ın yaşadıkları bu bölgeye girdi. Hunlar'ın bu bölgede yerleşmesiyle daha fazla buralarda yaşayamayan çoğunluğu Cermen olan Vizigotlar, Ostrogotlar, Gepitler ve Vandallar batıya doğru göç etmeye başladılar. Romalıların barbar olarak adlandırdığı bu kavimler önlerine çıkan diğer kavimleri yurtlarından atarak İspanya'ya hatta Kuzey Afrika'ya kadar ilerlediler.

<https://www.sabah.com.tr/egitim/2017/01/19/kavimler-gocu-nedir-nedenleri-nelerdir>

“Dünyayı Sarsan Hareket” Metninde Gönüllü Göç Durumunu Destekleyen İfadeler

* "Kabileler hâlinde toplanmışlardı ve kaynakları yetersiz, yoksul topraklardan geçimlerini sağlamağa uğraşıyorlardı. Açlığın dürtüsüyle, yeni yeni otlaklar aramaya çıktılar ve II. yüzyıldan itibaren, zenginlikleri karşı konulmaz biçimde onları çeken Roma İmparatorluğu topraklarına zorla girmeye başladılar." ifadesinde görülen yoksul toprakların geçinmeye yetersizliği göçü tetikleyen sebep olarak görülmektedir. Yeni otlaklar arama isteği ve Roma İmparatorluğu topraklarına zor kullanarak girmeleri aynı zamanda bu eylemi zenginlik için gerçekleştirmeleri keyfî yahut gönüllü göç olduğunu göstermektedir.

* Daimi bir hareket hâlinin görüldüğü metinde, ilerleyişlerin başka milletleri yerlerinden ettiği gözlemlenmektedir. Bu sebeptir ki göçe sebep olanların gönüllü göçleri toprakların sahiplerini zorunlu göçe yöneltmektedir.

“GÜNÜMÜZÜN GÖÇÜ” METNİ

2011 yılının Mart ayında ortaya çıkan, uzun süredir devam eden Suriye’deki kriz hem ülkedeki iç siyasal ve toplumsal yapılarda hem de Orta Doğu bölgesinin genel güvenliği ve istikrarı açılarından pek çok sorunu ortaya çıkarmıştır. Bugüne kadar 19.000 sivilin hayatını kaybettiği Suriye’deki kriz ile ülkede yaşanan çatışmalarda sivil halk yaşamlarına yönelen ciddi tehditler karşısında çareyi ya ülke içinde başka güvenli bölgelere kaçmakta ya da komşu devletlerde sığınmada bulmuştur. Öyle ki krizin ilk patlak verdiği günlerden bugüne kadar yaklaşık 2 milyon Suriyelinin yerinden edildiği ve doğal yaşam alanlarından çok uzaklarda kendileri ve aileleri için korunaklı yerler aradıkları bilinmektedir. İradeleri dışındaki nedenlerden dolayı doğal yaşam alanlarını terk etmek zorunda kalan Suriyelilerin tek seçenekleri güvenli gördükleri yerlere göç etmek olmuştur.

<http://mekam.org/mekam/suriye-krizinin-zorunlu-goc-boyutu>

“Günümüzün Göçü” Metninde Zorunlu Göç Durumunu Destekleyen İfadeler

- * "Bugüne kadar 19.000 sivilin hayatını kaybettiği Suriye’deki kriz ile ülkede yaşanan çatışmalarda sivil halk yaşamlarına yönelen ciddi tehditler karşısında çareyi ya ülke içinde başka güvenli bölgelere kaçmakta ya da komşu devletlerde sığınmada bulmuştur." ifadesinde görülen can güvenliğinin olmayışı zorunlu göçlerin en temel sebeplerinden biri olarak bilinmektedir.
- * "Öyle ki krizin ilk patlak verdiği günlerden bugüne kadar yaklaşık 2 milyon Suriyelinin yerinden edildiği ve doğal yaşam alanlarından çok uzaklarda kendileri ve aileleri için korunaklı yerler aradıkları bilinmektedir." ifadesinde geçen doğal yaşam ortamlarını terk etmeleri ve korunaklı yer aramaları göçün keyfi olmadığını hayatta kalma gerekçesiyle gerçekleştirildiğini göstermektedir.
- * "İradeleri dışındaki nedenlerden dolayı doğal yaşam alanlarını terk etmek zorunda kalan Suriyelilerin tek seçenekleri güvenli gördükleri yerlere göç etmek olmuştur." ifadesinde geçen iradeleri dışında olma durumu göçün istek dâhilinde gerçekleşmediğini, herhangi bir alternatif çözüm yolunun olmadığını göstermektedir.
- * Savaş olgusunun can ve mal güvenliğini ortadan kaldırdığını idrak edebilme seviyesinde olan öğrencilerin metne atıf yapılmaksızın savaş üzerinde açıklama yapmaları da muhtemeldir.

“Dünyayı Sarsan Hareket” Metni ve “Günümüzün Göçü” Metni Arasındaki Benzerlikler

- Metinlerde bulunulan coğrafi konumu terk etme söz konusudur.
- Metinlerde milletlerin göçleri anlatılmaktadır. (Bireysel göçler söz konusu değildir.)
- Metinlerde iyi şartlara ulaşma hedeflenmektedir.
- Metinlerde menfi duruma maruz kalan milletler söz konusudur. (Kavimler Göçü metninde yerlerinden ayrılan milletler ile Suriye Göçü metninde Suriyeliler olumsuz yaşam koşulları ile anlatılmaktadır.)
- Metinlerde göçe mecburiyet görülmektedir. (Kavimler Göçü metninde göç sonucu yerlerinden ayrılan milletler söz konusu iken Suriye Göçü metninde Suriyeliler üzerinden aktarılmaktadır.)

-Metinlerde savaş ve mücadele söz konusudur.

- Metinlerdeki göçlerin ana temel sebeplerinden biri de siyasi çatışmalardır.

“Dünyayı Sarsan Hareket” Metni ve “Günümüzün Göçü” Metni Arasındaki Benzerlikler

- Kavimler Göçü metninde gönüllü göç, Suriye Göçü metninde zorunlu göç konusu işlenmektedir.

- Kavimler Göçü geçmişte yaşanmış olmasına karşın Suriye göçü günümüzde yaşanmaktadır.

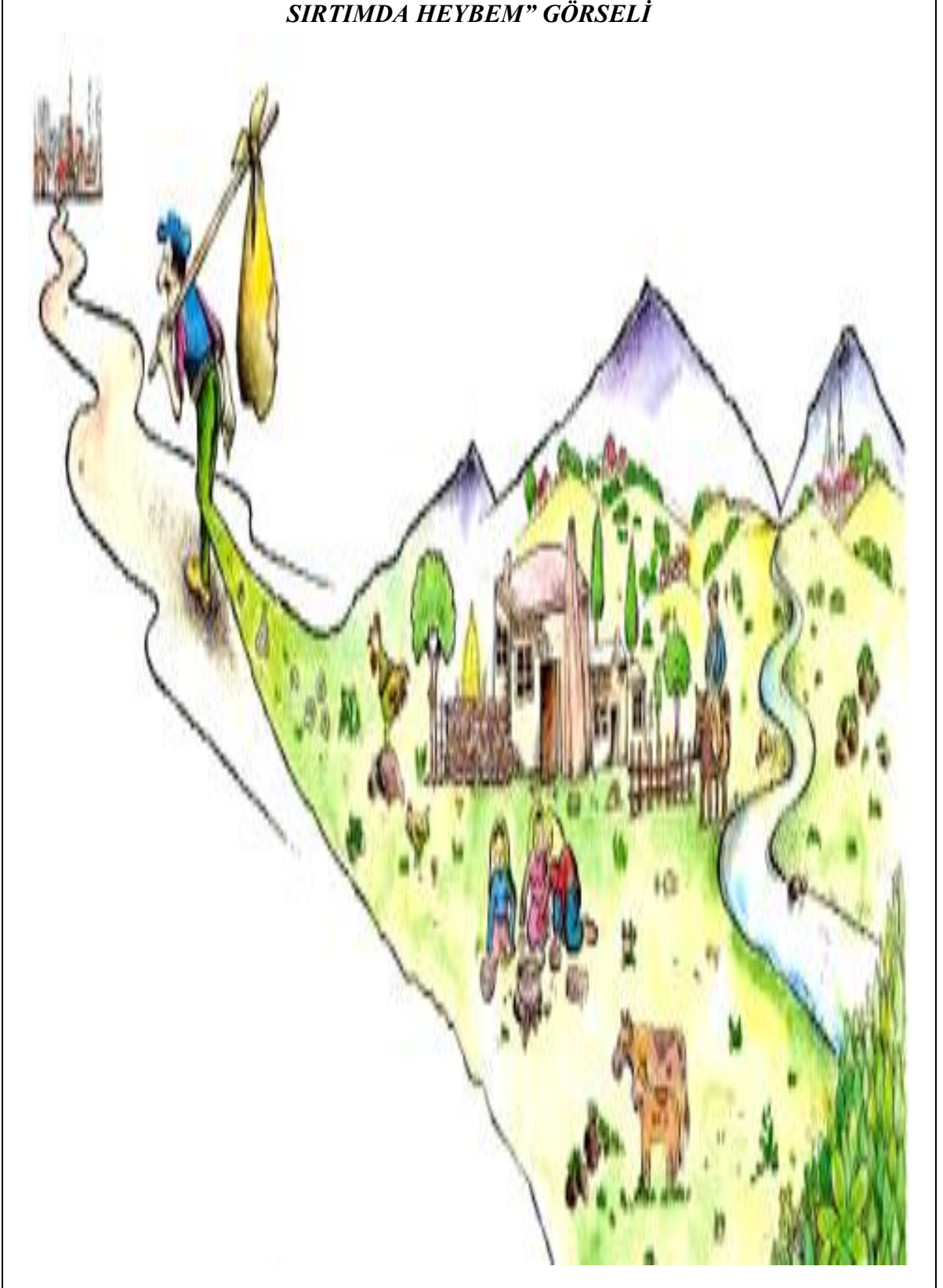
- Kavimler Göçü'nde daha iyi şartlara ulaşmak hedeflenirken, Suriye göçünde can güvenliğinin sağlanması hedeflenmektedir.

“GÖÇ NEDİR?” METNİ

İnsanlık tarihiyle beraber toplumlar kimi zaman savaş, sürgün, afetler vb. durumlar yüzünden “zorunlu” olarak, kimi zamanda, daha iyi yaşam koşulları elde etmek umuduyla “gönüllü” olarak göç ettiler. Bu göçler sırasında kültürün maddi ve manevi öğeleri de taşındı ve farklı kültürlerden insanlar karşılıklı olarak birbirlerinin hayatlarını etkilediler. Giriş En genel anlamda göç “anamlı bir uzaklık ve etki yaratacak kadar bir süre içinde gerçekleşen bütün yer değiştirmeler” olarak tanımlanmaktadır. Göçü, nedenleri (zorunlu ve gönüllü göç), amaçları (çalışma, sığınma) ve hedefe varmakta kullanılan yöntemleri (yasal, yasa dışı) gibi farklı kriterlere uygun olarak tanımlamak mümkün olmakla birlikte “farklı bilimsel disiplinler olarak ekonomi, sosyoloji, demografi, coğrafya, tarih, psikoloji, uluslararası ilişkiler, siyaset bilimi ve diğer bazı ilgili disiplinler göçle ilgili konulara farklı bakış açılarıyla değinirler” Savaş, tabi afet, sürgün gibi nedenlerle insanların yaşadıkları yerlerden ayrılmak zorunda kalmaları veya buna mecbur bırakılmaları sebebiyle meydana gelen göç zorunlu göç olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin göç etmeye kendilerinin karar verdiği gönüllü göçte ise esas dürtü, insanların daha iyi yaşam şartları elde edeceklerini ummalarıdır. Yaşadıkları ülkede iş imkânı bulamayan ya da yaptığı işten herhangi bir nedenden dolayı (ekonomik ve sosyal tatminsizlik, fırsat eşitsizliği) başka ülkelere iş bulabilmek veya halihazırda bulunduğu işte çalışmak amacıyla giden göçmenlerin bu yer değiştirmeleri “işçi göçü” olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak göçün sebepleri şöyle sıralanabilir: İnsanların içinde bulunduğu standartları yükseltme isteği, daha iyi eğitim alma isteği, sağlık alışveriş gibi sosyal hizmetlerden daha iyi yararlanma isteği, kariyer yapma isteği, daha yüksek ücretli bir iş bulma isteği, kişisel özgürlük ve inançları daha iyi yaşama isteği, arkadaş, aile, akraba ve aynı kültürdeki insanlarla birlikte olma isteği, savaşlar, doğal afetler, sosyal hizmetlerin yetersizliği, temel ihtiyaçların karşılanmasındaki zorluklar, işsizlik, dini, siyasi ve etnik baskılar, güvenlik ihtiyacı

https://www.researchgate.net/profile/Abdurrahman_Yilmaz5/publication/301564792_Uluslararası_Goc_Cesitleri_Nedenleri_ve_Etkileri_International_Migration_Its_Types_Causes_And_Effects/links/571a3e6108ae7f552a472c9f.pdf
<http://goc-cesitleri.nedir.org/> HYPERLINK "http://goc-cesitleri.nedir.org/1"1

SIRTIMDA HEYBEM" GÖRSELİ



Ek.6. “Hudeybiye Antlaşması” Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Hudeybiye Antlaşması
Etkinliğin Amacı: Mekke halkının Müslüman tebaayı resmî olarak kabul ettiği Hudeybiye Antlaşması’na Hudeybiye Barışı da denmektedir. Antlaşma maddelerinin bir kısmı galip devletin imzalayacağı içeriklere sahip değildir. Etkinliğin amacı bu maddelerden hareketle öğrencinin antlaşmadaki maddeleri inceleyerek kazanılmış bir savaş sonrasında kabul edilecek ve edilemeyecek maddeleri ayırt etmesidir.
Kazanımlar <u>Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (2018- 7. Sınıf)</u> <i>Okuma</i> T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i> T.7.3.15. Okuduklarını özetler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i> T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.</i> T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <u>Özel kazanımlar</u> • Yazılı metnin kendi içerisinde ilişki kurabilir. • Verilen materyal içerisindeki farklılıkları saptayarak ifade eder. • Okuma sırasında zihinde var olan ön bilgiler ile bağlantılar kurarak anlamayı kontrol eder. • Okunan materyale yönelik yorumlar ve çıkarımlar yapabilir. Metnin bağlamına, gelenek, kültür ve ananelerine uygun olmayan bilgileri saptayarak ifade eder.
Kullanılacak Materyaller: Hudeybiye Antlaşması metni, Metne ilişkin soru kâğıdı
Yöntem ve teknik: Öğrencilerin bireysel çalışmalarının ardından görüşlerini sınıf içinde paylaşımlarını sağlayacak “tartışma” yöntemi esas alınmıştır.

SÜREÇ:

1. Öğretmen sınıfa girerek öğrencilere dikkatlerini konuya çekecek bazı sorular yöneltilir. Sorular, konunun dinî olması hasebiyle savaş, barış, antlaşma, uzlaşma, elçi gibi noktalardan olmalıdır. (Özelleştirilmeksizin din konuna değinilmelidir.) Sorular şu şekilde sıralanabilir;
 - *Arkadaşlar iki kişinin tartıştığını düşünelim. Sizce yapılması gereken ne olabilir, böyle bir durumda nasıl bir davranış sergilemelisiniz?*
 - *Tarihte pek çok devletin kurulduğunu ve yıkıldığını biliyoruz, bu devletler arasındaki ilişkiler hakkında neler söyleyebiliriz, sizce devletler arasında neler yaşanmıştır ve hala yaşanmaktadır?*
 - *“Elçiye zeval olmaz” diye bir atasözümüz var sizce bu atasözünün dile getirmek istediği şey ne olabilir?*
 - *Siz bir yönetici olsaydınız ve savaştan galip gelseydimiz barış şartlarınız ne yönde olurdu, bir de tam aksi durum olduğunu varsayalım bu savaşın mağlup tarafı siz olsaydınız neler yaşardınız?*
 2. Sorularla konuya dair öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra etkinliğe geçilir. (Süreç esnasında tüm öğrencilerin söz hakkı alması sağlanmalı, hatalı ifadeler öğrenci tarafından fark edilerek düzeltilmelidir, öğretmen doğrudan müdahalede bulunmamalıdır.) Etkinlik için hazırlanan antlaşma maddelerinin bulunduğu metin öğrencilere dağıtıldıktan sonra okumaları istenir.
 3. Okuma esnasında metinden hareketle cevaplarını bulmaları istenen sorular da dağıtılmalıdır. (Bu sorular ile metnin ana duygusu, teması, alt duyguları, kişisel ve toplumsal yargıları, savaş ve barış durumunu getirileri ve götördükleri öğrenciler tarafından saptanacaktır.)
 4. Hazırlanan soruların cevapları hakkında sınıfta tartışma ortamı kurularak öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar dinlenir. Eksik ve yanlışlar bu aşamada düzenlenerek bilginin denetlenmesi sağlanır.
 5. Öğretmen soruların tartışılmasının akabinde öğrencilerden metinde kazanılmış bir savaşa rağmen metinle uyuşmayan maddeleri belirlemeleri ve kısaca sebeplendirmelerini ister. Bu aşamanın en temel amacı metnin temasından farklılaşan maddeleri belirlemesi ve maddeler arasındaki farklılığı görmesidir. Her bir öğrencinin bulduğu farklı maddeyi gerekçelendirmesi, fikirlerine dayanak oluşturabilme yeteneğinin gelişmesini amaçlamaktadır.
- Farklı olduğunu düşündükleri maddeleri her öğrencinin sınıfla paylaşması sağlanır, genel bir değerlendirme ile etkinlik tamamlanır.

“HUDEYBİYE ANTLAŞMASI” METNİ

Hicretin 6. yılında Miladi 628 yılında Hudeybiye Barış antlaşması imzalandı 6/628-Hudeybiye Antlaşması imzalandı. (Zilhicce/Nisan).

Kureyşlilerle Hz. Peygamber (SAV) arasında imzalanan barış şartları şunlardır:

- 1- Müslümanlar o sene Kâbe’yi ziyaret etmeden dönecekler, bir yıl sonra ziyâret edecekler.
- 2- Müslümanlar Kâbe’yi ziyaret için geldiklerinde, Mekke’de üç günden fazla kalmayacaklar ve yanlarında birer kılıçtan başka silah bulundurmayacaklar.
- 3- Müslümanların Mekke’de bulunduğu günlerde, Kureyşliler Mekke dışına çıkacaklar.
- 4-Mekkelilerden Müslüman olan biri Medine’ye sığınırse geri verilecek fakat Müslümanlardan Mekkelilere sığınan olursa geri verilmeyecek.
- 5-Kureyş dışında kalan diğer kabileler, iki taraftan istediklerinin himâyesine girmekte ve anlaşma yapmakta serbest olacaklar.
- 6-Bu anlaşma on yıl geçerli olacak.
- 7- Müslümanlar Kâbe ziyaretleri sırasında vergi ödeyecekler. (ekleme)
- 8- Mekkeliler istemediği takdirde o yıl Kabe ziyareti gerçekleşmeyecektir. (ekleme)

GALİP OLUNMUŞ SAVAŞ ANTLAŞMASIYLA UYUŞMAYAN MADDELER

- “Müslümanlar o sene Kâbe’yi ziyaret etmeden dönecekler, bir yıl sonra ziyâret edecekler.” Savaşta galip olunmasına karşı amaçlanan ziyaretin yapılmaması galibiyet ile uyuşmamaktadır. Zira kazanılmış zaferin ardından amaçlanan davranışın yapılması gerekmektedir.
- “Müslümanlar Kâbe’yi ziyaret için geldiklerinde, Mekke’de üç günden fazla kalmayacaklar ve yanlarında birer kılıçtan başka silah bulundurmayacaklar.” Savaşta galip ayrılmış Müslüman kesimin üç gün kısıtlaması olmaksızın veya daha uzun süre kutsal saydıkları toprakları gezmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda güvenliğin önemli anahtarı olan savaş silahlarının kısıtlanması da geçmişte ve günümüzde mağlup devletlere uygulanan ambargolardandır.
- “Mekkelilerden Müslüman olan biri Medine’ye sığınırse geri verilecek fakat Müslümanlardan Mekkelilere sığınan olursa geri verilmeyecek.” Her iki tarafa geçişlerde serbestlik olması veya Mekkelilerden Müslümanlara geçişlerin olması, muhtemel sonuçlardan tam aksinin olması antlaşmanın savaş galibiyeti durumu ile örtüşmemektedir. Nitekim Mekkelilere geçen Müslümanların geri verilmezken Mekke’den Müslümanlara geçenlerin iade zorunluluğu eşitsizlik göstergesi olarak sayılabilir.
- “Müslümanlar Kabe ziyaretleri sırasında vergi ödeyecekler.” Daha sonradan eklenen bu maddenin en önemli amacı vergi yükümlülüğünün savaşta kaybeden tarafa yüklenen bir sorumluluk olduğu fikrini hatırlatmaktır. Galip tarafın vergi ödeyen, mağlup tarafın ise vergi alan taraf olması savaşların genel mantığı ile uyuşmamaktadır.
- “Mekkeliler istemediği takdirde o yıl Kâbe ziyareti gerçekleşmeyecektir.” Savaşta kazanan tarafın haklarının kaybeden tarafın insiyatifine bırakılması anlaşmanın üst yapısıyla uyuşmamaktadır.

METİN SORULARI

1. Metinde maddeleri aktarılan antlaşmanın galip ve mağlup devletleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
2. Hudeybiye Antlaşması'nın maddeleri dikkate alındığında uzlaşma-çekişme kapsamında hangisini hedeflediği söylenebilir?
3. Metnin geçtiği dönem, sosyal yaşam, gelenekler, savaş ve barış kültürü bahsinde ne gibi fikirlere sahipsiniz?
4. Metinde geçen devletler veya milletler hakkında neler biliyorsunuz?
5. Okuduğunuz metnin teması, ana fikri, esas söylemek istediği hakkında ne gibi çıkarımlarda bulunulabilir?

Ek.7. “Geçmişten Günümüze Kuruluşlar” Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Ahilik ve Sosyal Güvenlik
Etkinliğin Amacı: İlk kez Ahi Evran tarafından debbahlar (dericiler) arasında kurulan esnaf teşkilatı olan ahiliğin kendi dönemi içerisinde yerine getirdiği görev ve sorumluluklarını günümüzde sosyal güvenlik kuruluşları karşılamaktadır. Etkinlik, ahilik ile günümüz sosyal güvenlik kuruluşları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklamayı amaçlamaktadır.
Kazanımlar <u>Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (2018- 7. Sınıf)</u> <i>Okuma</i> T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i> T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.7.3.15. Okuduklarını özetler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i> T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.</i> T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. <i>a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.</i> <i>b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.</i> T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır. T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. <u>Özel kazanımlar</u> • Yazılı metinler arasında ilişki kurabilir. • Verilen materyaller arasındaki benzerlikleri saptayarak ifade eder. • Verilen materyaller arasındaki farklılıkları saptayarak ifade eder. • Okuma sırasında zihinde var olan ön bilgiler ile bağlantılar kurarak anlamayı kontrol eder.

• Okunan materyale yönelik yorumlar ve çıkarımlar yapabilir. • Metnin bağlamına, gelenek, kültür ve ananelerine uygun olmayan bilgileri saptayarak ifade eder. • Metnin kültürel ve ulusal bağlamda önemini ifade eder. • Metin içerisindeki farklılıkları, birbiri ile uyuşmayan ifadeleri belirler ve düzenler. • Metinler arası düşünerek kıyaslama yapabilir.
Kullanılacak Materyaller: “Ahilik” afişi, “Yüzyıllık Gelenekten Geleceğe” metni, “Dün Bugün, Yarın” videosu
Yöntem ve Teknik: Etkinlikte "Keşfederek Öğrenme" yaklaşımı esas alınmıştır. Yapılan çalışmalar tartışma ve soru-cevap yöntemleri paylaşılmaktadır. Öğretmenin yönlendirme maksadıyla öğrencilere sorular sorması gerekmektedir.
Süreç; 1. "Ahilik" sistemini konu edinen afiş, derse başlamadan önce sınıfa asılır. Afiş üzerinden öğrencilerin iş, işsizlik, sosyal haklar, ahilik gibi etkinliğin konusuna dair kavramlar hakkındaki görüşleri alınır. "Ahilik" kavramının bilinmediği varsayılarak sorular ile aynı kavram alanındaki kavramlar incelenir. Sorular şu şekilde sıralanabilir: * <i>Evet, arkadaşlar günümüzde pek çok meslek türü ve bunların kendine has sorumlulukları var. Sizce bu denli kalabalık bir alanın düzeni nasıl sağlanıyordur?</i> * <i>Hepimiz hastanelere gittiğimizde 'sağlık güvenceniz var mı?' sorusu ile karşılaşmışızdır. Sizce nedir bu sosyal güvence?</i> * <i>Kanun, yönerge, yönetmelik, yasa ve anayasalar kişi hak ve özgürlüklerini sosyal ortamlarda, iş ortamında, meslek hayatında hemen her alanda güvence altına almaktadır, sizce bu kuralların olmaması ne gibi sonuçlar doğurur?</i> 2. İş, etik, meslek, mesleki güvence, istihdam gibi "ahilik" ile aynı kavram alanına dâhil olan kelimeler üzerinden fikirler alındıktan sonra sınıfa Ahilik teşkilatına dair seçilen video izlettirilir. Videonun izlenmesi ile beraber Ahiliğe dair ön bilgilerin yeni bilgiler ile sentezlenmeleri ve oluşan düşüncelerini sınıf ile paylaşmaları istenir. 3. Hazırlanmış olan Ahilik konulu metin öğrenciler tarafından okunur. Okunulan metnin ardından izlenilen video ve afiş ile beraber Ahilik sisteminin kısa bir açıklaması zihinlerinde oluşur. (Dinleme-İzleme, görsel ve yazılı materyal ile aktarılan konunun zihinde anlamlandırılması diğer basamakların verimliliği için oldukça elzem bir ihtiyaç olmaktadır.) 4. Okunan Ahilik konulu metnin akabinde metin içerisinde günümüz uygulamaları ile benzerlik gösteren uygulamalar belirlenir. Geçmiş dönemlerde uygulanan bir uygulamanın günümüz kullanım şeklini ve benzerliklerini farkına varmaları beklenir.

5. Öğrenciler tarafından belirlenen ortak noktalar sınıf ortamında paylaşılır. Etkinliğin son aşaması olan paylaşım sırasında öğrencilerin birbirine soru sormaları ve cevaplandırmaları için müsaade verilir. Akran değerlendirme ile beraber kendi hata ve eksiklerini gördükleri öz değerlendirme de bu aşamada yapılır.

“AHİLİK” AFİŞİ



“YÜZYILLIK GELENEKTEN GELECEĞE” METNİ

Ahlak ile sanatın uyumlu bileşimi olarak tarif edilen Ahilik, Anadolu'da XIII. yüzyılın başından itibaren görülmeye başlanmış, başta Kayseri, Konya ve nihayetinde Kırşehir’de esnaf birlikleri olarak oluşmuş bir sosyo- ekonomik kurumlaşmanın adıdır ahilik. Amacı, zenginle fakiri, üretici ile tüketici, emek ile sermaye, halk ile devlet arasında iyi ve sağlam ilişkiler kurarak “sosyal adaleti” gerçekleştirmek olan Ahilik, bu amacına, sağlam bir teşkilatlanma modeli ve köklü bir eğitim sistemi aracılığıyla ulaşmaya çalışmıştır. Ahilik, toplumun bütün varlıklarına üç-beş kişinin hâkim olmasına

müsaade eden bir teşkilatlanmanın adı değil, toplumun orta kesiminin kalkınmasına yardımcı olan bir örgütlenmenin adıydı.

İş ve çalışma düzenine dair belli hükümleri ve yükümlülükleri düzenleyen ahilik, ticaret ve üretim alanında kaliteyi amaçlamıştır. Kalitesiz ve bozuk mal üretimi yasaklanmıştır. Sosyal dayanışmaları Ortak Sandığı'yla kurulmuştur. İş alanı, üretim, insanın aynası haline getirilmiştir. Bir müessesede uzun süre çalışmış işçinin hakkını ayrılırken almasını da güvence altına alan ahilik, ortalama ücret belirleyerek esnaflar arasındaki eşitsizlikleri gidermiştir. Patron kavramına belli sorumluluklar yükleyen Ahilik çocukları çalıştırmayı yasaklamıştır. Kişiyi güvence altına alma, sosyal bakımdan kişiyi koruma ilkesini ilk kez gerçekleştiren kurum Ahilik olmuştur. "Kişilere gelirleri ne olursa olsun, belli sayıdaki tehlikeler karşısında güvence sağlamak görevine sahip kurum veya kuruluşlar topluluğu" olarak tanımlanan "sosyal güvenlik" kavramı Ahilik'ten ancak yüzyıllar sonra; XIX. yüzyılın ilk yarısından itibaren düşünce alanında olgunlaşmaya başlayabilmiştir. Ahilikte müşterinin velinimet sayılması üretici, tüketici ve yönetilen arasında en önemli değer olarak bilinmektedir. Ahilik teşkilatında fütüvvetname denen değişmez ahlaki kurallarla 'eline, diline ve beline sahip' olgun insan yetiştirmek hedeflenmiştir. Ahilikte ihtiyaçtan fazlasını ihtiyacı olanlarla paylaşmak, tabiatı, kaynakları ve diğer insanları sömürmemek, insan-tabiat-eşya arasında dengeyi gözeterek faaliyette bulunmak önemli sosyal sorumluluk alanlarını oluşturmaktadır. Ahilik teşkilatının Osmanlı devlet ve millet hayatı üzerindeki etkinliğinin yüksek olduğu dönemlerde, dünyada 'ilk' olarak kabul edilen standartlar kanunu hazırlanmış ve uygulamaya geçirilmiştir.

AHİLİK METNİ İÇERİSİNDEKİ GÜNÜMÜZ UYGULAMALARINA BENZERLİKLER

-*"zenginle fakiri, üretici ile tüketici, emek ile sermaye, halk ile devlet arasında iyi ve sağlam ilişkiler kurarak "sosyal adaleti" gerçekleştirmek..."* Sosyal devlet anlayışı kapsamında eşitlik, hak ve sorumlukları beyan eden yasalara benzerlik göstermektedir.

- *"köklü bir eğitim sistemi aracılığıyla ulaşmaya çalışmıştır."* Mesleki eğitimlerin halk eğitim merkezlerinde, üniversitelerde, usta-çırak ilişkisi içerisinde nihayetinde eğitim ile verilmesi benzerlik göstermektedir.

- *"Ahilik, toplumun bütün varlıklarına üç-beş kişinin hakim olmasına müsaade eden bir teşkilatlanmanın adı değil, toplumun orta kesiminin kalkınmasına yardımcı olan bir örgütlenmenin adıydı."* asgari standartlara ulaşma, ticari pazarın herkese açılması durumu ile benzerlik göstermektedir.

- *"Kalitesiz ve bozuk mal üretimi yasaklanmıştır."* Ayıplı mal kapsamında devletin yasa ile güvence altına aldığı yasak günümüzde de devam etmektedir. Ahilikte kaliteli bir üretim ve kaliteli mal için geliştirilen yöntem ve kurallar bugünkü Toplam Kalite Yönetimi ve oto kontrol sisteminin ilk hayata geçiriliş örneklerini oluşturmaktadır.

- *"Bir müessesede uzun süre çalışmış işçinin hakkını ayrılırken almasını da güvence altına alan ahilik..."* Kıdem Tazminatı olarak adlandırılan günümüz çalışan haklarından.

- *"ortalama ücret belirleyerek esnaflar arasındaki eşitsizlikleri gidermiştir."* Asgari ücret, aile geçim standartları olarak belirtilen durum günümüz ekonomisinde görülmektedir.
- *"Patron kavramına belli sorumluluklar yükleyen..."* İş verene yüklenen yükümlülükler (ücreti ödeme, iş veren sorumlulukları gibi) benzerlik göstermektedir.
- *"çocukları çalıştırmayı yasaklamıştır."* İş Kanununda ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde beyan edilen maddeler, Ahilik kurumuna çağrışımlar yaptırmaktadır.
- *"Kişilere gelirleri ne olursa olsun, belli sayıdaki tehlikeler karşısında güvence sağlamak görevine sahip kurum veya kuruluşlar topluluğu"* günümüz Sosyal Sigortalar Kurumunun görevi ile benzerlik göstermektedir.
- *"Ahilikte müşterinin velinimet sayılması üretici, tüketici ve yönetilen arasında en önemli değer olarak bilinmektedir."* Günümüz insan merkezli yaklaşım ile benzerlik göstermektedir.
- *"Ahilik teşkilatında fütüvvetname denen değişmez ahlaki kurallarla 'eline, diline ve beline sahip' olgun insan yetiştirmek hedeflenmiştir."* Özellikle Batı medeniyet sahası içerisinde işlenen iş etiği konusu ile benzerlik göstermektedir.

Ek. 8. “Zihnimizdeki Sosyal Medya” Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Karikatürlerle Sanal Platformlara Bağımlılık
Etkinliğin Amacı; Her dönemin özelliklerine münhasır alışkanlıkları, nesneleri ve gereçleri hatta bağımlılıkları bulunmaktadır. Hemen her dönemde tehlike arz eden bağımlılıklar dönemlere göre farklılık göstermektedir. 21. Yüzyılda sıklıkla dile getirilen, yaygınlaşmış bağımlılık sanal platformlara ve bu platformlardaki uygulamalara olan bağımlılıktır. Obezite, sosyal çevre ile iletişimsizlik, öz benliğini yitirme, aile içi bağların zayıflaması, zaman israfı, toplumsal farkındalığın yitirilmesi gibi pek çok olumsuz durumu beraberinde getirmektedir. Tüm bunlardan hareketle karikatürler üzerinden mizahi bir üslup çerçevesinde öğrencilerde sanal platformlara bağımlılık farkındalığı oluşturmak hedeflenmekle beraber, karikatürlerde ifade edilen farklı sonuçlar üzerinden sanal platformlara bağımlılığın sonuçlarının farklılıklarını görmesini fakat yıkım etkisinin benzerliğini idrak etmesi hedeflenmektedir.
Kazanımlar <u>Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (2018- 7. Sınıf)</u> Okuma T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i> T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.7.3.15. Okuduklarını özetler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i> T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.</i> T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) <i>Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.</i> b) <i>Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.</i> T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır. T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. <u>Özel kazanımlar</u> • Görseller arasında ilişki kurabilir.

• Verilen materyaller arasındaki benzerlikleri saptayarak ifade eder. • Verilen materyaller arasındaki farklılıkları saptayarak ifade eder. • Okuma sırasında zihinde var olan ön bilgiler ile bağlantılar kurarak anlamayı kontrol eder. Okunan materyale yönelik yorumlar ve çıkarımlar yapabilir.
Kullanılacak Materyaller: Karikatür Görselleri
Yöntem ve Teknik; Öğrencilerin bireysel çabalarının esas alındığı etkinlik sürecinde öğrenci- öğrenci, öğretmen-öğrenci bilgi aktarımları hedeflenmektedir. Tartışma ve soru-cevap yönteminin sıklıkla kullanılacağı derste öğrencilerin fikirlerini sınıf ortamında paylaşması, ulaştığı sonuçları diğer fikirlerle mukayese ederek bir sonuca varması beklenmektedir. Öz denetleme ve muhakeme yeteneklerinin ön planda olduğu etkinlikte, öğretmenin en temel vazifesi adil bir konuşma düzeni gözetmesi ve her bir öğrenciye söz hakkı tanınmasıdır.
Süreç; 1. Etkinlik materyali olarak kullanılacak olan "Yeşilay" bağımlılık broşürü ve rozeti ile sınıfa girilir. Öğrencilere Yeşilay broşürü dağıtılarak dikkatleri broşür ve üzerindeki yazıya çekilir. (Broşürler ve rozet Yeşilay tarafından ücretsiz dağıtılmaktadır. Herhangi bir Yeşilay temsilciliğinden temin edilebilir. Temin edilememesi durumunda ekte verilecek olan görsel çoğaltılarak aynı amaca hizmet edecek şekilde dağıtılabilir.) 2. Öğrencilerden broşür üzerinde yer alan yazıyı okumaları ve konu hakkında görüşlerini bildirmeleri istenir. (Broşür üzerindeki "Bağlan ama Bağımlı Olma" sloganı ve açıklamalar ile öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerinin kıyaslanması ve muhakeme edilmesi hedeflenmektedir.) Platformlara dair menfi veya müspet bağlamda ne tür söylem geliştirdikleri incelendikten sonra genel hakim havaya dikkat edilmelidir. (Zira konunun yorumu oldukça açık olduğu unutulmamalı fikir teatisine olanak sağlanmalıdır.) 3. Hazırlanan karikatürler sınıf ortamında paylaşılır. (Akıllı tahta aracılığı ile yansıtılmak veya çıktı ile dağıtılmak suretiyle yapılabilir. İki yöntemde de herhangi bir beis yoktur.) Öğrencilerden bireysel olarak görselleri incelemeleri ve görsellerin ana fikirleri hakkında kısa notlar almaları gerektiği söylenir. (Alınan notların yapılacak mukayese ve sonuçlar için tutulması gerekmektedir. Notlar vasıtasıyla öğrenci; yargılarının doğruluğunu, hangi noktadan nereye geldiğini görmesi sağlanır.) 4. Her bir karikatür üzerinden tüm öğrencilerin fikirleri alınır. (Fikirlerin ifadesi esnasında öğrencilerin aynı noktalarda hemfikir olmaları söz konusu olmayabilir.) Eksik bilgi içeren, hatalı veya muğlâk ifadeler barındıran görüşlerde, doğrudan düzeltme yapılmamalı; öğrenci yeniden düşünmeye, arkadaşlarının görüşleri üzerinden mukayeseye yönlendirilmelidir. (“Arkadaşının fikrine katılıyor musun? Arkadaşının fikrinden çok farklı bir fikir öne sürüyorsun acaba arkadaşından farklı bir noktaya ulaşmanın sebebi neydi?” gibi sorular ile öğrencilerin fikir mukayesesine girerek hatalarını ve eksiklerini

görmesi sağlanmalıdır.)

5. Öğrencilerin bireysel görüşlerinin ardından sınıfın görseller arasındaki benzerliğe odaklanması sağlanmalıdır. (Pekala sizce bu görseller arasında ortak bir nokta belirlenebilir mi? Sizce bu görseller arasında bir bağ söz konusu mu? Karikatürler hakkında konuşurken tekrar ettiğimiz ifadeler var mıydı sizce? Sizce karikatürler arasında hangi bağlamda ilişki kurabiliriz?) Sınıftan alınan cevaplar ile ana tema, konu, yan fikirler gibi pek çok sonuca ulaştırılmış olacaktır. Benzerliklerin saptanması aşamasında –eğer varsa- menfi görüşler ayrıştırılmış olacaktır.

6. Benzerliklerden hareketle sınıfın görsellerdeki yan fikirlere odaklanması beklenmelidir. (Benzer noktaları olduğunu gördüğümüze göre sizce hepsi aynı fikri aynı yolla mı anlatmış?, Görsellerdeki benzerliği farkındayız sizce benzerliğin hep aynı sonucu üzerinde mi durulmuş?, Sosyal platformlara bağımlılık konusunda hemfikiriz peki sizce bu bağımlılık hakkında hep aynı olumsuz sonuca mı varılmış? gibi sorularla sınıf farklılıklara yönlendirilmelidir.) Öğretmenin yönlendirmeleriyle yan fikir, destekleyici unsurlar hakkında çıkarımlarda bulunan öğrencinin, karikatürlerde menfi sonuç hâsıl olduğunu idrak etmesi beklenir.

7. Sonuçlar belirlendikten sonra genel bir konuşma için öğrencilere söz hakkı tanınmalıdır. Bu sayede öğrencilerin ortak fikirde buluşmaları sağlanarak, kavram karmaşaları ve bilgi yanlışları ortadan kaldırılır. Sonuç konuşmaları öğrencilerin ulaştığı nihai noktayı gözler önüne sermektedir.

Karikatürlerde Görülebilecek Benzerlikler;

(Karikatür numaralarına göre)

- Bağımlılık (1,2,3,4,5,6,7) Karikatürlerde, en temel husus olan herhangi bir varlığa bağımlılığın olumsuz sonuçları işlenmektedir.
- Sosyal medya (6,7) (6. karikatürde görülen ve müzisyenin etrafına dökülmüş olan nesneler sosyal medyadaki beğeni butonlarının görselleridir; 7. karikatürde bir saati dişleri arasına aldığı gösterilmeye çalışılan “F” harfi bir sosyal medyanın amblemidir.)
- İnternet (1,2,3,4,5,6,7) (Sosyal platformların enerji kaynağını ve ana kanalını internet oluşturmaktadır. Sosyal platformlar internet tabanlı hizmet vermektedir.)
- Sosyal platformların olumsuz etkileri (1,2,3,4,5,6,7) (Görsellerde sosyal platform bağımlılığının farklı her durumda olumsuz sonuçları üzerinde durulmuştur.)
- Zaman israfı (4,7) (4. karikatürdeki izlere dikkat edildiğinde güneş yanıklarının karikatürize edildiği görülmektedir. Bilindiği gibi güneşin vücutta iz bırakabilmesi için güneşe bir süre maruz kalmak gerekmektedir. Bu izlerde görülen telefon ve tablet şekilleri güneşte bir süre bu aygıtlar ile beklendiğini göstermektedir. 7. karikatürdeyse bir sosyal medyanın amblemi olan “F” harfinin bir saati dişleri arasında öğüttüğü görülmektedir. Bu durumun ilk akla getirdiği “zamanı yemesi” olacaktır.

- Toplumdan soyutlanma (4,6) (4. görseldeki kimsenin konuşmadan yalnızca elindeki aygıtla odaklandığı görülmektedir. Bu durum kişilerin toplumsallığın aksine sosyal platformlarla olan ilişkisini göstermektedir. 6. görseldeyse sokak çalgıcıları üzerinden mesaj verilmektedir. Önünden geçerken para ile karşılık verilen veya doğrudan önünde bekleyerek dinlenen bu müzik görselde farklı aktarılmaktadır. Görselde insanların yalnızca beğeni gösterdiklerini bu beğeniye ise sosyal medya üzerinden yaptıklarını dile getirmektedir. Birebir iletişimin yok olduğu görülmektedir.)
- Kişilik özelliklerinin yitirilmesi(3,5) (3. görselde oyun kavramı üzerinde durulmuştur. Çocukların ortadaki çocuk ile beraber somut olarak oyun oynaması gerekirken çocukluk özelliklerinin yitirilmesiyle sosyal medya olan bağımlılıkları dile getirilmiştir. Çocuklardan beklenen davranış özelliğinin tersi bir davranış söz konusudur. 5. görseldeyse beklentilerini sert bir üslupla dile getiren bir insan tiplemesi görülmektedir. Görselin ikinci boyutundaysa kişilik özelliklerinden feragat etmiş elindeki telefona göre hareket eden ve dediklerine uyacağını dile getiren bir insan tiplemesi görülmektedir.)
- Sağlığın olumsuz etkilenmesi (2,3,4,6) (2. görselde Sosyal medya araçlarının yaygınlaşmasıyla meydana gelen obezite üzerinde durulmuştur, 3. görselde futbol üzerinden sporun yavaş yavaş yitirildiği görüşü hâkimdir. 4. görselde görülen şişman insanlar üzerinden obeziteye gönderme yapılmaktadır. Karakterlerin gözlükleri sosyal platformların sağlık üzerindeki olumsuz etkisine gönderme olarak nitelendirilebilir.)
- Toplumsal farkındalığın yitirilmesi (1,6) (1. görselde hayatı tehlikede olan bir bireye karşı sorumsuzluk dile getirilmiştir. Boğulan insana yardım etmek yerine yalnızca onu telefonlar aracılığıyla çekmeyi deneyen insan topluluğu karikatürize edilmiştir. 6. görselde üstünde arma (askerde başarı sonucu verilen nişan) kıyafet olan, engelli yaşlı bireye karşı yalnızca sosyal medya üzerinden beğeni gönderildiği görülmektedir.)
- İletişimsizlik(1,3,4,6) (1. görselde herkesin boğulan kişiyi telefonu ile kaydetmesine karşın birbirleriyle iletişime geçmediği görülmektedir. 3. görselde çocukların birbiriyle oyun oynamamaları hatta sözel bir iletişimin de başlamamış olması iletişimsizliği dile getirmektedir. 4. görselde plajda herkesin elindeki elektronik cihazla uğraştığı ve birbirleriyle hiç iletişime geçmedikleri görülmektedir. 6. görselde insanların sosyal medya üzerinden beğeni gösterdiği sokak çalgıcısı ile gerçek hayatta herhangi bir iletişime girmedikleri aynı zamanda diğer insanlar arasında da iletişimi olmadığı görülmektedir.)
- Tek tiplleşme (1,3) (1. karikatürde boğulma anını ellerindeki aygıtlarla kaydeden insanlar aynı renk kıyafet, aynı fiziksel yapı, aynı duruş şekli ile görselleştirilmiştir. 3. görselde ellerindeki aygıtlara odaklanmış olan çocuklar gir renkle, ayrıntısız olarak aynı şekilde karikatürize edilmiştir.)

Karikatürde Görülebilecek Farklılıklar;

- * 1. Karikatürde ellerindeki telefon ile boğulmakta olan insanı kaydetmekte olan tüm bireylerin aynı şekilde resmedildiği gözlemlenmektedir. Nitekim aynı renk elbise, aynı

duruş şekilleri de dikkat çekmektedir. Bu durum sosyal medyanın tek tipleştirme, kişisel özelliklerin yitirilmesi noktasında renkler ve şekiller üzerinden verilen bir mesaj olarak görülmektedir.

* 2. Karikatürde sosyal dünyaya açılan araç küçüldükçe insan bedeninin büyüdüğü dikkat çekmektedir. Bağımlılıkların insan fizyolojisini olumsuz etkilediği görülmektedir. Görselde görülen bir başka ince ayrıntı ise televizyon ve bilgisayar kıyaslamasıdır. 1990 olarak gösterilen birinci kısımdaki bireyin yanında karikatürize edilen araç televizyon olarak algılanabilir.

* 3. karikatürde oyun oynamak isteyen bir çocuğun aksine elindeki aygıtlara odaklanmış bir diğer çocuk topluluğu dikkat çekmektedir. Görselde dikkat çeken farklılık ise ortamın yeşillikler içinde oyu oynamaya müsait dış ortam olmasına karşın çocukların elindeki aygıtlardan bağımsız olamamasıdır. Kaleci eldivenleri, kıyafetinin rengine kadar ayrıntılı çizilen çocuğun aksine diğer çocuklar gri ve ayrıntısız çizilmiştir, özelliklerini yitirdikleri sembolize edilse de aynı gerçekliklerini yitirdikleri verilmek istenen mesajlardandır.

* 4. karikatürde de 3. karikatürde görülen dış ortamda olunmasına karşın sosyal platformlardan kopamama işlenmektedir. Denizi izlemek, yüzmek, güneşlenmek, sohbet etmek gibi aktivitelerin aksine sosyal platformları içine hapsolmuş insanlar görülmektedir. Görselde denize giren iki bireyin sudaki yansımalarına şaşkınlıkla baktığı görülmektedir. Bu durum kendilerinin farkına varmalarını temsil etmektedir. Bir bakıma bilincin yeniden harekete geçmesi olarak da adlandırılabilir. (Güneş yanıklarına anlam yüklemeye başlamaları görülmektedir.)

* 5. karikatürde isteklerini dile getiren bireyin beklentilerinin zamanla elindeki aygıtla göre şekillenmesi görülmektedir. Yapay zekâya da gönderme sayılabilecek görselde aygıtın sahibine hükmetmesi ve isteklerini yerine getirtmesi görülmektedir. Bilim-kurgu sektörünün ana temasını oluşturan bu konu kişi özerkliğinin yitirilmesini de göstermektedir.)

* 6. karikatürde sosyal medya, iletişimsizlik ve bireysellik ön plandadır. Özellikle karakterlerin gözlükleri sosyal platformların sağlık üzerindeki olumsuz etkisine gönderme olarak sayılabilir. Soyut ve gerçek hayatta somut karşılığı olmayan beğenilerin müzisyenin önünde birikmiş görseli zamanla değişen yargılara değinmektedir. (Genellikle sokak çalgıcılarının önünde bulunan şapkaya para konulurdu bunun yerine karikatürde beğeni ve gülümseyen surat ifadeleri konulmuş.) Nitekim durumu yadırgayan kişinin beyaz saçlı, kıyafetinde armalar olan biri olarak resmedildiği görülmektedir bu durum kuşaklar arası farklılaşmayı akla getirmektedir. Zira sosyal medya üzerinde beğeni görseli bırakan insan figürleri yeni kuşak kodları ile resmedilmiştir. (Giyim tarzları, saçlarında beyaz olması gibi hususlara dikkat edilmelidir.) bir başka hususta çalgıcının yakasındaki nişanlardır. Bu nişanların askerde başarı göstermiş insanlara takdim edilen nişanlara benzerliği dikkat çekmektedir. Sokak çalgıcısının ayak kısmındaki bağlara dikkat edildiğinde ayakları olmayan bireylerde görülen pantolonun ucunun bağlanması durumu görülmektedir.

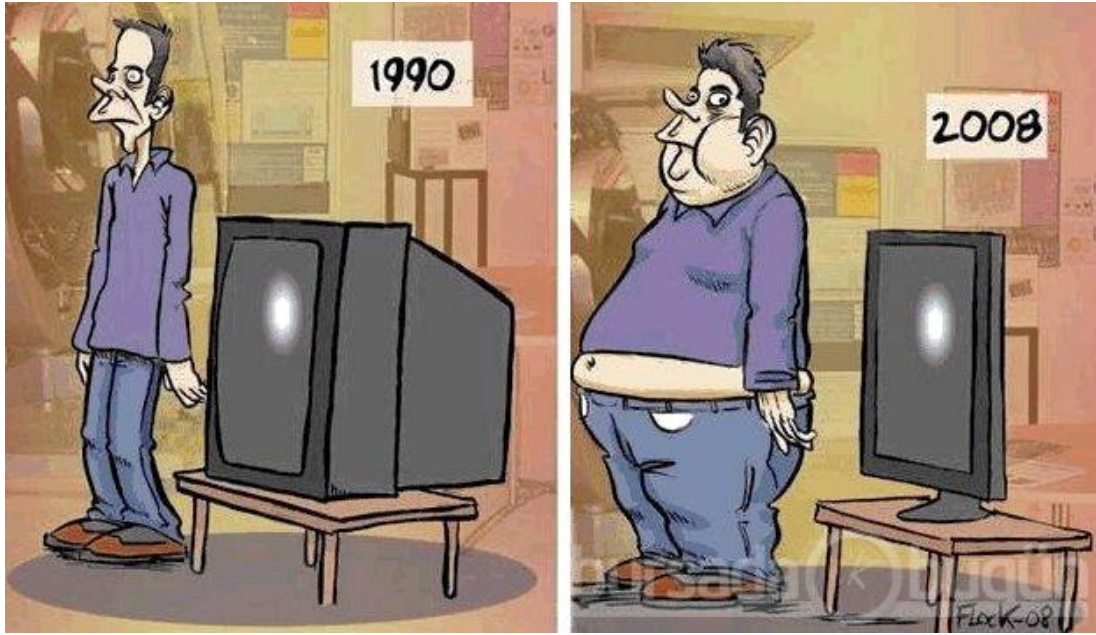
* 7. karikatürde sosyal medyanın zamanı tüketmesi üzerinde durulmuştur. Zamanın tükenmesi soyut bir kavram olmasına karşın görselde somutlama yoluna gidilerek konunun aktarıldığı görülmektedir.

* 1. ve 3. karikatürdeki tek tipleşmenin aksine 6. karikatürde sosyal platform bağımlıları farklı cinsiyet ve giyim tarzları ile dikkat çekmektedir. 6. karikatürde cinsiyet, giyim gibi pek çok farklılığın bağımlılıkta ayırt edici olamayacağı fikri öne çıkmaktadır.

1. (BİR) KARİKATÜR



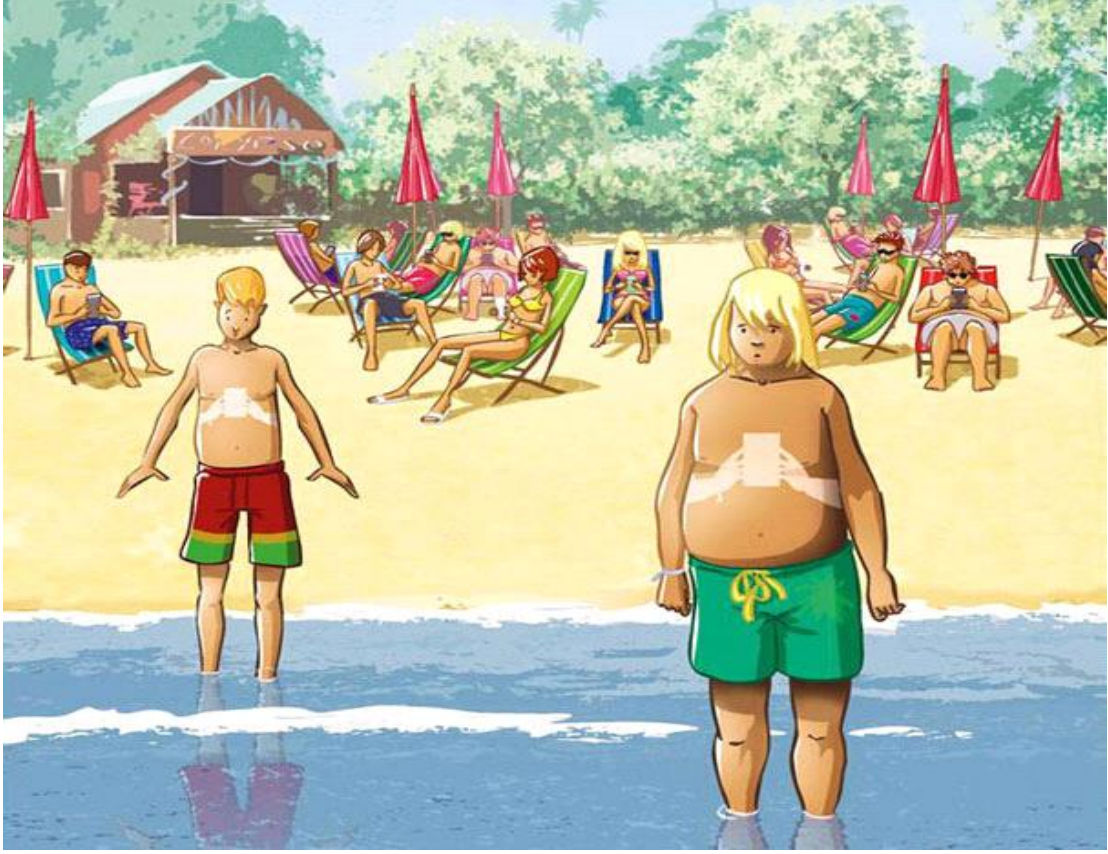
2. (İKİ) KARİKATÜR



3. (ÜÇ) KARİKATÜR



4. (DÖRT) KARİKATÜR



5. (BEŞ) KARİKATÜR



6. (ALTI) KARİKATÜR



7. (YEDİ) KARİKATÜR



Ek.9. “Gezi Rehberim” Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Gezi Rehberim
Etkinliğin Amacı: Hazırlanan metinler vasıtası ile öğrencinin metin içi ve metinler arası düşünebilme becerisi geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda hazırlanan “Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası” metninin kendi içerisindeki bağlamında örtüşmeyen öğeleri (farklı olanları) belirlemesi akabinde metni tekrar düzenlemesi gerekmektedir. Hazırlanan metin ile “Malta Adası” metnini kıyaslayarak benzer noktaları saptaması gerekmektedir. Metin içi farklılık ve metinler arası benzerlikler hedef alınmıştır.
Kazanımlar <u>Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (2018- 7. Sınıf)</u> Okuma T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i> T.7.3.15. Okuduklarını özetler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i> T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. <i>c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.</i> T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.</i> T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.</i> T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. <i>İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.</i> <u>Özel kazanımlar</u>

• Yazılı metinler arasında ilişki kurabilir. • Verilen materyaller arasındaki benzerlikleri saptayarak ifade eder. • Verilen materyaller arasındaki farklılıkları saptayarak ifade eder. • Okuma sırasında zihinde var olan ön bilgiler ile bağlantılar kurarak anlamayı kontrol eder. • Okunan materyale yönelik yorumlar ve çıkarımlar yapabilir. • Metnin bağlamına, gelenek, kültür ve ananelerine uygun olmayan bilgileri saptayarak ifade eder. • Metnin kültürel ve ulusal bağlamda önemini ifade eder. • Metin içerisindeki farklılıkları, birbiri ile uyuşmayan ifadeleri belirler ve düzenler. Metinler arası düşünerek kıyaslama yapabilir.
Kullanılacak Materyaller; “Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası” metni, “Malta Adası” metni, “Sanal Gerçeklik” video
Yöntem- teknik: Öğrencinin bireysel çabasının esas alındığı etkinlikte soru-cevap ve tartışma yöntemi kullanılacaktır. Öğretmen sorular aracılığıyla doğru cevaba ulaşamamış öğrencileri yönlendirecektir. Soruların kısa cevap gerektirecek şekilde olmaması, öğrenciyi düşünmeye sevk etmesi gerekmektedir. Tartışma sürecinde bireysel değerlendirme yapması beklenen öğrencinin hatalarını kıyaslayarak cevaplarını gözden geçirmesi sağlanır. Tartışma sürecinde bilgi yanlışları, kavram karmaşaları en azami noktaya çekilmiş olacaktır.
Süreç; 1. "Google Earth" tarafından sunulan sanal gerçeklik konulu video ile sınıfın dikkati derse ve konuya çekilir. (https://www.vidivodo.com/dunyayi-gezmek-daha-eglenceli-olacak-google-earth-sanal-gerceklik-teknolojisiyle-bulusuyor) Videoda işlenen "seyahat, dünyayı gezmek, sanal gezi, tarihi doku" gibi kavramları baz alarak sınıfa bazı sorular yönlendirilir. <i>“Dünya henüz tam olarak videoda izlediğimiz teknolojiye sahip değil ve sanırım sanal gezintiler, videolar veya smilasyonlar gerçek manada seyahat etmenin yerini tutamayacak. Bir yemeğin tadına bakmadan, bir müzeye gitmeden olmayacak. Peki, sizin seyahatler hakkında fikirleriniz neler?” (Bu soru ile seyahat etme konusu doğrudan açılmış olacaktır. Böylece metin öncesi ön bilgiler harekete geçecektir.)</i> <i>"Hepimizin günlük hayatta çok işittiği bir soru vardır; 'Çok gezen mi bilir, çok okuyan mı?' Okuma insana yeni ufuklar, seyahat ise yeni tecrübeler katar. Sizin bu konu hakkındaki görüşünüz nedir?" (Soru öğrencinin dikkatini seyahate ve beraberinde getirdiği olumlu durumlara çekecektir.)</i> <i>"Tarihin en ünlü seyyahlarında Evliya Çelebi'nin çok ünlü bir rüyası anlatılır daima. Rivayete göre Çelebi rüyasında Hazreti Muhammet'i görür öyle heyecanlanır ki dili</i>

sürçer 'şefa'at ya Resulullah' diyecekken 'seyahat ya Resulullah' der. Bu sürç-ü lisan Hz. Muhammet'in pek hoşuna gider ve 'Şefa'at ettim, sıhhat ve selâmetle seyahat eyle! Fâtiha!' der. İşte tarihin en büyük seyyahının gezi serüveninin böylece başladığı rivayet edilir. Peki, siz neler düşünüyorsunuz seyahatler, ülkeler ve bu konu hakkındaki daha pek çok şeye dair?"

2. Soru-cevap yöntemi ile ön bilgileri harekete geçirilen öğrencilere “Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası” metni sunulur. Öğrencilere metni sessiz bir şekilde okumaları için zaman tanınır. Okuma başlamadan önce öğrencilerden metni dikkatli okumaları; farklı buldukları, bağlama uyum göstermediğini düşündükleri ifadeleri belirleyerek işaretlemeleri istenir. (Muğlak ifadelerle verilen okuma yönergesi öğrencilerin metinde sezdirim yoluyla bulunabilecek kodları saptamalarını sağlayacaktır.)

3. Bireysel okumaların yapılmasının ardından sınıfta eşit söz hakkının tanınacağı bir tartışma ortamı kurulur. (Her bir öğrencinin fikrini beyan etmesi, sınıf içerisindeki adalet duygusu ve aidiyet duygusunu pekiştirecek ve daha verimli bir eğitim ortamı oluşturacaktır.) Öğrencilerin dikkatinin yoğunlaştığı bölümler sınıfça dinlenir.

4. Sınıfta oluşturulan tartışma ortamından da hareketle metin içerisinde birbirini desteklemeyen (zıt fikirler barındıran) noktalara odaklanmaları –şayet varsa- bunları saptamaları söylenir. (İlk tartışma ortamında ortaya konulan fikirler öğrencilerin eksiklerini ve hatalarını kısmen düzeltmelerini sağlayacaktır. Bu aşamada tamamıyla düzeltme söz konusu olmayacaktır, yönlendirmeler ile ikinci tartışma ortamının zemini hazırlanmalıdır.)

5. “Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası” metni içerisindeki iç tutarsızlıklar (metin içinde bilgi farklılıkları, zıt ifadeler, uyuşmayan öğeler) üzerinde durulur. Sınıfın genel kanaatleri alınarak ortak paydada buluşma sağlanır.

6. Hazırlanan ikinci metin olan “Malta Adası” metni sınıfta dağıtılır. Öğrencilerden metni okumaları istenir. (“Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası” metninin okuması sırasında yapılan kısa açıklamalar yapılır.)

7. "Malta Adası" metninin okuması sonrasında okumanın sınıfta tartışma ortamı oluşturularak hedeften haberdar edilmeksizin nelere dikkat gösterdikleri öğrenilir. Her bir öğrencinin metin hakkındaki görüşleri alınır, bu süre zarfında öğrencilerin öz değerlendirme yaparak kendi fikirlerindeki yanlış, hata ve eksikleri belirlemeleri beklenmektedir.

8. Tartışmanın sonucunda ortaya atılan fikirlerin belli bir forma sokulması gerekliliği hatırlatılır. “Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası” metni ile "Malta Adası" metnini kıyaslamaları istenir. Yapılan kıyaslama sonucunda sınıfta tartışma ortamı oluşturularak metinler arası benzerlikler saptanır.

9. “Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası” ve "Malta Adası" metinlerinin iletilerini toplamak maksadı ile öğrencilerin birbirlerine sorular yönelterek cevaplamaları istenir. Bu son etkinlik ile çalışma tüm öğrencilerce aynı temel üzerine bina edilerek yanlış ve

hatalar en aza indirilir.

“HELSINKİ’NİN MÜCEVHERİ: SUOMENLINNA ADASI” METNİ

Suomenlinna Adası, Kuzey Avrupa ülkesi Finlandiya'nın en popüler turistik yerlerinden biri. Başkent Helsinki'den çok kısa bir feribot yolculuğu ile ulaşılıyor. Hemen hiç deniz barındırmayan bölgeye giriş ücreti alınmıyor. UNESCO Dünya Mirası Listesindeki Suomenlinna, 18. yüzyılın ortalarında İsveçliler tarafından deniz kalesi olarak inşa edilmiş ve burada savaş gemileri yapılmış. ‘Finlandiya Kalesi’ olarak adlandırılan Suomenlinna Kalesi, köprülerle birbirine bağlı bir adalar grubunda yer alıyor. İçerisinde pek çok tarihi yapıyı barındıran bölgede geçmişten günümüze devamlılığı olan bir barış ortamı görülmektedir.

Altı adanın farklı kısımları çeşitli atmosferler sunuyor ve hepsinde çok sayıda tarihi bina, çeşitli müzeler ve yürüyüş rotaları bulunmakta. Bitki örtüsü bakımından fakir sayılabilecek adada birkaç müze, eski sığınaklar ve kale duvarları ile Finlandiya'nın kalan tek 2. Dünya Savaşı denizaltısını keşfetmeye gidilebilir. Bol miktarda cafe ve piknik alanları var. Helsinkililer daha çok hafta sonu doğal güzellikler eşliğinde sporu, yürüyüş, bol yeşilli piknik, doğaya kaçış için adaya geliyorlar. Adada görmeniz gereken yerlerden biri büyük restorasyon ve değişim yaşamış olan Ehrensvarð Museum. İsveç'in kale döneminin tarihini gözler önüne seriyor. Suomenlinna kalesinin kurucusu Augustin Ehrensvarð'ın (1710-1772) yaşadığı ev, ilk günkü haliyle bir müze olarak hizmete açık. Müze'de tablolar, mobilyalar, silahlar ve gemi modelleri sergileniyor.

Ahşap şirin bir villada yer alan Suomenlinna Toy Museum (Oyuncak Müzesi) ise 19. yüzyılın başlarından 1960'lara kadar uzanan eski oyuncaklar sergileniyor. Eski bebekler, antika oyuncaklar, savaş döneminin oyuncakları ve oyunları müzenin önemli sergilerinden. Atıştırmalık lezzetler sunan Café Samovarbar da aynı yerde. Yörede deniz mahsullerinin olmayışı yeme kültüründe toprak bitkilerini ön plana çıkarmış. Susisaari Adası üzerinde yer alan Gümrük Müzesi ise Finlandiya'da kara deniz ve hava yolları tarihini sergilemekte.

KAYNAK: <https://yoldaolmak.com/suomenlinna-adasi.html> (Etkinliğin amacına riayet edilerek düzenlenmiştir.

Metin İçeri Bulunabilecek Farklılıklar- Örtüşmeyen Öğeler

-“Hemen hiç deniz barındırmayan bölgeye giriş ücreti alınmıyor.” Anlatılan bölgenin ada olması bu cümlelerin bilgisi ile örtüşmemektedir. Nitekim feribot kullanımı, metnin genelinde hâkim olan deniz kültürü bu cümlelerin metinden farklı olduğunu kanıtlamaktadır. "Feribot" deniz ulaşımında kullanılan bir araç olarak bilinmekte iken

yazıda deniz barındırmayan ifadesi birbiri ile çelişmektedir.

-“İçerisinde pek çok tarihî yapıyı barındıran bölgede geçmişten günümüze devamlılığı olan bir barış ortamı görülmektedir.” cümledeki devamlılığı olan barış ifadesi metinde verilen bir diğer duygudan farklılık göstermekte ve gelişmektedir. Bölgede savaş gemilerinin yapılması, savaş dönemi oyuncakları ifadesi, 2. Dünya Savaşı denizaltı ifadeleri bölgede barışın sürekli olmadığını savaş durumlarının yaşandığını göstermektedir.

-“Bitki örtüsü bakımından fakir sayılabilecek adada birkaç müze, eski sığınaklar ve kale duvarları ile Finlandiya’nın kalan tek 2. Dünya Savaşı denizaltısını keşfetmeye gidilebilir.” Cümlede görülen bitki örtüsünün fakir olduğu ifadesi metin çerisindeki bazı noktalar ile farklılık göstermektedir. Yeşilli piknik ve doğaya kaçış alanı olarak anlatılan bölgenin bitki örtüsü fakiri olması beklenmeyen bir olgu olarak görülmektedir.

-“Adada görmeniz gereken yerlerden biri büyük restorasyon ve değişim yaşamış olan Ehrensvar Museum. İsveç’in kale döneminin tarihini gözler önüne seriyor.” Cümlede geçen restorasyon ve değişim ifadelerinin aksine paragrafın devamında ilk günkü gibi sergilendiği bilgisi verilmektedir. Bu iki bilgi arasında temel farklılıklar dikkat çekmektedir.

- “Yörede deniz mahsullerinin olmayışı yeme kültüründe toprak bitkilerini ön plana çıkarmış.” Cümlede görülen deniz mahsulü olmayışı ifadesi bölgenin ada olduğu gerçeği ile zıtlık göstermektedir. Nitekim metnin genelinden bölgenin deniz mahsulü barındıracağı ifadesini oluşturulabilecektir.

-“Susisaari Adası üzerinde yer alan Gümrük Müzesi ise Finlandiya’da kara deniz ve hava yolları tarihini sergilemekte.” Cümlede geçen Gümrük Müzesi ile içerisinde sergilenildiği söylenen nesneler farklılık göstermektedir. Zira müzede gümrük, kaçakçılık, sınırlarda yaşananlar hakkında nesneler bulunması gerekmektedir.

“MALTA ADASI” METNİ

Malta, dünyanın en küçük ve yoğun nüfuslu ada ülkelerinden biri. Akdeniz’in ortasında, Sicilya ve Kuzey Afrika arasında yer alan ülke 3 büyük, 2 küçük adadan oluşuyor. İlk yerleşimin Neolitik Döneme kadar uzandığı bir Avrupa ülkesi olan Malta çok sayıda kültürel ve doğal zenginliğe sahip. Tarih boyunca Fenikeliler, Romalılar, St. John’un şövalyeleri, Fransızlar gibi farklı milletler tarafından işgal edilen ülkede yeryüzünün en eski yapılarından biri olan Megalitik Tapınakları bulunuyor.

Jeopolitik konumu nedeniyle her daim paylaşılamayan bir ülke olan Malta zengin tarihi, muhteşem tapınakları, eşsiz plajları dikkat çekmektedir. İnşası MÖ 3600 ile 700 yılları arasında üç farklı döneme uzanan ve bu yüzden yeryüzünün en eski yapıları olarak kabul edilen Malta’nın Megalitik Tapınakları UNESCO Dünya Miras Listesi’nde yer alıyor.

Dwejra körfezi yakınında bulunan ve çok sayıda kültürel ve doğal yapıya sahip Gozo Adası, birbirinden güzel doğa mucizeleriyle ünlü. Bunlar iç lagün takımadaların en muhteşem yerlerinden biri olan Inland Sea ve 60 m yüksekliğinde devasa yumru şeklindeki kireç taşından oluşan Fungus Rock (Mantar Kaya). Malta'nın geleneksel mutfağı deniz mahsullerinden oluşuyor. Bunların arasında, lampuki pie (balık böreği), pragioli (zeytinyağlı dana eti), kapunata (vejetaryen yemek çeşidi), gbejniet (atıştırma çeşitlerinin en önemlisi, keçi ve ya koyun sütünden yapılan peynir) gibi çeşitleri sayabiliriz.

Tarihi değerlerinden biri olan müzelerinde farklı çalışmalar sergilenmektedir. Gerek Ulusal Savaş Müzesi gerek Oyuncak Müzesi bilinen önemli müzelerindendir. Savaş müzesinde görülen bronz çağından eserler barındırsa da, açılış amacı I. ve II. Dünya Savaşı'nı konu alan eserleri sergilemektir. Bizim "Temel Reis" olarak tanıdığımız Popeye'nin 1980 yılında çekilen filmine ev sahipliği yapan Popeye Village (Temel Reis Köyü), film çekimi tamamlandıktan sonra, set içerisindeki yapıların korunmasıyla turistik bir cazibe merkezi haline dönüştürülmüş.

KAYNAK: <https://gezievreni.com/malta-hakkinda-bilgiler/> (Etkinliğin amacına riayet edilerek düzenlenmiş ve kısaltılmıştır.

Helsinki'nin Mücevheri: Suomenlinna Adası ve Malta Adası Metinleri Arasında Bulunabilecek Benzerlikler

-ADA DURUMU: Metinlerden alınan cümlelere dayanarak iki coğrafi bölgenin de ada olarak tanımlandığı görülmektedir.

"Suomenlinna **Adası**, Kuzey Avrupa ülkesi Finlandiya'nın en popüler turistik yerlerinden biri." (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

"Malta dünyanın en küçük ve yoğun nüfuslu **ada** ülkelerinden biri." (Malta Adası)

-DOĞAL ZENGİNLİK; Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası metninde yeşillikler ve doğal güzellikler olarak ifade edilen durum Malta Adası metninde daha net bir şekilde ifade edilmektedir. Metinlerde bahsi geçen coğrafi bölgelerin doğal güzelliklere sahip olduğu dile getirilmektedir.

"Helsinki'de daha çok hafta sonu **doğal güzellikler** eşliğinde sporu, yürüyüş, bol yeşilli piknik, doğaya kaçış için adaya geliyorlar." (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

"İlk yerleşimin Neolitik Döneme kadar uzandığı bir Avrupa ülkesi olan Malta çok sayıda kültürel ve **doğal zenginliğe** sahip." (Malta Adası)

- SAVAŞ: Metinlerde bölgelerin tarih boyunca belli zamanlarda savaşa tanıklık ettiği görülmektedir. Adı geçen konumlarda savaşlar görüldüğü metinden hareketle ulaşılabilecek bir diğer ortak nokta olarak sayılabilmektedir.

"18. yüzyılın ortalarında İsveçliler tarafından deniz kalesi olarak inşa edilmiş ve burada

savaş gemileri yapılmış.” (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

“Bitki örtüsü bakımından fakir sayılabilecek adada birkaç müze, eski sığınaklar ve kale duvarları ile Finlandiya’nın kalan tek 2. Dünya **Savaşı** denizaltısını keşfetmeye gidilebilir. “ (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

“Eski bebekler, antika oyuncaklar, **savaş** döneminin oyuncakları ve oyunları müzenin önemli sergilerinden.” (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

“Fransızlar gibi farklı milletler tarafından **işgal** edilen ülkede yeryüzünün en eski yapılarından biri olan Megalitik Tapınakları bulunuyor. –işgaller savaşın nihai bir sonucudur- (Malta Adası)

“Gerek Ulusal **Savaş** Müzesi gerek Oyuncak Müzesi bilinen önemli müzelerindendir. **Savaş** müzesinde görülen bronz çağından eserler barındırsa da, açılış amacı I. ve II. Dünya **Savaşı**’nı konu alan eserleri sergilemektir.” (Malta Adası)

-UNESCO: Belirlenen her iki metin incelendiğinde coğrafi bölgelerde Unesco tarafından koruma altına alınmış kültürel öğelerin bulunduğu görülmektedir.

“UNESCO Dünya Mirası Listesindeki Suomenlinna, 18. yüzyılın ortalarında İsveçliler tarafından deniz kalesi olarak inşa edilmiş ve burada savaş gemileri yapılmış.” (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

“İnşası MÖ 3600 ile 700 yılları arasında üç farklı döneme uzanan ve bu yüzden yeryüzünün en eski yapılar olarak kabul edilen Malta’nın Megalitik Tapınakları UNESCO Dünya Miras Listesi’nde yer alıyor.” (Malta Adası)

-KÜLTÜREL ÖĞELER: Metinlerde konumların kültürel miraslarına değinilmiştir. Gerek müze bilgileri gerek tabiat güzellikleri bu bilgiyi destekler niteliktedir. Bu kısımda kültürel unsurların görücülerine sunulduğu müzeler hedef alınmıştır. Yemek vb. diğer kültürel unsurlar ayrıca maddelenmiştir.

“‘Finlandiya Kalesi’ olarak adlandırılan Suomenlinna Kalesi, köprülerle birbirine bağlı bir adalar grubunda yer alıyor.” (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

“Adada görmeniz gereken yerlerden biri büyük restorasyon ve değişim yaşamış olan Ehrensvard Museum. İsveç’in kale döneminin tarihini gözler önüne seriyor.” (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

“Ahşap şirin bir villada yer alan Suomenlinna Toy Museum (Oyuncak Müzesi) ise 19. yüzyılın başlarından 1960’lara kadar uzanan eski oyuncaklar sergileniyor. (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

“Susisaari Adası üzerinde yer alan Gümrük Müzesi ise Finlandiya’da kara deniz ve hava yolları tarihini sergilemekte.” (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

“İnşası MÖ 3600 ile 700 yılları arasında üç farklı döneme uzanan ve bu yüzden yeryüzünün en eski yapılar olarak kabul edilen Malta’nın Megalitik Tapınakları UNESCO Dünya Miras Listesi’nde yer alıyor.” (Malta Adası)

“Tarihi değerlerinden biri olan müzelerinde farklı çalışmalar sergilenmektedir. Gerek Ulusal Savaş Müzesi gerek Oyuncak Müzesi bilinen önemli müzelerindendir. Savaş müzesinde görülen bronz çağından eserler barındırsa da, açılış amacı I. ve II. Dünya **Savaşı**’nı konu alan eserleri sergilemektir. “ (Malta Adası)

-YEMEK KÜLTÜRÜ: Coğrafi konumları ada olarak belirlenen Malta ve Suomenlinna deniz ürünlerinin ön planda olduğu mutfak kültürüne sahip olarak anlatılmaktadır.

“Yörede deniz mahsullerinin olmayışı yeme kültüründe toprak bitkilerini ön plana çıkarmış.”- Bu bilginin metinle uyuşmayan kısmı etkinliğin ilk bölümlerinde saptanacağı için bu aşamada deni ürünleri olarak yorumlanacaktır. (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

“Malta’nın geleneksel mutfağı deniz mahsullerinden oluşuyor.” (Malta Adası)

-OYUNCAK MÜZESİ: Her iki bölgede de oyuncak müzesi olduğu metinlerden hareketle görülmektedir.

“Ahşap şirin bir villada yer alan Suomenlinna Toy Museum (Oyuncak Müzesi) ise 19. yüzyılın başlarından 1960’lara kadar uzanan eski oyuncaklar sergileniyor.” (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

“Tarihi değerlerinden biri olan müzelerinde farklı çalışmalar sergilenmektedir. Gerek Ulusal Savaş Müzesi gerek Oyuncak Müzesi bilinen önemli müzelerindendir.” (Malta Adası)

-II. DÜNYA SAVAŞI: Verilen metinlerden hareketle iki metin içerisinde de II. Dünya Savaşı bilgisi geçtiği iki konunun da II. Dünya Savaşı hakkında bir geçmişe sahip oldukları görülmektedir.

“Bitki örtüsü bakımından fakir sayılabilecek adada birkaç müze, eski sığınaklar ve kale duvarları ile Finlandiya’nın kalan tek 2. Dünya Savaşı denizaltısını keşfetmeye gidilebilir.” (Helsinki Mücevheri: Suomenlinna Adası)

“Savaş müzesinde görülen bronz çağından eserler barındırsa da, açılış amacı I. ve II. Dünya Savaşı’nı konu alan eserleri sergilemekti.” (Malta Adası)

Ek.10. “Destanlar, Efsaneler ve Karikatürler” Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: Efsaneler ve Karikatürler
Etkinliğin Amacı; Tarihin kadim çağları hakkındaki bilgiler destan, efsane gibi sözlü edebiyat ürünlerinden karşılanmaktadır. Belli bir zaman sonra yazıya geçirilen bu metinlerde öyküleyici anlatım özellikleri ağır basmaktadır. Etkinlikte öğrencilere efsaneleri anlatan karikatürler ve metinler dağıtılacaktır. Konu bakımından görsel ile metni eşleştirmesi beklenen öğrencinin, karikatürlerdeki metinlerle örtüşmeyen yönleri de belirlemeleri hedeflenmektedir.
Kazanımlar Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (2018- 7. Sınıf) Okuma T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır. T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.7.3.15. Okuduklarını özetler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur. T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur. T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır. T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. <u>Özel kazanımlar</u>

• Görsel ve yazılı metin arasında ilişki kurabilir. • Verilen materyaller arasındaki benzerlikleri saptayarak ifade eder. • Verilen materyaller arasındaki farklılıkları saptayarak ifade eder. • Okuma sırasında zihinde var olan ön bilgiler ile bağlantılar kurarak anlamayı kontrol eder. • Metinlerdeki kültürel öğeleri farkına varır. • Okunan materyale yönelik yorumlar ve çıkarımlar yapabilir. • Verilen materyaller arasındaki bağlama uymayan öğeleri farkındadır ve bu uyumsuzluğu açıklayabilir.
Kullanılacak Materyaller; “Alp Er Tunga Karikatür” görseli, “Alp Er Tunga” metni, “Ergenekon Destanı Karikatür” görseli, “Ergenekon Destanı” metni, eşleştirme kartları
Yöntem ve teknik; Öğretmen rehberliğinde “Keşfederek Öğrenme” yaklaşımı esas alınmıştır. Öğrencinin bireysel çabasının yanı sıra grup ile birlikte fikirlerini mantık süzgecinden geçirmesi ve makul çıkarımlarda bulunması hedeflenmektedir. Tartışma yönteminin dersin başında bilgi ve kavrama basamaklarında kullanılması gerekmektedir.
Süreç; 1. Öğretmen dersin ilk dakikalarında sınıfa şu soruları yöneltir; * <i>Günümüzde binlerce yıl öncesine dair medeniyetler, yaşayışlar ve diğer pek çok konu hakkında bilgi sahibiyiz. Sizce bu bilgiler günümüze kadar nasıl ulaşmaktadır?</i> * <i>Günlük hayatta pek çok bilgi ile karşı karşıya gelmekteyiz. Elbette ki her biri doğru değil bu bilgilerin hatta taban tabana farklı görüşlere de sıklıkla rastlıyoruz. Sizce geçmişte yaşamış medeniyet ve insanlar için de bu durum söz konusu mudur? Günümüzde tarih hakkında duyduğumuz her bilgi doğru mudur?</i> * <i>Geçmiş hakkında her ne kadar bilgi sahibi olduğumuzu düşünsek de çözülmemiş binlerce gizem, bulanamamış tarihi belgeler var. Siz neler düşünüyorsunuz bu durum hakkında?</i> 2. Sorularla sınıfta bir görüş hakkında yanlı davranma, zamanla bilgilerin değişmesi, anlatıların olağanüstü öğeler barındırması gibi hususlara varılması muhtemeldir. Bu sayede efsaneler ve destanlara girişin temeli sağlanarak öğrencilerin bazı sorularına etkinliğin başında cevap verilmiş olacaktır. Özellikle olağanüstü öğeler barındırma ve akla yatkın olmama durumu etkinlik için önem arz etmektedir. 3. Hazırlanan kısa metinler sınıfa dağıtılır ve bireysel okunması istenir. Efsanelere dair bilgiler barındıran metinler okunduktan sonra sınıf içerisinde tartışılır. Sınıf içerisinde bireysel okuma sonrası toplu şekilde fikir teatisi yapılarak içerik hakkında öğrencilerde fikir oluşması sağlanır. Her efsanenin genel çerçevesini barındıran metinlerin en temel

vazifesi karikatürler ile eşleşecek benzerliklerin yanı sıra aksi fikir iddia eden kısımlarının da bulunmasıdır. Metinlerin anlaşılır hale gelmesi öğrencilerin etkinlikte başarısını arttırmaktadır.

4. Belirlenen karikatürler sınıfa dağıtılır ve anlatılmak istenen düşünceler hakkında bir fikir edinebilmeleri için süre tanınır. Süre sonunda varılan görüşler sınıfla paylaşılır. Karikatürlerde anlatılmak istenen görüş, destekleyici unsurlar, çizimlerdeki ince ayrıntılar, mizahî üslupla oluşturulmuş mesajlar öğrenciler tarafından bulunarak yorumlanır.

5. Aralarında ilişkiler bulunan karikatürler ve yazılı metin dikkatle incelenmelidir. Öğrencilerin fikirlerini mantık çerçevesi dâhilinde delilleri ile sunması dile getirilmelidir. (Deliller sunması fikrini ispat yoluna gitmesi ve kanıtlama yollarını kullanmasını sağlayacaktır.) Öğrencilerin zihinlerinde beliren görsel ve yazılı metin eşleştirmeleri sınıfta paylaşılır.

6. Eşleştirme ve gerekli bilgi aktarımları sağlandıktan sonra verilen karikatürlerdeki öğelerin, yazılı metinlerdeki hangi bilgiler ile örtüşmediğini ve örtüşmeme sebeplerinin neler olabileceği hakkında sınıfta konuşma yapılır. Kültürel kodları çözümleme, görsel-yazılı metin arasındaki ilişkiyi açıklayabilme gibi çalışmaları gerektiren çalışmada yazılı metin ile karikatür arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptamaları gerekmektedir. Öğrencilerin görüşlerini belirttikleri etkinlikte kendi fikirlerini diğer görüşlerle mukayese ederek hükme varmaları beklenmektedir.

7. Öğrenciler için hazırlanmış eşleştirme kartları ile efsane-destan isimlerinin uygun olduğu karikatür ile eşleştirmeleri istenir. Son aşama olan bu oyun ile etkinlik pekiştirilerek tamamlanmış olur.

ALP ER TUNGA KARİKATÜRÜ



“ALP ER TUNGA” METNİ

Alp Er Tunga'nın M.Ö. 7. yüzyılda yaşamış, çok sevilen, kahraman bir Türk hükümdarı olduğu bilinmektedir. Belgeler onun "Türk beyleri içinde adı ve hükümdarlığı ile tanınmış, bilgili, erdemli, büyük illeri elinde tutan, birçok kavme hükmeden..." bir hakan olduğunu söylemektedir. Alp Er Tunga'nın, İran (Med) hükümdarı Keyhüsrev tarafından bir ziyafete çağrılarak hile ile öldürüldüğü bilinmektedir. Alp Er Tunga'nın hayatı savaşlarla geçmiştir. Başlı kalpaklı, bıyıklı askerleri ile Orta Asya bozkırında pek çok savaşta gösterdiği kahramanlıklar ile tanınmaktadır. Asur kaynaklarında Maduva, Herodot'ta Madyes olarak geçen kahramanın da Alp Er Tunga'dan başkası olmadığı anlaşıyor.

Türkler tarafından destanlaştırılan fakat göçebe yaşam tarzının da etkisiyle zamanımıza ulaşmamış destanın yalnız son bölümü olduğu anlaşılan sagu (ağıt) dan bazı mısralar Divan-û Lugat-it Türk'te yazıya geçirilmiştir.

Karikatür ve metin arasında bulunabilecek benzerlikler;

- Alp Er Tunga ismi
- Türk beylerini ifade eden insan tipi
- Karikatürde arkada görülen çadırlar ve göçebe kültür ifadesi
- Karikatürdeki kuş tüyü kalem ve metnin geçmiş zamanları anlatması
- Karikatürde yazı yazan birinin olması ve metinde de yalnızca son kısmın verilmesi (Aynı zamanda son kısım olmamış cümlesiyle de son kısım benzerliğine gönderme söz konusudur.)
- Metindeki kalpaklı, bıyıklı açıklaması ile görseldeki kişilerin fiziksel görüntüsünün örtüşmesi

Karikatür ve metin arasında bulunabilecek farklılıklar ve bağdaşmayan öğeler

- Verilen karikatürdeki şiirin kendi içersindeki dilbilgisi tutarsızlığı
- Karikatürdeki şiirin tema olarak iki farklı duyguyu anlatan iki ayrı parça olması
- Alp Er Tunga metni sözlü kültür ürünüyken yazılı metin gibi gösterilmesi (bilinen tek parçası dahi Divan-u Lügati't Türk içerisinde yer almaktadır.)
- Toplumsal bir duygu ile bireysel bir duyguyu aynı dize içerisinde bir bütün gibi vermeye çalışmış olması

ERGENEKON DESTANI GÖRSELİ



“ ERGENEKON DESTANI” METNİ

Türklerin başbuğu Oğuz Han’ın ölümünden sonra onun yerine oğulları Gök Han, Ay Han, Yıldız Han, Deniz Han, İl Han başbuğ olmuşlardı. Bıyıklı, kalpaklı, Türklerin sıklıkla kullandığı kahverengi kıyafetleriyle tanınan Türklere Oğuz Han’ın en küçük oğlu İl Han zamanında Tatarlar saldırdılar. Türkler, Tatarlar’ın hileleri karşısında, yenildiler. Tatarlar bütün Türkler’i kılıçtan geçirdiler, ülkelerine sahip çıktılar. Yalnız İl Han’ın iki oğlu Kıyan’la Nögöz, eşleriyle birlikte, Tatarlar’ın elinden kurtulmuşlardı. Kaçarlarken yolda at, deve, sığır, koyun satın aldılar. Kendi yurtlarına artık dönemezlerdi, yeni bir yurt aramak zorundaydılar.

Günün birinde karşılarına yüksek bir dağ çıktı. Yolu izi olmayan sarp bir dağdı bu. Genç beyler, döndüler dolaştılar, bir türlü bu dağı aşacak yolu bulamadılar. Tam umutlarını kesip geri dönecekleri sırada, bir bozkurta rastladılar bozkurt onu takip etmeleri gerektiğini söyledi ve onun ardından gittiler. Yol çok tehlikeliydi, uçurumdan aşağı düşebilirlerdi. Kıyan’la Nögöz, sürünerek, bin bir güçlük ile ilerlediler. En sonunda dağın öbür yanına vardılar. DÜZENLENMİŞTİR [http://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=101](http://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=101&Sayfa=222)
[HYPERLINK spx?Sayi=101&Sayfa=222"Sayfa=222"](http://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=101&Sayfa=222) [HYPERLINK](http://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=101&Sayfa=222)
["http://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=101&Sayfa=222"Sayfa=222](http://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=101&Sayfa=222)

Karikatür ve metin arasında bulunabilecek benzerlikler

- Karikatür ve metinde Türklerin bıyıklı, kahverengi giyinen, kalpaklı olarak tarif edilmesi
- Dağ ve dağın ardına ulaşma
- Dolambaçlı ve zor bir dağ yolu
- Bozkurt

Karikatür ve metin arasında bulunabilecek farklılıklar ve bağdaşmayan öğeler

- Metinde bozkurt denmesine karşın kurdun kahverengi olması
- Metinde Türklerin bozkurdu takip ettiği dile getirilse de görsel de takip etmeyi gösteren

davranışlarını sakladıkları gözlemlenmektedir.

-Metinde bozkurtun onu takip etmeleri gerektiğini söylemesi dile getirilse de görseldeki kurdun tam aksine takip etmelerinden rahatsız olduğu izlenimi verilmektedir.

-Metinde yanlarında hayvan getirdikleri dile getirilmiş olmasına karşın metinde yanlarında getirilen hayvanlar gözlemlenmemektedir.

Ek.11. “Mona Lisa ve İnci Küpeli Kız” Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: <i>Mona Lisa ve İnci Küpeli Kız</i>
Etkinliğin Amacı; �Ğrencilerin görsel metin ile yazılı metni ilişkilendirmesi amaçlanmaktadır. Görsel materyal ile yazılı materyal arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptaması; geniş arka plan kapsamında temel hususları belirleyerek, sanat metninin okunması hakkında çıkarımlarda bulunması hedeflenmektedir.
Kazanımlar <u><i>Türkçe Dersi �Ğretim Programı Kazanımları (2018- 7. Sınıf)</i></u> <i>Okuma</i> T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>G�z atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i> T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.7.3.15. Okuduklarını �zetler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i> T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.</i> T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. <i>a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.</i> <i>b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.</i> T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır. T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. <u><i>�zel kazanımlar</i></u> -Görsel ve yazılı metin arasında ilişki kurabilir. -Verilen materyaller arasındaki benzerlikleri saptayarak ifade eder. -Verilen materyaller arasındaki farklılıkları saptayarak ifade eder. -Okuma sırasında zihinde var olan �n bilgiler ile bağlantılar kurarak anlama sürecini kontrol eder. -Okunan materyale yönelik yorumlar ve çıkarımlar yapabilir. -Sanatsal metinlerdeki fikri arka planların önemini açıklar.

-Sanat eserinde bulunan sanatçıya dair izlerin dönemle ilişkisini sezer.
Kullanılacak materyaller; “Mona Lisa ve İnci Küpeli Kız” tablo görsel örnekleri, “Balık Kılıcı” diyagramı, “Porte Sanatına Dair” video, “Portre Sanat” metni, “Mona Lisa” metni, “Pembe İnci Küpeli Kız” metni
Yöntem- Teknik- Strateji; Etkinlik öğrencilerin iki resim arasındaki benzerlik ve farklılıkları ifade edebilmesini amaçlamaktadır. Görseller hakkında verilecek metinlerden hareketle uygulama sağlanacaktır. Görseller ve metinlerdeki noktaları eleştirel gözle okuması ve ayırt etmesi beklenmektedir. Etkinlik sırasında “Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı” esas alınmıştır.
Süreç; 1.Kadın portreleri konulu belirlenen video sınıfta izletilir. Video ile öğrencilerin derse hazırlığı ve dikkatlerinin derse yoğunlaşması sağlanacaktır. 2. “Portre Sanatı” adlı metin öğrenciler tarafından bireysel okunur. Videoda adı geçen ilk kadın karakter olan “Mona Lisa”ya dikkat çekilir. Dikkatin Mona Lisa adlı tabloya yönelmesinin akabinde tablo hakkında hazırlanmış olan metin sınıfa dağıtılıp okunması sağlanır. Okuma sırasında önemli gördükleri hususları balık kılıcı diyagramına yazmaları istenir. Diyagramda önemli bir husus olan birbiriyle ilişkili başlıkların bağlantılı kılıçlara yazılması hatırlatılmalıdır. (Diyagram içerisindeki bu yapı ile bilgiler arasında geçişler ve bağlantılar kurmaları beklenmektedir.) 3.Pembe İncili Kız hakkında hazırlanan bilgilendirici metnin okunması sağlandıktan sonra metin için hazırlanan balık kılıcı diyagramına Mona Lisa metninde yaptıkları şekilde notlar almaları sağlanır. 4.Seçilen bir diğer video ile aralarındaki ilişki sezdirilir. https://youtu.be/_nxA7egCSmA 5.Hazırlanan balık kılıcı diyagramlarından hareketle ortak ve farklı yargılara ulaşması sağlanır. Her öğrencinin iki tablo hakkındaki görüşleri dinlenilir. <i>Metin ve Görsellerden Hareketle Bulunması Muhtemel Ortak Noktalar;</i> -Her iki tabloda da karakterin kadın seçilmesi -İki eserin de sanat camiasında farklı türlerde tekrar yorumlanması -Kadınların gerçek mi kurgu mu olduğunun net olmayışı -Her ikisinin de ressamın gerçek hayatından kadınlar olabileceği -Her iki resimdeki kadınların bakışlarındaki duygu yoğunluğu -Her iki tabloda gözlerdeki belirsiz bakış -Her iki tablonun da basit arka plana sahip olması -Her iki tablonun da normal düzeyde kısmen kusurlu sayılacak hatalara sahip olması. (Mona Lisa’nın kaşlarının olmayışı; aynı şekilde İnci Küpeli Kız’ın da kaşlarının olmayışı) -Her iki tabloda da kahverengi tonlarının kullanılmış olması -Mona Lisa tablosunda ince, İnci Küpeli Kız’da daha belirgin şekilde saçların örtülmesi

- Her iki görselde de çatlak boya görüntüsünün varlığı
- Her iki tablonun da günümüzde müzede sergileniyor olması
- Her iki tablonun da yağlı boya ile çizilmiş olması

“PORTRE SANATI” METNİ

İnsanoğlu yazmaya başlamadan önce, çizmeye ve boyamaya başlamıştır. Elde edilen bulgularda, insanın binlerce yıl öncesinde mağara duvarlarına ve kaya yüzeylerine yaptığı resimler; düşüncelerini nasıl ifade ettiğinin açık bir göstergesidir.

Yaşamın her devresinde resim yapma tutkusuyla var olan insanoğlu; kendini ve karşısındakini en iyi ifade etme adına portrelere yönelmiştir. Bunun için ruhsal durumu ele veren yüzler, portrelerle daha da anlam kazanmıştır. Görülmeyeni göstermek amacıyla yapılan portrelerdeki bakış, duruş ve ifadelerdeki gizem; geçmişten günümüze kişiyi ölümsüzleştirmesi bakımından büyük önem taşımıştır. Sanatçı, portrelerinde ya kendi yüzünü ya da başkalarının yüzünü kullanır.

Tuvalerde hayat bulan yüzler; geçmişten günümüze, günümüzden geleceğe bir köprü vazifesi görür. Farklı bakış açılarıyla hayat bulan yüzler, düşüncelerin, beğenilerin ortaya konduğu vesika niteliğindedir. İnsan yüzüne bireysel bir önem veren portre; duygu, düşünce ve tutkuların dışa vurulduğu bir sanat konusudur.

“MONA LİSA” METNİ

Leonardo da Vinci’nin dünyaca ünlü tablosu Mona Lisa, hakkında söylenen pek çok gizemli bilgiyle tanınmaktadır. Leonardo da Vinci, ”Mona Lisa” tablosu için çalışmalarına 1503 yılında yağlı boya ile başlamış ve eseri tamamlaması üç – dört yıl sürmüştür. Tablodaki kadın, yüzündeki “gizemli gülümseme” ile sanat tarihinin bir parçası haline gelmiştir. Yüz tanımada kullanılan sistem teknolojisi, tablo hakkında çeşitli bilgiler vermektedir. Örneğin Mona Lisa’nın yüzü %83 mutlu, %9 bıkkın, %6 korkmuş, %2 sinirlidir. Tablodaki kadının gerçekte var olduğu iddia edilse de Mona Lisa’nın gerçekte kim olduğu hâlâ bir sırdır. Ancak tarihçiler onu Floransalı bir işadamı olan Francesco del Giocondo’nun eşi Lisa del Giocondo olduğuna inanmaktaysa da diğer teoriler, Da Vinci’nin annesi Caterina Buti del Vacca, Meryem Ana olabileceği kanaatindedir. Basit ve gündelik duyguların bir kadın üzerinden anlatıldığı tabloda duygu yoğunluğu gözlemlenmektedir. Geçmişten günümüze pek çok sanat eserine (roman, şiir) konu olan tablo günümüzde halen güncelliğini korumaktadır. Bu tablo, 1911 yılında çalınmış ve yıllarca bulunamamıştır. Hırsızlıklar suçlananlardan biri de ünlü ressam Pablo Picasso’dur. Her yıl milyonlarca insan tarafından ziyaret edilen tablo, Paris’teki Louvre Müzesi’nde sergilenmektedir.

“İNCİ KÜPELİ KIZ” METNİ

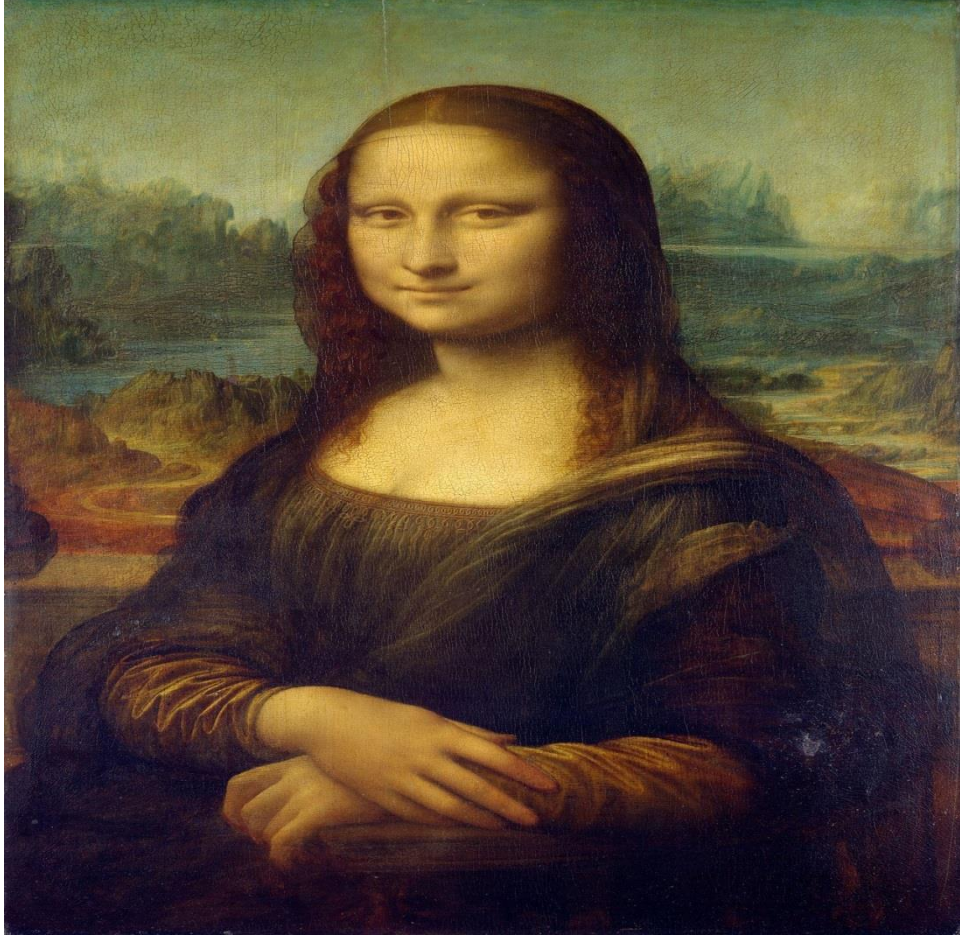
Johannes (Jan) Vermeer, 1632-1675 yılları arasında Hollanda’da doğmuş barok sanatını benimsemiş bir ressamdır. Göreceli eserler yerine evlerin içinde betimlediği gündelik yaşam eserleriyle bilinmektedir. Vermeer’in tablolarında zenginlerin gösterişli yaşamından, köylü ve fakir bir kıza kadar yaşadığı çevreye ait her ayrıntı görülmektedir. En bilinen eseri olan İnci Küpeli Kız sanatın birçok dalına da konu olmuştur. Ressam, İnci

Küpelî Kız tablosunda inciye odaklanmıştır. Fakat genç kızın masumiyeti simgeleyen hali, etkileyici bakışı ve duygu yoğunluğu resme olan inancı arttırmıştır. Resimdeki modelin gerçek olduğu kuvvetli bir ihtimal olmakla beraber modelin Jan Vermeer'in bir yakını olduğu da iddialardan biridir. Kuzeyin Mona Lisa'sı" ya da "Hollandalı Mona Lisa" olarak da bilinen tablodaki bir önemli unsurda yağlı boya ile ressamın en çok kullandığı renk olan mavi ve sarı rengi modelin bütününde kullanmasıdır. Tablo ile aynı adı taşıyan roman ve filmin yanı sıra "Sessiz Işık" adlı şiir kitabında bir şiir olarak yerini almıştır.

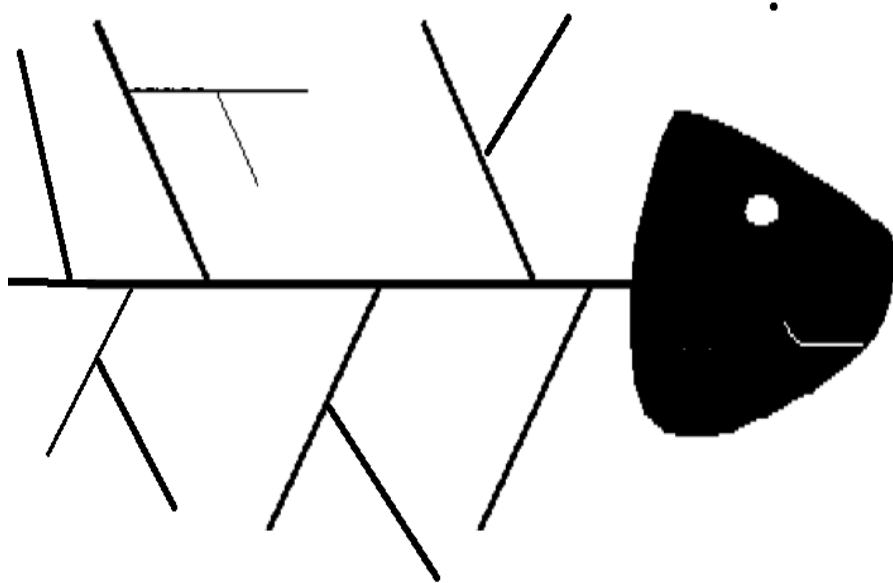
PEMBE İNCİ KÜPELİ KIZ GÖRSELİ



MONA LİSA GÖRSELİ



BALIK KILÇIĞI DİYAGRAMI



Ek.12. “Gamlı Baykuş Mu? Bilge Baykuş Mu?” Etkinlik Planı

Etkinlik Adı: <i>Gamli Baykuş Mu? Bilge Baykuş Mu?</i>
Etkinliğin Amacı; Etkinlikte duyguya dayalı (şiiir)metin ve bilgiye dayalı metin ile birlikte verilen görseli ilişkilendirmesi hedeflenmektedir. Ulusal ve evrensel kültür motifleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları görmesi amaçlanmaktadır.
Kazanımlar <u><i>Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları (2018- 7. Sınıf)</i></u> <i>Okuma</i> T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i> T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.7.3.15. Okuduklarını özetler. T.7.3.16. Metnin konusunu belirler. T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i> T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. <i>b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.</i> <i>c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.</i> T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.</i> T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.</i> T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. <u><i>Özel kazanımlar</i></u> -Görsel ve yazılı metin arasında ilişki kurabilir. -Verilen materyaller arasındaki benzerlikleri saptayarak ifade eder. -Verilen materyaller arasındaki farklılıkları saptayarak ifade eder. -Okuma sırasında zihinde var olan ön bilgiler ile bağlantılar kurarak anlamayı kontrol eder. -Okunan materyale yönelik yorumlar ve çıkarımlar yapabilir. -Metin türlerinin değişimi ile birlikte oluşan farklılıkları belirler.
Kullanılacak Materyaller; 3D Selimiye Cami (bilgisayar destekli- internet tabanlı yazılım), Selimiye Cami baykuş figür görseli, “Değmen Benim Gamlı Yaslı Gönlüme”

türküsü ve sözleri, “Baykuş” metni

Yöntem ve Teknik; “Buluş Yoluyla Öğrenme” ve “Keşfederek Öğrenme” uygulamalarının bir arada yapılacağı etkinlikte öğrenciler farklı bakış açıları görmesi sağlanmaktadır. Etkinlik sonunda okuma çemberi oluşturularak her öğrencinin konu hakkındaki bir görüşünü dile getirmesi sağlanacaktır.

Süreç;

1. Selimiye Cami için hazırlanan üç boyutlu uygulama öğrencilere sunulur. Sunulan uygulama üzerinden öğrencilerin camiyi incelemesi sağlanır. İncelemeler esnasında öğrencilerin gördükleri bazı önemli ayrıntıları not etmelerini istenir.

2.Selimiye Cami hakkında kısa bir bilgilendirme yapılarak konu kanalize edilir. (Verilen bilgiler doğrudan baykuş motifine yönelik olmamalıdır.) Öğrencilerin konu hakkında konuşmaları sağlanır. Öğrenciler birbirlerinin görüşlerini dil, üslup, anlatım şekli bakımından inceler. Öğrencilerin doğru bulduğu, ekleme yapmak istediği veya hatalı bulduğu görüşü uygun bir dille tekrar dile getirmesini sağlanır. Cami kavramı üzerinden öğrencinin eleştirel manada konuya dahil olması sağlanır. Nesnel düşünme, öznel düşünme, kanıt geliştirme, destekleyici ifadeler, tez savunma, antitez oluşturma gibi pek çok bakış açısı kullanılır. Bu esnada akran iletişimi de sağlanmış olur.

3.Öğrencilere Selimiye Cami girişindeki “baykuş” motifi daha net bir şekilde gösterilir. (Selimiye Cami, dokusunda bulunan baykuş motifi hakkında daha önce bilgisi olan öğrencilerin bulunması kuvvetle muhtemeldir. Nitekim uygulama esnasında bunu fark eden öğrencilerin yanı sıra ayırtına varamayan öğrenciler de bulunabilir.) Tüm bilgilerin ışığında (Öğretmenin yaptığı bilgilendirici konuşma, öğrencilerin konuşmaları) baykuş motifinin niçin kullanıldığı sorgulattır. Her öğrencinin fikri alınarak yine sınıfta farklı bakış açıları, fikirler ve görüşler toplanır.

4.Sınıfa belirlenen “Değmen Benim Gamlı Yaslı Gönlüme” türküsü dinletilip sözleri dağıtılır. Dikkatlerin toplandığı “Baykuş” motifinin türkü içerisinde tekrar ortaya çıkmasıyla birlikte türkü içerisinde baykuş kavramının kullanılma sebebi sorgulattır. (Camide olumlu bakış açısıyla yorumlamaya açık olan motif bu kez olumsuz bir arka plan sunmaktadır.) Öğrencilerin aynı kültür içerisindeki bir kavramın iki zıt görüşte yorumlanması hakkında konuşması ve tartışması sağlanır.

5.Bilgilendirici metin ile etkinliğe, farklı milletlere dair kültürel kodlar dâhil edilmiştir. Öğrencinin Selimiye Cami ve “Değmen Benim Gamlı Yaslı Gönlüme” türküsünde geçen baykuş motifinin akabinde bilgilendirici metinde geçen ortak kavramı ve bu kavramın işlenme şeklini tartışması sağlanır. (Tartışmanın seyri içerisinde kültürel farklılıkların aynı kavramı nasıl şekillendirdiği, benzerlik ve farklılıkları görmesi beklenmektedir.) Öğrenci bu noktada kişisel görüşler, dünya bilgisi, millet ve kültür farklılığı, bakış açısı, coğrafi uzaklıklar gibi pek çok etkenin aynı nesneyi farklı algılamaya ve açıklamaya sebep olduğunu farkına varır.

6.Etkinlik esnasında öğrendikleri ve kısa notlarından hareketle Baykuş hakkında bir metin hazırlamaları istenir. Sınıfta çember oluşturularak her öğrencinin bir cümle okuması sağlanır. Yapılan etkinlikle özet maiyetinde bir metnin her birlikte farklı görüşler barındırarak oluşturulabileceği de görülür.

DEĞMEN BENİM GAMLI YASLI GÖNLÜME TÜRKÜ SÖZLERİ

Değmen benim gamlı yaslı gönlüme
Ben bir selvi boylu yardan ayrıldım
Evvel bağban idim dostun bağında
Talan vurdu ayva nardan ayrıldım

Gökyüzünde turna gibi dönende
Baykuş gibi viran yurda konanda
Çok ağladım mecnun gibi çöllerde
Ferhat gibi şirin yardan ayrıldım

Selimiye Cami Görüntüsü ve “Değmen Benim Gamlı Yaslı Gönlüme” Türküsü Arasında Bulunabilecek Muhtemel Benzerlikler

-Cami görselinde ve türküde “baykuş” kullanılması

-Cami görselinde ve türküde “baykuş” ile sembolik şifrelerin verilmesi

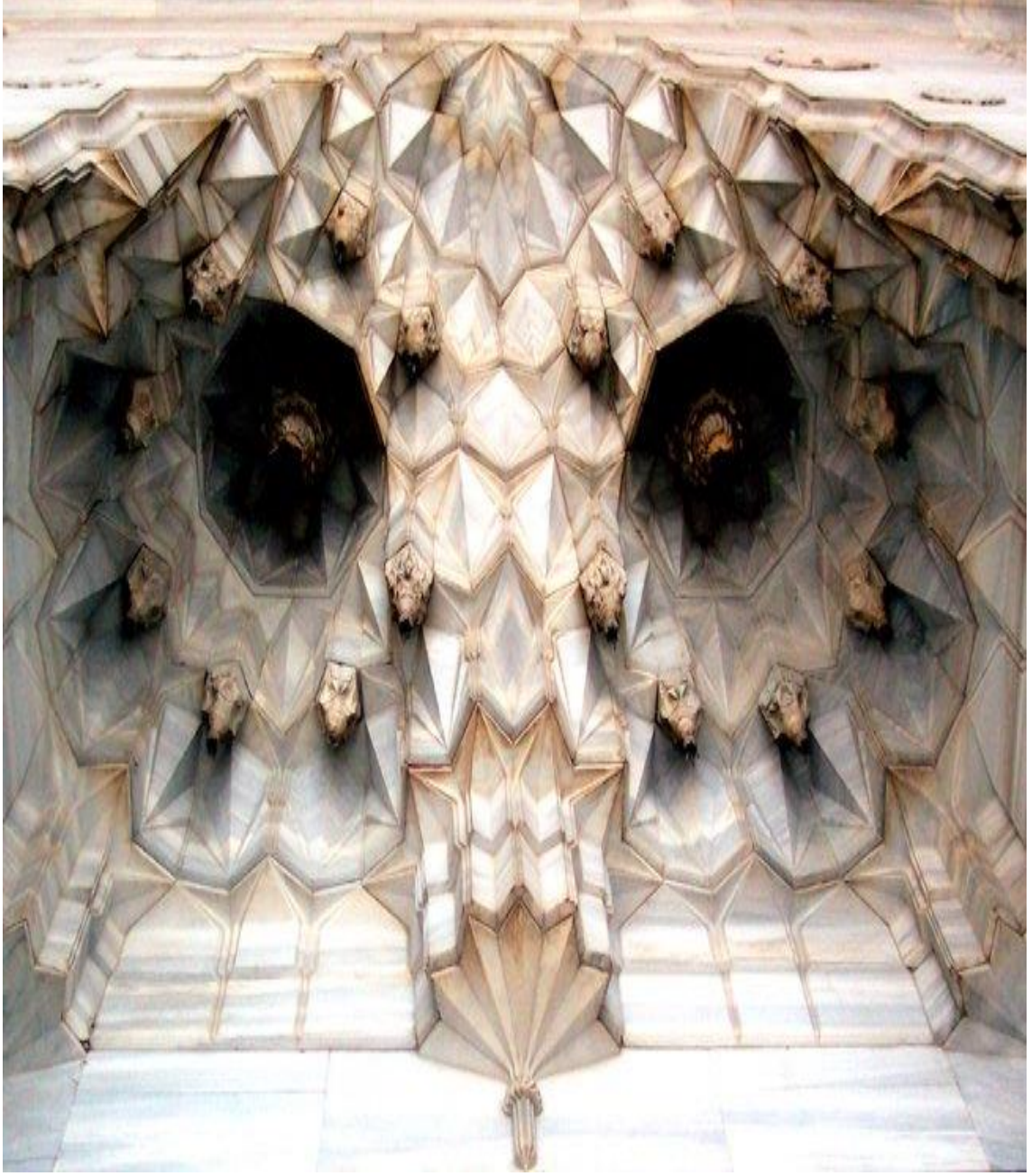
Selimiye Cami Görüntüsü ve “Değmen Benim Gamlı Yaslı Gönlüme” Türküsü Arasında Bulunabilecek Muhtemel Benzerlikler

-Cami görselinde baykuş bilgeliğin sembolü olarak kullanılmıştır. Baykuşun olumlu manada kullanıldığı mimari eserin aksine türküde baykuşun gam, kasvet ve ölüm ile doğru orantılı kullanıldığı gözlemlenmiştir.

“BAYKUŞ” METNİ

Birileri uğursuz diyor, birileri saygı duyuyor bu canlıya. Baykuş, aklın tanrıçası Athena'nın simgesidir. Bu nedenle Batı'da pek çok kitabeve baykuşu kendi logosunda kullanagelmiştir. Baykuş, Amerika'da akli, Hindistan'da kötü şansı sembolize eder. Batı Avrupa'nın çoğu bölgesinde baykuş, gündüzleri kör ve çaresiz olduğu için aptallığın sembolüdür. İlkçağ'da bilgeliğin simgesidir. Ülkemizde uğursuz olarak görülse de baykuşun bizi kötü güçlerden koruduğuna inananlar da vardır. Felsefenin simgesi, bilginin sembolüdür. Doğada hareket eden en sessiz kuştur. Bunu kanatlarının arkasında bulunan, sesi azaltan tüyleri sayesinde gerçekleştirir.

SELİMİYE BAYKUŞ GÖRÜNTÜSÜ



Ek.13. Başarı Testleri

EĞİTİM ŞART BAŞARI TESTİ



1.



2.

2015 TUIK (Türkiye İstatistik Kurumu) “İllerde Yaşam Endeksi” araştırması sonuçları kapsamında Türkiye’nin eğitimde en iyi ili Tunceli olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri ışığında il içerisinde eğitimin en önemli kavram olarak kabul edildiği görülmektedir. Okuma ve eğitimin en temel husus sayıldığı ili Isparta takip etmektedir. Aynı araştırma verileri kapsamında Türkiye’nin en mutlu şehri Sinop olarak belirlenmiştir. Her 100 kişiden 77’sinin mutlu hissettiği şehirde en temel hususun mutluluk olduğu görülmektedir.

Verilen görseller ve metinden hareketle aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

1. Verilen birinci ve ikinci görsel arasından benzerlik veya farklılık ilişkileri mevcut mudur? Benzerlik ve farklılık ilişkisi gördüğünüz hususları yazınız.
2. Verilen metnin iletisi (konusu) bağlamında 1. görsel ile aralarında ilişki bulunabilir mi? Bulduğunuz ilişkileri gerekçelendirerek yazınız.
3. Verilen metnin iletisi (konusu) bağlamında 2. görsel ile aralarında ilişki bulunabilir mi? Bulduğunuz ilişkileri gerekçelendirerek yazınız.

FERHAT İLE ŞİRİN EFSANESİ BAŞARI TESTİ

Doğuda Ferhat dağı, batıda Kırklar dağı; ikisinin arasından Yeşilırmak, yeşil yeşil süzülür, gider. Yamaçlarda Amasya'nın birbirinden güzel evleri.

Buradaki dağa adını veren Ferhat, hepinizin bildiği “Ferhat – Şirin” hikâyesinin kahramanıdır. Ferhat'ın da bir yüreği yüreğinde Şirin vardır. Amasya beyinin güzel kızı Şirin... Gel gör ki beyin bir şartı var, kimseler yerine getiremez. Bey demiş bir kere:

– Dağın ötesindeki suyu şehre akıtacak yığide vereceğim kızım Şirin'i...

Tek başına koca bir dağ yarılr mı? Yarılr. Ferhat gibi olan deler bu dağ. Bu aşk dağ da deler, göğü de yere indirir. Almış balyozu eline Ferhat, çıkmış Şahinkaya'ya. Vurdukça ferahlamış, taşlar bileklerinde erimiş. Kocaman kayalar küçülmüş, Yeşilırmak akmış, Kaynar Havuz akmış Amasya'ya. Ferhat'ın alın teri gibi akmış sular şehre. Böylece iş bitmiş,

Şirin'ine kavuşmuş mu? Hayır. Kötülükler onu da bulmuş. Şirin'in öldüğü haberini vermişler, suların şehre doğru çağıldadığı gün. Bağrındaki yangının bu sular söndüremez. Atmış havaya elindeki kırk okkalık demir balyozu, düşürmüş başı üzerine. Hemen orada can vermiş Ferhat. Ferhat'ın öldüğünü duyan Şirin dayanamaz bu derde atlar sevdiğinin ardından. Bu acıklı olay unutulur mu hiç? Amasyalılar bu dağa Ferhat demiş, onun dağ gibi derdiyle dertlenmişler yıllarca.

GÖRSEL



Sevgili öğrenciler verilen metni okuduktan sonra karikatürü inceleyiniz. Verilen metin ve karikatürden hareketle aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

1. Ferhat ile Şirin metni ile karikatür incelendiğinde tarihi dönem hakkında neler söylenebilir? Metin ile karikatürün ifadelerinden hareketle tarihsel benzerlik ve tutarsızlıkları belirtiniz.
2. Ferhat ile Şirin metninin genel bağlamıyla karikatür kıyaslandığında benzerlikler ve örtüşmeyen öğeler nelerdir belirleyiniz?
3. Ferhat ile Şirin metni karakterleri ile karikatürde ifade edilen karakterler arasında ilişki kurulabilir mi? (Kurulduğu düşünüldüğü takdirde ilişkinin sebepleri, ilişki kurulamayacağı takdirde kurulamama sebepleri ifade edilmelidir.)

GEZİYORUM BAŞARI TESTİ

BEYRUT

Beyrut, Lübnan'ın başkenti ve en büyük şehridir. Akdeniz kıyılarında Akdeniz iklimine sahip bir yarımada bulunan Beyrut ülkenin en büyük ana limanıdır. Binlerce yıllık tarihi geçmişinin yanı sıra bu tarihi zamanlarda pek çok kültüre ve millete ev sahipliği yapmıştır. 1. Dünya Savaşı sonuna kadar Osmanlı Devleti topraklarına dâhil olan metropol şehir savaş sonrasında Fransız işgaline uğrayan Beyrut ülke için kilit bir öneme sahiptir. Ülkenin ekonomisinde önemli rol oynayan ticaret şehri Lübnan finans, bankacılık, reklamcılık gibi pek çok alanda gelişme göstermiştir. İç savaş sırasında tahribe uğramış şehirde tarihi pek çok doku günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Beyrut Arkeoloji Müzesi, El Ömer Cami, Aziz George Yunan Ortodoks Katedrali bunlardan birkaçı olarak sayılabilir. Lüks alışveriş merkezleri, tarihi ve etnik dokusu Beyrut'u Ortadoğu'nun önemli bir şehri olma konumuna getirmektedir. Akdeniz karakteristiğinden oluşan mutfağında tam tahıl, meyve, sebze, nişasta, taze balık ve deniz ürünleri ön plandadır. Sarımsak, limon ve zeytinyağı da bölgenin vazgeçilmez tatlarındandır. Beyrut Uluslararası Film Festivali ve Beyrut Uluslararası Caz Festivali bölgenin önemli çalışmalarındandır.

MADRİD

İspanya Krallığı'nın başkenti ve en büyük şehri olan Madrid çeşitli kültürlerle ev sahipliği yapmaktadır. Ülkenin siyasi, ekonomik ve kültürel başkenti sayılan Madrid Manzaranes nehri üzerinde bulunan bir yarımada şehridir. Binalarının farklı mimarisi, müzeleri ile dikkat çeken şehirde heykeller, anıtlar, doğal güzellikler şehri cazip kılmaktadır. Karasal iklime sahip şehre en uygun seyahat mart mayıs dönemi olarak bilinmektedir. Metropol şehir olarak kabul edilen Madrid'in zengin mutfağında et ürünlerinin ön plana çıktığı bunun yanı sıra sarımsağın sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmektedir. Her sene düzenlenen "San İsidro" festivalinin yanı sıra Madrid'e özgü "Dos De Mayo" ve "Almudena" festivalleri ilgi ile karşılanmaktadır. "Iglesia De San Antonio De Los Alamanes" bilinen en önemli kiliselerinin başında gelmektedir. 1. Dünya Savaşı'na dâhil olmayan 2. Dünya Savaşı'nda ise iç savaş ile mücadele eden ülke Picasso'nun Guernica tablosu hatırlanmaktadır.

Yukarıda verilen “Beyrut” ve “Madrid” metinlerini okuyunuz. Aşağıdaki soruları yukarıdaki metinler çerçevesinde cevaplandırınız.

1. Beyrut ve Madrid metinleri arasında benzer sayılabilecek konular var mıdır? Varsa bu konuları gerekçelendirerek sıralayınız.
2. Beyrut ve Madrid metinleri arasında birbirleriyle çelişecek bilgiler mevcut mudur? Mevcutsa bu konuları gerekçelendirerek sıralayınız.
3. Beyrut ve Madrid metinlerinin kendi içlerinde çelişen ifadeler var mıdır? Varsa belirtiniz.

Ek.14. Başarı Testleri Değerlendirme Ölçekleri

Değerli Katılımcı,

“Özgün İçerikli Etkinliklerin Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi” isimli akademik araştırma kapsamında İstanbul ilinde bulunan bir BİLSEM’de yapılan çalışmanın ön-test ve son-test verileri aşağıda verilen rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ölçeği kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Testte bulunan her bir soru için “0-33 puan” aralığında bir puan tercih edilmelidir. Soruya verilen puanlama için ölçekteki açıklama kökleri esas alınmalıdır.

Doç. Dr. Talat AYTAN- Merve KILIÇ

FERHAT İLE ŞİRİN BAŞARI TESTİ

Değerlendirme Ölçeği

SORULAR	0-33
Ferhat ile Şirin metni ile karikatürdeki ifadelerden hareketle tarihsel benzerlik ve tutarsızlıkları <i>tespit edememiştir.</i>	
Ferhat ile Şirin metni ile karikatürdeki ifadelerden hareketle tarihsel benzerlik ve tutarsızlıkları <i>kısmen</i> tespit etmiştir.	
Ferhat ile Şirin metni ile karikatürdeki ifadelerden hareketle tarihsel benzerlik ve tutarsızlıkları tamamen <i>tespit etmiştir.</i>	
Ferhat ile Şirin metni genel bağlamıyla karikatürü mukayese ederek benzerlik ve farklılıkları <i>tespit edememiştir.</i>	
Ferhat ile Şirin metni genel bağlamıyla karikatürü mukayese ederek benzerlik ve farklılıkları <i>kısmen</i> tespit etmiştir.	
Ferhat ile Şirin metni genel bağlamıyla karikatürü mukayese ederek benzerlik ve farklılıkları <i>tespit etmiştir.</i>	
Ferhat ile Şirin metni karakterleri ile karikatürde ifade edilen karakterler arasında ilişki <i>kuramamıştır.</i>	
Ferhat ile Şirin metni karakterleri ile karikatürde ifade edilen karakterler arasında <i>kısmen</i> ilişki kurmuştur.	
Ferhat ile Şirin metni karakterleri ile karikatürde ifade edilen karakterler arasında <i>ilişki kurmuştur.</i>	
TOPLAM: 99 Puan	

Değerli Katılımcı,

“Özgün İçerikli Etkinliklerin Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi” isimli akademik araştırma kapsamında İstanbul ilinde bulunan bir BİLSEM’de yapılan çalışmanın ön-test ve son-test verileri aşağıda verilen rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ölçeği kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Testte bulunan her bir soru için “0-33 puan” aralığında bir puan tercih edilmelidir. Soruya verilen puanlama için ölçekteki açıklama kökleri esas alınmalıdır.

Doç. Dr. Talat AYTAN- Merve KILIÇ

EĞİTİM ŞART BAŞARI TESTİ

Değerlendirme Ölçeği

SORULAR	0-33
Birinci ve ikinci görsel arasındaki benzerlik veya farklılık ilişkilerini saptayamamıştır.	
Birinci ve ikinci görsel arasındaki benzerlik veya farklılık ilişkilerini kısmen saptamıştır.	
Birinci ve ikinci görsel arasındaki benzerlik veya farklılık ilişkilerini saptamıştır.	
Metnin iletisi ve konusu bağlamında 1.görsel ile metin arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptayamamıştır.	
Metnin iletisi ve konusu bağlamında 1.görsel ile metin arasındaki benzerlik ve farklılıkları kısmen saptamıştır.	
Metnin iletisi ve konusu bağlamında 1.görsel ile metin arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptamıştır.	
Metnin iletisi ve konusu bağlamında 2.görsel ile metin arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptayamamıştır.	
Metnin iletisi ve bağlamında 2.görsel ile metin arasındaki benzerlik ve farklılıkları kısmen saptamıştır.	
Metnin iletisi ve konusu bağlamında 2.görsel ile metin arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptamıştır.	
TOPLAM: 99 Puan	

Değerli Katılımcı,

“Özgün İçerikli Etkinliklerin Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi” isimli akademik araştırma kapsamında İstanbul ilinde bulunan bir BİLSEM’de yapılan çalışmanın ön-test ve son-test verileri aşağıda verilen rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ölçeği kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Testte bulunan her bir soru için “0-33 puan” aralığında bir puan tercih edilmelidir. Soruya verilen puanlama için ölçekteki açıklama kökleri esas alınmalıdır.

Doç. Dr. Talat AYTAN- Merve KILIÇ

GEZİYORUM BAŞARI ÖLÇEĞİ

Değerlendirme Ölçeği

SORULAR	0-33
Beyrut ve Madrid metinleri arasında birbirleriyle <u>çelişkili ifade ve bilgileri</u> saptayamamıştır.	
Beyrut ve Madrid metinleri arasında birbirleriyle <u>çelişkili ifade ve bilgileri</u> kısmen saptamıştır.	
Beyrut ve Madrid metinleri arasında birbirleriyle <u>çelişkili ifade ve bilgileri</u> saptamıştır.	
Beyrut metni ve Madrid metni arasındaki <u>benzerlikleri</u> saptayamamıştır.	
Beyrut metni ve Madrid metni arasındaki <u>benzerlikleri</u> kısmen saptamıştır.	
Beyrut metni ve Madrid metni arasındaki <u>benzerlikleri</u> saptamıştır.	
Beyrut ve Madrid metinlerinin kendi içlerindeki <u>çelişen ifade ve bilgileri</u> saptayamamıştır.	
Beyrut ve Madrid metinlerinin kendi içlerindeki <u>çelişkili ifade ve bilgileri</u> kısmen saptamıştır.	
Beyrut ve Madrid metinlerinin kendi içlerindeki <u>çelişkili ifade ve bilgileri</u> saptamıştır.	
TOPLAM: 99 Puan	

Ek.15. MEB İzin Belgesi


T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.19293667
Konu: Anket Araştırma İzni

15.10.2018

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 10.09.2018 tarih ve 1809100115 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 12.10.2018 tarih ve 19120057 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Merve KILIÇ'ın "Özgün Etkinlikli İçeriklerin Üstün Yetenekli ve Zekalı Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b795-4360-34f6-88c4-8007 kodu ile teyit edilebilir.

Ek.16. Veli İzin Belgesi



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ



VELİ İZİN BELGESİ

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı tezli yüksek lisansı kapsamında “Özgün İçerikli Etkinliklerin Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi” adlı bir araştırma çalışması yapmaktayız. Araştırma kapsamında BİLSEM (Bilim Sanat Merkezleri) bünyesinde öğrenim gören öğrencilerin ismi zikredilen araştırma için hazırlanan özgün içerikli etkinliklerle eleştirel okuma becerilerini incelemek hedeflenmiştir. Araştırmada elde edilecek veriler bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızca okula ulaştırılacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Merve KILIÇ
Türkçe Öğretmeni
e-posta: mrv-klc-94@hotmail.com

Saygılarımızla
Talat AYTAN
Doçent Doktor

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

4. Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum’nin da katılımcı olmasına

İzin veriyorum ☐

İzin vermiyorum ☐

5. Çalışma kapsamında verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını

Kabul ediyorum. ☐

Kabul etmiyorum ☐

Anne Adı-Soyadı.....

Baba Adı Soyadı.....

İmza

İmza

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Merve Kılıç
E-Posta : mrv-klc-94@hotmail.com
Eğitim Durumu
Yüksek Lisans : Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı
Lisans : Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi
İş Deneyimi : Türkçe Öğretmenliği

Bildiriler:

Kılıç, Merve, Talat Aytan. 2018. Tuncel Altinköprü'nün "Macera Geçidi" Serisinin "Hiper Metin" Bağlamında İncelenmesi. V. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu.

Kılıç, Merve, Talat Aytan. 2018. "Özgün İçerikli Etkinliklerin Özel Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi: Etkinlik Örneği". 6 Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu.

Kılıç, Merve, Talat Aytan, Aysun Kılıç. 2019. Türkçe ve Sosyal Bilgiler Dersleri Kapsamında Disiplinler arası Bir Etkinlik Örneği: Ahilik. I. Türk Eğitim Kongresi.

Kılıç, Merve, Talat Aytan. 2019. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Zihinsel Çerçeve GÖrselleştirilmesinde Bir Etkinlik Örneği: Edebiyattan Sanata Dönüşüm. 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi.