

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ZİHİN HARİTALAMA TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE
OKUMA METİNLERİNİ ANLAMA, BAŞARI VE
ÖĞRENMELERİNİN KALICILIĞINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL

HAZIRLAYAN
Çiğdem EDE

ELAZIĞ -2012

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

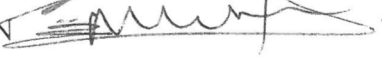
ZİHİN HARİTALAMA TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE OKUMA
METİNLERİNİ ANLAMA, BAŞARI VE KALICILIĞINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL

HAZIRLAYAN
Çiğdem EDE

Bu tez, .../.../2012 aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

1. Prof. Dr. Şener DEMİREL 
2. Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL 
3. Yrd. Doç. Dr. Mehmet TURAN 

Bu tezin kabulü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... Tarih ve ... sayılı kararıyla onaylanmıştır

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****ZİHİN HARİTALAMA TEKNİĞİNİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE OKUMA
METİNLERİNİ ANLAMA, BAŞARI VE ÖĞRENMELELERİNİN KALICILIĞINA
ETKİSİ****Çiğdem EDE****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****İlköğretim Anabilim Dalı****Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı****ELAZIĞ-2012, Sayfa:**

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde zihin haritalama tekniği kullanımının Türkçe okuma metinlerini anlama becerileri, başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içerisinde Malatya Özel Battalgazi Bilim İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmuştur.

Araştırma deneysel yöntemle yürütülmüştür. Deneysel yöntemde “öntest-sontest kontrol grup” modeli kullanılarak deney ve kontrol grubunun Türkçe dersindeki başarıları ve okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılmıştır.

Araştırmada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencileri toplam 50 kişidir. 25 öğrenci araştırmanın deney grubunu oluştururken , diğer 25 öğrenci de araştırmanın kontrol grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin araştırmacı tarafından belirlenen konularla ilgili okuma, anlama becerisi ve öğrenmede kalıcılık durumları birtakım özet parçalar ve sınavlarla değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Öncelikle araştırmaya başlanmadan önce çalışmaya katılan öğrencilerin eğitim seviyelerinin denkliği Seviye Belirleme Sınavı ile ortaya konulmuş olup, öğrencilerin araştırma öncesinde eğitim seviyelerinin benzer olduğu istatistiksel olarak kabul edilmiştir ($p>0,05$).

Bu aşamadan sonra çalışmada, zihin haritalama tekniğinin öğrencinin anlama becerisi üzerindeki etkisi altı defa farklı metin üzerinden, altı kere tekrarlanan anlama

sınavları sonrasında belirlenmiş ve ilgili yöntemlerle analizleri yapılmış, bulgular istatistiksel olarak kanıtlanmıştır ($p<0,05$).

Zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin hatırlama becerisi üzerindeki etkisi de yine araştırmacı tarafından hazırlanan Kalıcılık Sınavı yardımıyla ölçülmeye çalışılmış, yine ilgili yöntemlerle analizleri yapılmış, bulgular istatistiksel olarak kanıtlanmıştır ($p<0,05$).

Zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin ise uygulanan altı adet Anlama Sınavı ve Kalıcılık Sınavının aritmetik ortalaması alınarak elde edilen bir Başarı Testi ile ölçülmesi hedeflenmiştir. Sözü edilen Başarı Testi ile çalışmaya başlanmadan önce uygulanan Seviye Belirleme Sınavı karşılaştırılarak bulgulara ulaşılmıştır.

Ayrıca Başarı Testi sonuçlarının, güvenilirliğini ölçmek amacıyla SPSS 17 paket programı yardımıyla yapılan güvenirlilik analizi sonucu Croanbach Alfa Katsayısı 0,84 olarak bulunmuş ve bu değer testin güvenirliliği için yeterli kabul edilmiştir

Son olarak, zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin öğrenmelerindeki kalıcılığa etkisi ise yapılan Kalıcılık Sınavı ile Seviye Belirleme Sınavının karşılaştırılması sonrasında tespit edilmiş ve istatistiksel analize tabi tutulmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular kısaca şöyle sıralanabilir:

- Zihin haritalama tekniği kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin, geleneksel yöntemle göre, öğrenci başarısında daha etkili olduğu belirlenmiştir.
- Zihin haritalama tekniği kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin hatırlama düzeylerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu kanıtlanmıştır.
- Zihin haritalama tekniği ile öğrencilerin başarı düzeylerindeki artış açıkça gözlenmiştir.
- Zihin haritalama tekniğinin öğretimde kalıcılığa etkisi de elde edilen bulgularla ispatlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- İlköğretim okullarında derslerde geleneksel not tutma yolu yerine, not almada zihin haritalama tekniğine başvurulmalıdır.
- Öğretmenler ve öğretmen adayları anlamlı öğrenme ve anlamlı öğrenme araçları konusunda bilgilendirilmelidir.

- Öğrencilerin öğrenme stilleri ve anlamlı öğrenme araçları arasındaki ilişki araştırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, zihin haritalama tekniği, anlama becerisi.

ABSTRACT**Postgraduate Thesis****The Impact of Mind Mapping Methods on the Comprehension, Success, Compass,
and Permanence of Turkish Reading Texts****Çiğdem EDE****Firat University
Institute of Education Sciences
Department of Elementary Education
ELAZIĞ-2012, Page:**

The main purpose of this research; Determining the impact of the mind mapping application on the comprehension, success, compass, and permanence of Turkish reading texts the Turkish lessons of fifth grade primary school pupils. The field of study in this research has been brought into existence with the fifth grade pupils of the private primary school, Malatya Özel Battalgazi Bilim İlköğretim Okulu in the educational year 2009-2010.

The research was materialized with the experimental method. The “pretest-posttest design” model was materialized in the experimental method, and the success, compass, and the reading comprehension skills in Turkish lessons of the experimental group and the control group were compared.

The total number of pupils of the experimental and control group partaking in the research is 50. 25 25 pupils bring the control group of the research into existence (50%), the other pupils bring the control group of the research into existence (50%). The levels of the pupils in reading, comprehension skills, and permanence in education issues which were determined by the researcher, were evaluated by setting summaries and exams.

First, the equality of the education levels of the partaking pupils were revealed with a placement test before the research began. It was statistically approved that the educational level of the participating pupils were equal before the research began ($p>0,05$).

After this phase the impact of mind mapping on comprehension skills was materialized with six different texts, and was determined after comprehension exams

which were repeated six times, these were analyzed with related methods, the results were statistically verified ($p < 0,05$).

The impact of mind mapping on recall skills was also measured by the researcher with a recall exam, and they were analyzed with the same related methods, the results were statistically verified ($p < 0,05$).

It was aimed to reach the same results for the impact of mind mapping on the success of the pupil with the evaluation of the achievement test, which was obtained with the arithmetic average of the six comprehension tests and recall tests. Before applying the achievement test which was obtained with the method in concern, an effort was made for reaching the required results by comparing the results of the placement test which took place before the research started.

Finally, the impact of mind mapping on the permanence of the learning ability of the pupil was determined, after the results of the recall test and the placement tests were compared. The results were statistically made academic.

Further, the Croanboach Alfa coefficient was determined as 0,84 as a result of the creditableness analysis which was materialized with the SPSS 17 packaged software, for measuring the creditability of the achievement test results. This value was accepted as satisfactory for the creditability of the test.

The results which were obtained are in short like this:

- It has shown that education with mind mapping has more impact on the success of the pupil, than the traditional method
- It has proven that that education with mind mapping has more impact on the recall level of the pupil when compared with the traditional method.
- It's observed that there is an obvious increase with the mind mapping method, in the success levels of the pupils
- It's also evidenced with the results which were obtained that, the mind mapping method has a permanent impact in learning.

These points can be recommended in accordance with the results obtained at the end of the research:

- The mind mapping method has to be applied for taking notes during lessons at primary schools, instead of the traditional note taking facilities.
- Teachers and prospective teachers have to be informed about meaningful learning and meaningful learning devices.

VIII

- The relation between the learning styles and meaningful learning devices of pupils have to be researched.

Keywords: Turkish lesson, mind apping method, comprehension skill.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	IX
GRAFİK LİSTESİ	XIV
TABLolar LİSTESİ	XV
ÖNSÖZ	XVI

1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Problem Cümlesi	3
1.5. Alt Problemler	4
1.6. Sayıtlar	4
1.7. Sınırlılıklar	4
1.8. Tanımlar	5
1.9. İlgili Araştırmalar	6
2. İLGİLİ LİTERATÜR	19
2.1. Okuma.....	19
2.2. Okumanın Süreçleri.....	23
2.2.1. İletişim Süreci.....	23
2.2.2. Algılama Süreci	23
2.2.3. Öğrenme Süreci	24
2.2.4. Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Süreci.....	25
2.3. Okumanın Önemi	26
2.4. Okumanın Boyutları	28
2.4.1. Fizyolojik Boyutu	28
2.4.2. Psikolojik Boyutu	33
2.4.3. Çevresel Boyutu	34
2.5. Okuma Çeşitleri.....	36
2.6. Öğrenme Ve Öğrenci.....	37

2.6.1. Kavrayarak Öğrenme	39
2.6.2. Dilin Öğrenmede Önemi ve Faydası	39
2.6.3. Bilginin Sağlanması Dilin Önemi ve Kalıcılığa Etkisi	40
2.7. Anlama Becerileri.....	42
2.7.1 Okuduğunu Anlama	44
2.7.1.1 Mikro Süreçler	47
2.7.1.2. Bütünleyici Süreçler:.....	47
2.7.1.2.1 İpuçlarının Anlaşılması:	47
2.7.1.2.2 İlişkilerin Anlaşılması:	47
2.7.1.2.3 Destekleyici İpuçlarının Bulunması:	47
2.7.1.3. Makro Süreçler:	48
2.7.1.3.1. Organize Etme:.....	48
2.7.1.4. Ayrıntıları Belirleme Süreci:	48
2.7.1.5. Üst biliş Anlama Süreçleri:.....	48
2.8. Türkçe Dilinin Öğretiminde Kullanılan Teknikler Ve Anlam Becerilerinin Kullanılmasında Zihin Haritalama Tekniği.....	49
2.8.1. Türkçe Dilinin Öğretiminde Kullanılan Teknikler	49
2.8.1.1. Anlatım Tekniği	49
2.8.1.2. Soru ve Cevap Yöntemi	49
2.8.1.3. Gözlem Tekniği	50
2.8.1.4. Proje Tekniği	50
2.8.1.5. Dramatizasyon Yöntemi.....	51
2.9. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretilmesi Ve Kullanılmasını Etkileyen Faktörler.....	51
2.10. Kelimeler Ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki.....	52
2.11. Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki.....	53
2.12. Türkçe Okuma Metinlerinde Okuduğunu Anlama Becerisi	54
2.13. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Ve Geliştirilmesinde Kullanılabilecek Stratejiler	56
2.14. Zihin Haritalama Tekniği.....	58
2.14.1. Geleneksel Not Alma Teknikleri	60
2.14.2. Geleneksel Notlara Karşı Zihin Haritalama Tekniği	61
2.14.3. Matematiksel Zihin Haritaları	63

2.14.4. Zihin Haritası Yapmak İçin Neye İhtiyacımız Var?.....	65
2.14.5. Zihin Haritalama Tekniği Bireylere Nasıl Yardımcı Olur?	65
2.14.6. Zihin Haritası Nasıl Yapılır?	66
2.14.7. Zihin Haritalama Tekniğinin Avantajları.....	67
2.14.8. Zihin Haritalama Tekniğinin Sınırlılıkları	68
2.14.9. Zihin Haritalama Tekniğinin Kullanım Alanları	69
2.15. Zihin Haritalama Tekniğini Öğrencilere Öğretmek	69
2.16. Anlama Becerilerinin Akademik Başarıya Ve Öğrenmelerini Kalıcılığı Üzerindeki Etkisi.....	70
2.16.1. Okumaya Yönelik Tutum.....	71
3. YÖNTEM.....	80
3.1.Araştırma Deseni	72
3.2. Çalışma Grubu.....	73
3.3. Veri Toplama Araçları	73
3.3.1. Zihin Haritalama Tekniği.....	74
3.3.2. Başarı Testi.....	74
3.3.2.1. Geçerlik ve Güvenirlik	75
3.3.3. Anlama Becerisi Ölçeği	75
3.4.Verİ Çözümleme Teknikleri.....	75
4. BULGULAR VE YORUM.....	85
4.1.Verilerin Analizi Ve Bulgular	77
4.1.1.Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	77
4.1.2. Zihin Haritalama Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	78
4.1.3. Zihin Haritalama Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Kalıcılık Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	83
4.1.4. Zihin Haritalama Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Başarısı Üzerine Etkisi	84
4.1.5. Zihin Haritalama Tekniği Kullanımının Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi	86
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	89
5.1. Sonuç	89

5.2. Tartışma	90
5.3. Öneriler	92
KAYNAKÇA	93
EKLER	102
EK 1. DENEYSEL ÇALIŞMA SÜRECİNCE YAPILAN UYGULAMALARIN TARİHLERİ	102
EK 2: SEVİYE BELİRLEME SINAVI İÇİN KULLANILAN METİN	106
EK-3 SEVİYE BELİRLEME SINAVI SORULARI	109
EK-4: BİRİNCİ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN	112
EK-5 BİRİNCİ SINAV SORULARI	114
EK-6 İKİNCİ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN	116
EK-7: İKİNCİ SINAV SORULARI	118
EK-8: ÜÇÜNCÜ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN	120
EK-9: ÜÇÜNCÜ SINAV SORULARI	122
EK-10: DÖRDÜNCÜ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN	125
EK 11: DÖRDÜNCÜ SINAV SORULARI	127
EK-12: BEŞİNCİ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN	131
EK-13: BEŞİNCİ SINAV SORULARI	133
EK-14: ALTINCI SINAV İÇİN KULLANILAN METİN	136
EK-15: ALTINCI SINAV SORULARI	138
EK-16: KALICILIK TESTİ SORULARI	141
ÖZGEÇMİŞ	146

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Gelişen Öğretim Sistem Modeli.....	42
Şekil 2. Zihin Haritalama Tekniğinin Yapısı.....	63
Şekil 3. Zihin Haritalama Öğeleri.....	65

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1: Grupların Seviye Belirleme Sınavlarına Ait Ortalamaları	78
Grafik 2: 1. Anlama Sınavı Ortalamaları	79
Grafik 3: 2. Anlama Sınavı Ortalamaları	79
Grafik 4: 3. Anlama Sınavı Ortalamaları	80
Grafik 5: 4. Anlama Sınavı Ortalamaları	81
Grafik 6: 5. Anlama Sınavı Ortalamaları	82
Grafik 7: 6. Anlama Sınavı Ortalamaları	83
Grafik 8: Grupların Kalıcılık Sınavı Ortalamaları	84
Grafik 9: Deney Grubuna Ait Seviye Belirleme Sınavı Ve Başarı Notları Ortalamaları	84
Grafik 10: Deney Grubuna Ait Seviye Belirleme Ve Kalıcılık Sınavı Ortalamaları	87
Grafik 11: Kontrol Grubuna Ait Seviye Belirleme Sınavı Ve Kalıcılık Sınavı Ortalamaları	88

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: 1. Anlama Sınavı Ortalamalarına Ait t Testi.....	78
Tablo 2: 2. Anlama Sınavı Ortalamalarına Ait t Testi.....	79
Tablo 3: 3. Anlama Sınavı Ortalamalarına Ait t Testi.....	80
Tablo 4: 4. Anlama Sınavına Ait t Testi.....	81
Tablo 5: 5. Anlama Sınavına Ait t testi	82
Tablo 6: 6. Anlama Sınavına Ait t testi	82
Tablo 7: Grupların Kalıcılık Sınavı Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	83
Tablo 8: Deney Grubuna Ait Bağımlı Gruplar t Testi Tablosu	85
Tablo 9: Kontrol Grubuna Ait Bağımlı Gruplar t Testi Tablosu	86
Tablo 10: Deney Grubuna Ait Seviye Belirleme Sınavı Ve Kalıcılık Sınavlarının Karşılaştırılması	86
Tablo 11: Kontrol Grubuna Ait Seviye Belirleme Sınavı İle Kalıcılık Sınavlarının Karşılaştırılması	87

ÖNSÖZ

Türkçe dersi, anadilin kullanımı, bireyin toplumsallaşması gibi birçok alanda önemli rol üstlenmektedir. Kapsamında yer alan konularla okul-aile ve çevre ilişkilerinde meydana gelebilecek sorunların çözümünde çağa uygun; yaratıcı, eleştirel düşünebilen ve sorgulayan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen Türkçe dersi, aynı zamanda bireyin kendisini gerçekleştirmesinde de büyük pay sahibidir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlaması ile birlikte, Türkçe dersinde donanımlı bireyler yetiştirmede etkili olabilecek farklı yöntem ve teknikler uygulamaya konmuştur.

Bu çalışmada, zihin haritalama tekniğinin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe okuma metinlerini anlama becerileri, akademik başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca elimi bırakmadan, sabırla beni bu noktaya taşıyan değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL'a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte desteğini benden esirgemeyen annem Mübeccel ÖZ'e, eşim Bahattin EDE'ye, can arkadaşım, dostum Müge PARLAK'a, gözlerinin içine her baktığımda, geleceğe dair hedeflerimin sürekli büyümesine sebep olan sevgili oğlum Asaf Bilge EDE'ye ve hayatımın en değerli insanı, yol arkadaşım, biricik kardeşim Mehmet Ali TAVAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

**Çiğdem EDE
ELAZIĞ, 2012**

1. GİRİŞ

Yapılan bu çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri dikkate alınmıştır. Öğrenenlerin ve öğretmenlerin kendi içinde farklı dağılımları söz konusudur. Öğrenenlerin eğitim ihtiyaçlarının bilinmesi ve onu karşılayacak bir takım materyallerin oluşturulması eğitim açısından bir zorunluluktur. Yapılan araştırmalarda zihin haritalama tekniğinin okuduğunu anlamaya ve öğrenilenlerin kalıcılığına katkısı bilinmektedir.

Öğretim planlamasının yapılması ve hangi alanda eğitim veriliyor ise o alanda bir takım gelişim çalışmalarının yapılarak, öğrenci üzerinde bunun uygulama yöntemleri kullanılmak sureti ile uyarlanması, hem eğitim hem de öğretim yönünden faydalar getirecektir. Okuduğunu anlama becerileri arasında öğrencilerde var olan kavram yanlışları sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle ortaya çıkan bu hataların giderilmesi yönünde yol gösterici bir nitelik taşıyan zihin haritalama tekniği, öğrencinin okuduğunu anlama ve algılamasına büyük katkı sağlamaktadır.

Gelişen teknoloji ve ilerleyen bilimsel çalışmalar nedeni ile her geçen gün yeni kelimeler dağarcığımıza eklenmektedir. Bu nedenle çağın ve teknolojinin artık vazgeçilmez bir parçası olan iletişim için de dil, önemli bir yer tutmaktadır.

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan dil, işaretler sistemi olarak aynı toplumda ve farklı toplumlar arasında kullanılan vazgeçilmez bir değerdir. Bu değer kendi içinde ses yapısı, şekil ve anlam bakımından bölgesel ve toplumsal olarak değişiklikler içermektedir.

Türkçe veya daha doğru kullanım ile Türk halkının kullandığı Türkçe, Ural – Altay dil ailesine bağlı Türk dillerinden ve Oğuz grubuna mensup olan bir dildir. Bu kullanılan dil oldukça geniş bir alana sahip bulunmaktadır. Türkiye, Kıbrıs, Irak, Balkanlar, Orta Asya ve Orta Avrupa ülkelerini gösterebiliriz. Bu coğrafya üzerinde oldukça yoğun olarak kullanılan Türkçe başta Türkiye, Bosna Hersek, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin resmi dili, Romanya, Makedonya, Kosova ve Irak’ın ise tanınmış bölgesel bir dili şeklindedir. Bulgaristan’ın bazı bölgelerinde Türkçe yoğun olarak kullanılan bir dildir. Bölgeler arasında kullanılan dil “Türk Dili” lehçe açısından

farklılıklar gösterse de toplulukların birbirini anlaması konusunda büyük farklılıklar oluşturmamaktadır. (Aksan, 2000: 66)

Her ne kadar toplumlar arasında kullanılan dil farklılık gösterse de, dil bir iletişim aracı olarak insanların birbirlerine olan ihtiyaçlarını gidermede kullandıkları ilk ve en önemli değer arasındadır. Sosyal bir varlık olan insan, yaptığı ve yapacağı birçok çalışmada dili bir iletişim aracı olmaktan daha da ileriye götürmüştür. Dil kendi içinde farklı bir takım sistemler oluşturarak, kendine özgü bazı yapı değerleri oluşturmuştur. Bu değerler ile yeni gelişmelere ulaşmak ve uygun sistemler kullanmak sureti ile varılmak istenen hedeflere daha hızlı ulaşma imkânı sağlamaktayız.

Eğitim insanların almak zorunda olduğu bir değerdir. Alınmak zorunda olunan eğitim ancak anlaşılabilir bir dil ile sağlanabilir. Bireyler doğar, büyür ve büyürken bazı yaşam koşullarına yönelik bilgileri alır ve bu bilgileri yaşamları süresince kullanmak zorunda kalırlar. İnsanlar doğumdan öldükleri ana kadar süren süreç içinde eğitim almak zorundadırlar. Bu eğitim kişinin kendi beceri veya tercihlerine yönelik olarak değişiklik gösterebilir. Bu alanlar politik, sosyolojik, tıp, kültürel, hukuksal ve siyasi yönde farklılıklar oluşturabilir. Alınan bu eğitim veya bilgi hangi alanda olursa olsun, kullanılan ortak araç dildir. Dil bu yönü ile eğitimin ilk aşamasında kendi içinde büyük bir önem ve değer kazanmaktadır. Bireylerin davranışlarının farklı kişi ya da kişilere aktarılmasında kullanılan yöntem yine dildir. O nedenle dilin doğru kullanılması ve kullanılan dilin akışkanlığı ile karşı tarafa ne istendiğinin anlatılması önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Ayrıca kullanılan dilin sade ve yalın olması daha kolay anlaşılmasına ve konunun kavranmasına yarar sağlayacaktır. Kullanılan sistem ve öğretim şekli de öğrenci üzerinde önemli bir etkidir. Bu etkinin doğru sistem ve yöntemle kullanılması hem öğretim aşamasındaki zaman faktörü yönünden fayda, hem de öğreticinin beklentilerinin daha yukarıda bir verimlilik sağlamasına katkı getirecektir.

Bireyler yetenek ve öğrenim becerilerine göre farklılık göstermektedirler. Her birey kendi kabiliyeti ölçüsünde başarıya ulaşır. Bu başarı kişinin kendi kabiliyetine bağlı olsa da, kullanılan öğretim teknikleri ile öğretim sürecinde kullanılan materyaller de büyük önem taşımaktadır. Kullanılan bu yöntem ve materyallerin kişi ve kişiler üzerinde doğru uygulanması, uygulanan yöntem ve sistemlerin denetlenmesi, denetleme

sonrasında elde edilen verimlilik ölçütlerinin değerlendirilmesi doğru strateji ile sağlanabilir.

1.1. Problem Durumu

Araştırmanın problemini, ilköğretim öğrencilerine verilen öğretim sürecinde zihin haritalama tekniği kullanımının önemi, öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve ilgili konunun kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Zihin haritalama tekniği, bir not alma tekniği olarak ilk defa bir matematikçi, psikolog ve beyin araştırmacısı olan Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir. Zihin haritalama tekniği, ışın yayan düşünmenin ifadesidir. İnsan beyninin doğal bir fonksiyonudur. Zihin haritaları, beyin potansiyelini açığa çıkaran güçlü bir tekniktir.

Buzan'a (1994) göre zihin haritalama tekniği; bilginin organizasyonunu ve bireylerin etkililiğini artıran aynı zamanda bireylerin öğrenmesini sağlayan yaratıcı, görsel not alma tekniğidir. Bu etkilerin farkına varılması da zihin haritaları tekniğinin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin öğretim süreci sırasında, zihin haritalama tekniğinin uygulanmasının gerekliliğini ortaya koymak, öğrencilerin ilgili teknik sayesinde hayatlarının her döneminde okuduğu metinleri anlama ve unutmama becerilerini saptamak açısından önem taşımaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde zihin haritalama tekniği kullanımının Türkçe okuma metinlerini anlama becerileri, başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemektir.

1.4. Problem Cümlesi

İlköğretim Türkçe derslerinde zihin haritalama tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grupları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grupları birinci anlama testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grupları ikinci anlama testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grupları üçüncü anlama testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grupları dördüncü anlama testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grupları beşinci anlama testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney ve kontrol grupları altıncı anlama testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Deney ve kontrol grupları kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Deney ve kontrol grupları öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.6. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan zihin haritalama tekniği ölçeğinin, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yeterlidir.
2. Araştırmaya katılan denekler, kendi sınıf düzeylerini temsil edebilecek yetenek ve zeka düzeyine sahiptirler.
3. Araştırmayı etkileyebilecek değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilediği varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Malatya il merkezindeki Özel Battalgazi Bilim İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören ilköğretim 5. sınıf öğrencileri,
2. Türkçe dersindeki okuma ve anlama konularının içeriği ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Zihin Haritası: Ausubel tarafından geliştirilen anlamlı öğrenme yaklaşımına göre, bilginin birey tarafından anlamlandırılması esastır. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeni bilgilerle ön bilgilerin ilişkilendirilebilmesi ve bütünleşebilmesi gerekmektedir.

Okuduğunu Anlama Becerisi: İnsanoğlu var olduğu günden bu yana varlığını, yaşamını, yaşadığı evrende olup biten olayları anlamaya, açıklamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır. Bilimsel araştırmaların temel hareket noktası olan bu çaba bir çeşit okuma ve anlama etkinliği olarak bütün hızıyla günden güne devam etmektedir. Okuma etkinliği, insanoğlunun bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve inançlarına şekil veren, ona kişilik kazandıran etkin bir süreçtir. Bu süreç bireyin biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinliktir. Bu etkinliğin özünde “anlama” hedefi vardır. Okuma sürecine ilişkin farklı, ama temelde anlamaya dayanan birçok tanım yapılmıştır:

Okuma, başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir. Türkçe öğretim programında okuma süreci, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak nitelendirilir. Bu sürecin işleyişi de şu şekilde açıklanmaktadır: Okuma sürecine çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılma, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler sunulmaktadır. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (MEB, 2006: 20).

Sözcüğün tanınması, okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanması yoluyla gerçekleşebilmektedir. Sözcüklerin yanlış veya yetersiz tanınması durumunda da zincirleme bir şekilde cümleler, paragraflar ve bir bütün olarak metin yanlış anlaşılma veya anlaşılammamaktadır. Okuma esnasında anlamlandırılan sözcük ve

cümleler sürekli belleğe yerleşmekte ve burada okuyucu ön bilgilerini de kullanarak ilgileri doğrultusunda bütünün anlamını elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen anlam, uzun süreli belleğe yönlendirilerek okuma ve anlama gerçekleşmektedir (Akyol, 2006).

1.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde zihin haritalama tekniği ile ilgili yapılan araştırmalardan bahsedilecektir. Araştırmalar yapılmış oldukları tarihlerin sırası dikkate alınarak verilmiştir.

Steyn ve Boer (1998) çalışmasında, öğrencilere öğrenme aracı olarak zihin haritalarını tanıtmaya çalışmışlardır. Bu çalışmayı 3 aşamada yapmışlardır. Bu aşamalar, projeyi planlama, öğretimi yürütme, projenin sonuçları ve zihin haritalama tekniğinin eğitime yansımaları aşamalarıdır.

Bu çalışma aracının sunumu, 1997 yılı boyunca küçük ölçekli bir proje çalışması olarak planlanmıştır ve birinci sömestr süresince iki seri test olarak düzenlenmiştir. Öğrencileri değerlendirebilmek için onlardan en az 3 zihin haritası yapmaları istenmiş ve yapılan zihin haritaları, dönem sonu geçme notu olarak değerlendirilmiştir. İlk zihin haritası, eğitimcinin öğrencilere zihin haritalarının kullanımına ilişkin verdiği bilgileri içeren bir zihin haritası olmuştur. İkinci zihin haritası, Buzan formatına uygun şekilde yapılmıştır. Üçüncü zihin haritası ise öğrencilerin teste hazırlanırken çalışmaları için herhangi bir konu üzerinde yaptıkları zihin haritasıdır. Öğrencilerin birinci ve ikinci test sonuçları arasındaki performanslarını analiz etmek için bir anket dağıtılmış. Zihin haritalama eğitiminden dört hafta sonra, öğrenciler testten aldıkları sonuçları öğrenir öğrenmez, verilen anketleri getirmeleri için uyarılmışlardır. 35 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. 32 öğrenci birinci zihin haritasını teslim ederken, 29 öğrenci üç zihin haritasını da teslim etmişlerdir. Sadece 23 öğrenci zihin haritası ile ilgili verilen anketi doldurup iade etmişlerdir. Bu 23 öğrencinin 14'ü daha önce zihin haritası kavramını hiç duymadıklarını, diğer 9 öğrenci ise okullarında bu kavramla karşılaştıklarını fakat okullarında zihin haritalarının fen ve matematikte nasıl kullanılacağına yönelik herhangi bir şey gösterilmediğini ifade etmişlerdir. 23 öğrencinin 13'ü bazı konularda bu tekniği kullanırken, 9'ü tüm konularda testlere hazırlık amacıyla bu tekniği kullandıklarını belirtmişlerdir. 1.zihin haritasında göze çarpan şey renklerin kullanımındaki eksiklik olmuştur.

Anketi dolduran 23 öğrenciden 16'sı çalışmalarında daha önce hiç renk kullanmadıklarını, zihin haritalama tekniğini kullanarak yaptıkları çalışmadan zevk aldıklarını ve renklerin kullanımının öğrenmelerini ve hatırlamalarını olumlu yönde etkilediğine işaret etmişlerdir. 140 öğrenci 1. matematik testine girerken, 142 öğrenci 2. matematik testine girmiştir. Her iki testteki sorular benzer zorluk düzeylerine göre hazırlanmıştır. Her bir testteki ortalama puan, tüm öğrenciler esas alınarak hesaplanmıştır. Zihin haritasını kullanan 19 öğrencinin her iki testteki sonuçları birlikte kümelenmiş ve zihin haritasını kullanmayan 4 öğrencinin sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin sonuçları her iki testteki ortalama sınıf puanlarıyla da karşılaştırılmıştır.

Zihin haritası tekniğini kullanan öğrencilerden sadece bir öğrenci dışında tüm öğrencilerin ikinci sınav puanlarının birinci sınav puanının üstünde olduğu, ikinci sınav puanlarına bakıldığında zihin haritası tekniğini kullanan 9 öğrencinin ikinci sınav puanının sınıfın ortalama puanından yüksek olduğu, 10 öğrencinin ise daha düşük olduğu görülmüştür. Fizik testine ise 73 öğrenci girmiştir. 23 öğrenci anketi doldurmuş, bu öğrencilerden 15'i ise fizik kursuna katılmaları için seçilmişlerdir. Bu 15 öğrenciden 11'i zihin haritalama tekniğini kullanırken, 4'ü bu tekniği kullanmamıştır. Bu 11 öğrencinin 8'i ikinci test puanlarıyla sınıf ortalama puanını geçerken, 4 öğrenci de ikinci test puanlarına göre sınıf ortalama puanını geçememişlerdir. (Willerman, Marvin., Mac Harg ve Richard, 1998)

Longhurst (2002), çalışmasında öğrencilerin matematiğe karşı olan güven düzeylerini ve kişisel gelişimlerini, rahatlama, zihinde canlandırma ve zihin haritalama alternatif öğretim metotlarını kullanarak belirlemek amacıyla 5 kişilik bir öğrenci topluluğuyla bir durum çalışması yapmıştır. Çalışmasının başında yüksek okulda öğrenim gören 200 kişilik bir gruba, Fennema – Sherman tutum ölçeği uygulamış ve bu grup arasından 5 öğrenciyi denek olarak seçmiştir. Bu çalışma, öğrenci ve öğretmen gözlem kayıtlarından da yararlanılarak 18 ay boyunca devam etmiştir. Her bir öğrenciye haftada 1,5 saatlik ders verilmiştir.

Dersin ilk 5 dakikasında öğrencilerin rahatlamaları sağlanmış, 10 dakikada öğrencilere kolay gelen genel matematik soruları ve önceki zihin haritası çalışması ile ilgili sorular sorulmuştur. 60 dakikalık sürede öğrencilere şuanda okulda ne yapıyor

oldukları sorulmuş ve cevaplar kaydedilmiştir. Öğretmen matematiksel ilkeleri açıklarken sade bir dil kullanmış ve öğrencilerin kavramları anlamaları ve hatırlamaları için görsel materyallere başvurmuştur. Son 10 dakikada ise öğrencilerin o gün ne yaptıkları ile ilgili zihin haritası çizmeleri istenmiştir. Her bir bölüm sonunda öğretmenler, öğrencilerin güven düzeylerinde meydana gelen değişiklikleri not etmişlerdir. Öğrencilerde kişisel notlarını günlüklerine aktarmışlardır. Sonuçta zihin haritalama tekniğinin diğer alternatif öğretim metotları olan, rahatlama ve zihinde canlandırmaya kıyasla daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Zihin haritalama tekniğinin, öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmalarına olanak sağlayan bir teknik olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin hepsi zihin haritalama tekniği sayesinde kendilerine olan güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Fakat öğrencilerin zihin haritalarını çizerken çok zaman harcadıkları da gözlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışma, matematik sınıflarında kullanılan bu araçların, sınıf dinamiğini ateşlediği ve öğrencilerin güven düzeylerini arttırdığı izlenimini bize vermektedir. (Longhurst, 2002)

Ferrand ve arkadaşlarının (2002) zihin haritalarının etkililiğini araştırdıkları çalışmalarında, 600 kelimelik bir metin 25'er kişiden oluşan ve rastgele seçilen iki gruba (1.grup: Kendi tercih ettikleri çalışma yöntemini kullanacak, 2.grup: Zihin haritalama tekniğini kullanacak) verilmiş ve araştırmanın başında ellerindeki metne istedikleri çalışma yöntemini kullanarak çalışmaları istenmiştir. Başlangıçta hiç kimsenin zihin haritalama yöntemine benzer bir yöntemi kullanmadığı, genellikle anahtar sözcüklerin altını çizdikleri, tekrar tekrar okudukları veya yazdıkları görülmüştü. 10 dakika sonra çalışma metni toplanmış ve deneklerin metni hatırlamalarını önlemek için deneklere bir zihinsel test verilmiştir. 3 bölümden oluşan bu soru setinin her birini tamamlamaları için deneklere 5'er dakika süre verilmiştir. Bu soru setindeki sorular aynı uzunlukta ve hatırlamayı ölçücü sorulardan oluşmaktaydı. Baseline bölümünün sonunda, kendi tercih ettikleri yolla çalışan gruba, bölüm 1 için 30 dakika sonra gelmeleri söylenmiştir. Zihin haritalama tekniğini kullanan gruba da zihin haritalama tekniği ile ilgili 30 dk'lık bir eğitim verilmiştir. 1.bölümde deneklere metni çalışmaları için 10 dk süre verilmiştir. Zihin haritalama tekniğini kullanan gruba, çalışma metnini okuma, zihin haritasını oluşturma ve zihin haritasına çalışma arasındaki zamanı eşit olarak bölmeleri önerilmiştir. Deneklere çalışma sonunda tekrar bir zihinsel

test verilmiş ve çalışmadaki motivasyonlarını ölçmek amacıyla 5’li likert tipi bir ölçek dağıtılmış ve 2.bölüm için bir hafta sonra gelmeleri istenmiştir. 2.bölümde de deneklerden çalışma metniyle ilgili final sorularını cevaplamaları istenmiş, bunun için deneklere 5 dk süre verilmiştir. Yapılan araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında çalışmada zihin haritasını kullanan grubun (ortalama: 2,8, SD=0.78) çalışma motivasyonunun, kendi tercihleri doğrultusunda çalışan gruba (ortalama: 3,2, SD=0.78) göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Bölüm 1 ve Bölüm 2’deki doğru cevap sayılarına bakıldığında çalışmada zihin haritalama tekniğini kullanan grubun, kendi tercihlerine doğrultusunda çalışan gruba göre daha fazla doğru cevap verdikleri görülmüştür. Bölüm 2 sonunda zihin haritalama tekniği kullanan grubun doğru cevap yüzdesi, Baseline bölümüne göre % 24 artarken, kendi tercihlerine göre çalışan grubun doğru cevap yüzdesi % -6 oranında düşmüştür [65]. Budd (2002), 2001 ilkbaharı ile 2002 ilkbaharına kadar olan süreçte zihin haritalama tekniği kullanımına ilişkin bir online araştırma yapmıştır. Deneklerden zihin haritalama tekniğinin kullanıldığı çeşitli kurs aktivitelerini değerlendirmeleri ve Kolb’un (1984) öğrenme stili envanterini doldurmaları istenmiştir. Bu döküm 4 bölümden oluşmaktaydı:

Yapma öğrenme boyutu, düşünme öğrenme boyutu, izleme öğrenme boyutu, hissetme öğrenme boyutu. Envanterdeki ...’dan çok şey öğrendim sorusu 5’li likert tipi ölçekte 1: kesinlikle katılıyorum 3: fikrim yok 5: kesinlikle katılmıyorum olarak derecelendirilmiştir. Zihin haritalama uygulamasına verilen cevap ortalaması fikrim yok (3,08) olarak bulunmuştur. Ayrıca yapma öğrenme boyutundan yüksek puan alan öğrenciler, zihin haritalama uygulamasından çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ward ve Wandersee (2002), çalışmalarında öğrencilerin verilen konu ile ilgili kavramları oluşturmalarını istemiş ve öğrencilerin oluşturdıkları resim ve şekillerin yeterlilik düzeylerinin çok düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu bulgu zihin haritalama tekniğinin kişinin geçmiş deneyimleriyle ve motivasyon düzeyiyle şekillendiğini göstermiştir.

Shameem Rafik ve Jasvir (2004), çalışmalarında edebiyat sınıflarına zihin haritalama tekniği kullanımını göstermek için Dr. Jekyll ve Mr. Hyde adlı bir edebi metni kullanmışlar ve ders boyunca öğrencilere metnin her bir bölümünü, okuyup,

üzerinde tartışarak tanıtmışlardır. Her bir bölüm sonunda da öğrencilerden metinle ilgili verilen soru setini cevaplamaları istenmiştir. Bu işlem öğrencilere metinle ilgili bir kloz test verilmesiyle devam etmiştir. Buraya kadar yapılanlar öğrencilerin metnin her bir bölümünü anlamaları için yapılmıştır. Daha sonra öğrencilere zihin haritalama tekniği tanıtılmış ve öğrencilere ne, nerede, niçin, ne zaman, nasıl soruları sorularak, metnin ana karakterleri ile ilgili bir beyin fırtınası yapılmıştır. Öğrenciler, metindeki her bir karakterle ilgili bir zihin haritası geliştirmiş ve her bir karakterin kişilik özelliklerini zihin haritasında göstermişlerdir. Bu sayede öğrencilerin okuduklarından ne anladıkları, yaptıkları zihin haritalarına yansımıştır. Etkinlikte öğrencilerin işbirlikçi bir ortamda 40 dakikalık bir ders süresi boyunca beyin fırtınası oturumuna katıldıkları gözlenmiştir ve zihin haritalama tekniği kullanımının öğrencilere anlamlı şekilde okuma ve yazma deneyimleri kazandırdığı sonucuna varılmıştır. (Rafik ve Kaur, 2004)

Hanson ve Gall, çalışmalarında dış sağlığı bölümünde okuyan üniversite öğrencilerden oluşan 30 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde zihin haritalama tekniğinin etkisini araştırmışlardır. Bu öğrenciler 15'er kişilik iki gruba ayrılarak, bu gruplardan birine konu zihin haritalama tekniği kullanılarak verilmiştir. Çalışma, zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin bilişsel sürecine katkıları ve akılda tutmasına etkisini belirlemek için yapılmaktadır. Çalışmanın sonuçları, son test, öğrencilerle yapılan görüşme ve öğrencilerin yaptıkları zihin haritalarının değerlendirilerek değerlendirilmiştir. Öğrencilerin tamamı, kaslar ve işlevlerini, zihin haritalama tekniği anlamanızı sağladı mı? Şeklindeki soruya evet şeklinde cevap vermişlerdir. Geleneksel not alma tekniğine kıyasla zihin haritalama tekniği sizi düşünmeye sevk etti mi? Sorusuna ise 14 öğrenci evet, 1 öğrenci hayır yanıtını vermiştir. Zihin haritalama tekniği öğrenmeniz üzerinde anlamlı oldu mu? Sorusuna ise, öğrencilerin tamamı evet cevabını vermişlerdir. Resimlerin, renklerin, boyutun ve hiyerarşik bir yapının kullanımı akılda tutma gücünüzü arttırdı mı? Sorusuna öğrencilerin tamamı evet demişlerdir. Bu çalışma zihin haritalama tekniğinin kullanımının öğretim açısından etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Conlon ve Bird (2004), çalışmalarında yüksekokulda görevli öğretmenler sınıf içinde ve dışında zihin haritalama ve kavram haritalama tekniklerine ne sıklıkla başvuruyorlar, bu haritalama tekniklerine karşı tutumları nelerdir ve bu haritalama tekniklerinin kullanımını arttırıcı faktörler nelerdir? Sorularına cevap bulmaya çalışmışlardır. Bunun için James Gillespie yüksekokulunda görev yapan 82 öğretmene

anket dağıtılmış ve 34 öğretmen tarafından anket doldurulmuştur. Bu öğretmenlerden 19'u erkek, 15'i bayan olmakla birlikte, 5'i İngilizce öğretmeni, 4'ü Fen öğretmeni, 3'ü Matematik öğretmeni ve diğerleri de Sanat, Coğrafya, Tarih, Modern Diller, Fizik Eğitimi, Kişisel ve Sosyal Eğitim ve Din ve Ahlak Eğitimi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Sınıf içinde ne kadar sıklıkla zihin haritası ve kavram haritası kullanıyorsunuz? Sorusuna; 19 öğretmen çok sık zihin haritası kullandığını, 5'i çok sık kavram haritası kullandığını, 1'i her ikisini de eşit şekilde kullandığını belirtmiş. 9 öğretmen bu soruya cevap vermemiştir. Sınıf dışında ne sıklıkla haritalama tekniğine başvuruyorsunuz sorusuna; 6 öğretmen her gün, 3 öğretmen haftada 2 veya 3 kere, 16 öğretmen ayda bir kere, 13 öğretmen de hiçbir zaman veya hemen hemen hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Ayrıca araştırmacıların, dışarıda zihin haritasını mı yoksa kavram haritasını mı tercih ediyorsunuz sorusuna, denekler büyük çoğunlukla zihin haritası cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin zihin haritalama ve kavram haritalama tekniklerine karşı tutumlarını ölçmeye yönelik, bu teknikler dersinizle ilgili mi? Değil mi? Sorusuna, 14 öğretmen kesinlikle katılmıyorum, 13 öğretmen katılmıyorum, 4 öğretmen katılıyorum, 1 öğretmen ise kesinlikle katılıyorum yanıtını vermişlerdir. Olumsuz yanıt veren bu 5 öğretmenin 2'si sanat, 2'si modern diller ve diğeri de müzik öğretmenleridir. Kavram haritalama ve zihin haritalama teknikleri, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olur mu? Sorusuna ise, öğretmenlerin 17'si katılıyorum derken, 16'sı kesinlikle katılıyorum demişlerdir. (Conlon ve Bird, 2004)

Aslan (2006), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalama tekniği ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla Ankara ili Mamak ilçesi Abidinpaşa İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören, 270 kişiden oluşan altı farklı 4. sınıf öğrencisine araştırmanın başında 15 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir anlama testi uygulanmıştır. Öntest sonuçlarında, anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilen iki grup, deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırma, deney grubunda 40, kontrol grubunda 40 olmak üzere, 80 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma için ders kitaplarından, ünite dergilerinden, İlköğretim Türkçe 1-5 Öğretim Programı ve Kılavuzun'dan 4. sınıf öğrencileri için uygun görülmüş sekiz bilgilendirici metin seçilmiştir. Metinler, deney grubu öğrencileriyle zihin haritalama tekniğiyle, kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Her metin sonunda öğrencilere 12 sorudan oluşan anlama testleri uygulanmış ve daha sonra

onlardan metni özetlemeleri istenmiştir. Son metnin işlenmesinden iki hafta sonra ise gruplara 32 sorudan oluşan bir hatırlama testi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, zihin haritalama tekniğinin anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Zihin haritalama tekniği anlama, hatırlama ve özetleme becerilerinde cinsiyet üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Bütüner (2006), çalışmasında ilköğretim 7. sınıf matematik dersi kapsamındaki “Açılar ve Üçgenler” konusunu vee diyagramları ve zihin haritaları kullanarak öğretmenin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, araştırmacının görev yapmış olduğu Balıkesir iline bağlı merkez köy okulu olan Kabakdere İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 7-A ve 7-B sınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada 7-A sınıfı deney grubu, 7-B sınıfı ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Her iki sınıfta da 20’şer öğrenci bulunmaktadır. Çalışmada öntest- sontest kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Çalışma, 40 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencisi arasından öntest ile belirlenen deney ve kontrol grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak, Matematik Yeteneğini Ölçmeye Yönelik Denkleştirme Testi, Matematik Başarı Testi, Gür ve Bütüner (2006) tarafından geliştirilen Zihin Haritalama Tekniğine Karşı Tutum Ölçeği, Vee Diyagramlama Tekniğine Karşı Tutum Ölçeği ve görüşme soruları kullanılmıştır. Uygulamada, deney grubunda Açılar ve Üçgenler konusu vee diyagramları ve zihin haritalama tekniği kullanılarak, kontrol grubunda ise aynı konu geleneksel yöntem ile işlenmiştir. Öğretimin sonunda her iki gruba da sontest uygulanmış; grupların erişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest ile öntestteki doğru sayıları arasındaki fark ilişkisiz t testi ile karşılaştırılmıştır. Süreç sonunda deney grubu öğrencilerin Zihin haritalama ve vee diyagramı tekniklerine yönelik tutumları ve görüşleri belirlenmiştir. Öntest sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, sontest sonuçları deney grubu lehine, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar zihin haritalama ve vee diyagramı tekniklerinin, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin vee diyagramlarından ziyade, zihin haritalama tekniğine karşı olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Öğrencilerden bazılarının zihin haritasının oluşturulmasının zaman aldığı yönünde görüş belirttiği ifade edilmiştir.

Gür ve Bütüner'in (2006) yaptığı matematik dersinde kullanılan zihin haritalama tekniğine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmasında, Balıkesir'de çeşitli ilköğretim okullarında 7. sınıfta okumakta olan toplam 245 öğrenciye, 30 tutum cümlesinden oluşan bir anket uygulamıştır. Bu amaçla geliştirilen ankette, tutum objesi ile ilgili olabilecek düşünsel, duyuşsal ve davranışsal ölçütler dikkate alınarak, 30 tutum cümlesi hazırlanmıştır. Oluşturulan bu deneme formu likert tipi 5'li derecelendirme formunda yapılandırılmış ve yanıtlar, tamamen katılıyorum 5 puan, katılıyorum 4 puan, kararsızım 3 puan, katılmıyorum 2 puan, kesinlikle katılmıyorum 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Bu 30 maddelik formun ön uygulaması, Balıkesir Merkez Kabakdere İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 32 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Asıl uygulamada ise 245 öğrenciye, 2 ders saati süresince zihin haritalama tekniği ile ilgili bilgi verilmiş; Tamsayılar, Kümeler, Kesirler, Açılar ve Üçgenler, Paralelkenar konuları ile ilgili zihin haritası örnekleri sunulmuş ve öğrencilerden matematik dersindeki herhangi bir konuyla ilgili grupça zihin haritası oluşturmaları istenmiştir. Sürecin sonunda da 30 maddelik form uygulanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği incelendikten sonra, yapı geçerliğinin incelenmesinde; faktör analizi, madde toplam korelasyonları ve madde ayırıcılık özelliği başlıkları altında üç yöntem kullanılmıştır. Anket sonuçlarının değerlendirilmesiyle, likert tipi 16 cümleden oluşan bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçekte 10 madde olumlu, 6 madde olumsuz ifade içermektedir. Geliştirilen tutum ölçeğinin güvenirliği 0.938'dir.

Yaşar (2006), Fen eğitiminde zihin haritalama tekniğiyle not tutmanın kavram öğrenmeye ve başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında, 2004–2005 Eğitim-Öğretim yılı İstanbul ili, Fatih ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda okuyan 6. sınıf öğrencileri üzerinde uygulamasını yürütmüştür. Çalışmada deney grubu 36 kişi, kontrol grubu 45 kişiden oluşmaktadır. Belirlenen öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını ve başarı düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilimsel başarı testi geliştirilmiştir. Hazırlanan bu test, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin kavram bilgilerini ölçmek amacıyla yine araştırmacı tarafından hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan 10 soruluk bir öntest ve fen dersine yönelik tutumlarının ölçüldüğü bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Deney grubuna, uygulama öncesinde 2 saatlik sürede zihin haritalama tekniği anlatılmış ve bu teknikle ilgili uygulama yapmaları sağlanmıştır. Daha sonra derslerin işlenişine başlanmıştır. Her iki grupta da dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama 7 haftalık bir süreçte

tamamlanmıştır. Uygulamada deney grubuna hazırlanan günlük planlar çerçevesinde derslerin işlenişi sürdürülmüş, not tutma yöntemi dışında her iki grupta da aynı aktivitelere yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, seçilen konularda öğrencilerin not tutmak için yaptıkları zihin haritalarının, başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca yapılan zihin haritalarının kavram öğrenmeye katkı sağladığı, öğrencilerin Fen dersine karşı olumlu tutum geliştirmesine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Tutum ölçeklerinin sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sahibi olduğu belirlenmiştir. Bilimsel başarı testinde ise, kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir fark görülmemiştir.

Aydın (2009), Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin dinledikleri metinleri anlama ve hatırlamaları üzerinde zihin haritalama not alma tekniği ile klasik not alma teknikleri arasında bir farkın olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 3/A sınıfından 38 ve 3/B sınıfından 39 olmak üzere toplam 77 öğrenci oluşturmaktadır. Ötestte dinleme-anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmayan bu sınıflardan biri deney, biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma 4 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Uygulamada deney grubuna zihin haritalama not alma tekniği, kontrol grubuna ise klasik not alma teknikleri ile ilgili strateji eğitimi verilmiştir. Süreç sonunda, ötest olarak uygulanan dinleme-anlama başarı testi tekrar uygulanmış, uygulamadan 4 hafta sonra ise aynı test bu kez kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine değerlendirme yapmaları amacı ile “zihin haritalama tekniğine yönelik tutum anketi” verilmiştir. Çalışma sonucunda, Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin dinledikleri metni zihin haritalama tekniği ve klasik not alma tekniğiyle not almaları dinleme-anlama başarılarının artmasını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ancak bu artışın zihin haritalama tekniğinin kullanıldığı grupta daha belirgin olduğu görülmüştür. Dinlenen metnin hatırlanmasında zihin haritalama tekniğini kullanan grup klasik not alma tekniklerini kullanan gruba göre çok daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Dinleme sırasında zihin haritalama tekniğiyle not tutan deney grubu öğrencilerinin tekniğe yönelik tutumlarında olumlu ve belirgin bir artış olduğu; ayrıca derse karşı ilgilerinin arttığı, derslerin daha zevkli ve eğlenceli hale geldiği gözlenmiştir.

Çamlı (2009), bilgisayar destekli ve kağıt üzerinde zihin haritalama tekniklerinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki başarılarına, fene yönelik

tutumlarına ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışma 2007–2008 eğitim öğretim yılında İzmir’in Gaziemir ilçesinde Sarnıç İlköğretim Okulu’nda 62 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinden yansız olarak bir grup deney grubu, bir grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deney grubu 39, kontrol grubu 37 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış, araştırma sonunda öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Deney grubunda güz döneminde kağıt üzerinde zihin haritalama tekniği 13 hafta süre ile uygulanırken bahar döneminde bilgisayar destekli zihin haritalama tekniği 13 hafta uygulanmış, kontrol grubunda ise her iki dönemde de öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere bağlı kalınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre kağıt üzerinde zihin haritalama tekniği öğrencilerin akademik başarıları ve fene yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bilgisayar destekli zihin haritalama tekniği ise öğrencilerin fene ve bilgisayara yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık yaratmazken; akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan mülakatlarda ise öğrenciler zihin haritalarını öğrenmeyi kolaylaştıran ve kalıcı kılan araçlar olarak değerlendirmişlerdir. Evrekli’nin (2010) “Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Beceri Algılarına Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisini araştırmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş, eşitlenmemiş öntest- sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma Manisa ilinin Demirci ilçesindeki iki ayrı ilköğretim okulundan birer sınıf belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deney grubunda 17 ve kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 kişi ile yürütülmüştür. Uygulama, Fen ve Teknoloji dersi 6. sınıf “Madde ve Isı” ünitesinde dört hafta süreyle gerçekleştirilmiş; deney ve kontrol grubundaki öğrencilere sorgulayıcı öğrenme becerileri algı ölçeği ve geliştirilen akademik başarı testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulamanın öncesinde grupların akademik başarı puanlarının ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algı puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak çalışma sonrasında uygulanan akademik başarı testi sonuçlarında grupların sıra

ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları arasındaki farklılığın ise anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Diğer yandan grupların sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun sontest sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada kontrol grubunun sontest sorgulayıcı öğrenme becerileri algı puanları ile sontest akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, deney grubunda ise bu ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Kartal (2011) ise yaptığı çalışmada zihin haritalama tekniğinin İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin başarısı, Sosyal Bilgiler dersine olan tutumu ve kalıcılığına etkisini araştırmış, aynı zamanda öğrencilerin zihin haritalama tekniğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini belirlemiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak öğrencilerin akademik başarılarının değişimini tespit etmek amacıyla geliştirilen “Akademik Başarı Testi” ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının değişimini tespit etmek amacıyla “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca uygulama sonunda, öğrencilerin zihin haritalama tekniğiyle işlenen derslere yönelik görüşleri de alınmıştır. Yarı deneysel olarak yürütülen araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Rize ili Ardeşen ilçesi Köprüköy İlköğretim Okulu 4. sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubu 4-A sınıfı (N=18), kontrol grubu ise 4-B sınıfı (N=14) olarak belirlenmiştir. Uygulama süresince her iki sınıfta da dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubunda araştırma için ders kitabından seçilen konuların öğretiminde, 5E modeli temel alınarak hazırlanan zihin haritalama tekniği ile desteklenmiş etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise belirlenen konulara yönelik, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ilköğretim 4. sınıf ders kitaplarında verilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Öğrencilere son test uygulamasından 4 hafta sonra yapılan kalıcılık testinden elde edilen sonuçlara göre ise deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi” puanlarının kendi içinde karşılaştırması yapıldığında, öntest-sontest, ön test-kalıcılık testi ve son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu; kontrol grubu için aynı karşılaştırma yapıldığında ise puanlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum puanlarında deney grubu lehine bir anlamlılık tespit edilirken, son tutum ve

kalıcılık puanları arasında herhangi bir anlamlılık tespit edilmemiştir. Grup içi karşılaştırmalarda ise deney grubunun kalıcılık-öntest ve kalıcılık-sontest tutum puanları ölçümlerinde anlamlılık tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde ise, öğrencilerin zihin haritalama tekniğini uygulamaktan zevk aldıkları, tekniğin bilgiyi hatırlamada, bilgilerinin kalıcılığında, yanlış ya da eksik bilgileri öğrenmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Kan (2012) yaptığı çalışmada, ‘Sosyal Bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturma’nın öğrenci başarısına, kalıcılığa, derse ilişkin tutuma, motivasyona etkileri nelerdir?’ Sorusuna yanıt aramıştır. Aynı zamanda, yapılan uygulamalara dönük olarak, sürece ilişkin algıları ortaya çıkarmayı da hedeflemiştir. Araştırmada iki deney biri de kontrol grubu olmak üzere üç grup kullanmıştır. Deney I grubunda bireysel zihin haritası, deney II grubunda ise grupla zihin haritası uygulamıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanmıştır. Deney I grubunda 25, deney II grubunda 24 ve kontrol grubunda ise 25 öğrenci bulunmaktadır. Uygulamalar Sosyal Bilgiler dersinde “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerini bir arada kullanmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi, tutum ve motivasyon ölçekleri, gözlem ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi 64 sorudan oluşmaktadır. Başarı testinin ortalama güçlüğü .57, KR-20 güvenirlik katsayısı ise .94 olarak belirlenmiştir. Beşli likert tipinde geliştirilen ve 29 maddeden oluşan tutum ölçeği sevmeye, fayda, ilgi, istek ve güven olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değeri .95; Bartlett testi sonucu 8.152; Cronbach Alpha katsayısı .606 olarak belirlenmiştir. Motivasyon ölçeğinde toplam 23 madde bulunmaktadır. Ölçeğin KMO değeri .890; Bartlett testi sonucu 4.395 ve Cronbach Alpha katsayısı ise .792 olarak belirlenmiştir. Motivasyon ölçeği içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve önemseme alt boyutlarından oluşmaktadır. Nicel verilerin analizinde SPSS-16 istatistik programı, nitel verilerin analizinde ise N-VIVO-8 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, grupla zihin haritalama yönteminin kullanıldığı deney II grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Her üç grubun kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Grupların toplam tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Deney I ve deney II gruplarının tutum puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek

olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin ilgi alt boyutunda deney I grubunun tutum puanı kontrol grubunun tutum puanından daha yüksek çıkmıştır. Grupların motivasyon toplam puanlarının istatistiksel açıdan farklılaşmadığı; ancak içsel motivasyon alt boyutunda deney I ve deney II gruplarının lehine bir farkın ortaya çıktığı grlmştir.

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Okuma

Okuma denildiği zaman, insan zihninde tek bir anlam, kavram veya eylem oluşmaz. Okuma, kullanımına göre değişik anlamları içine alabilen bir kavramdır. Göktürk, (2002: 45) okumanın gündelik hayatta kazandığı anlamları şu şekilde örneklendirmektedir: “Okuma, gündelik Türkçe’de çok değişik anlamlarda karşımıza çıkabilen bir sözcük. ‘Onun okuması yoktur.’ ‘Çok okuyan çok bilir.’ ‘Bizim çocuk iyi okuyor.’ ‘Oku da adam ol!’ Bu tümcelerdeki değişik anlamların yanı sıra, bir şeyi ezberden söylemek, okumak üflemek gibi edimleri de belirleyebiliyor okuma. ‘Canına okumak’ dizisinden eğretilmeli kullanımlarda ise daha başka doğrultuda anlamlar kazanıyor. Sözcüğün, yazılı basılı metinlerden anlam çıkarmaya değin gündelik kullanımlarını, birazcık düşünmek, çağdaş yaşamın bu önemli edimi konusundaki tutumumuzun olumlu olumsuz, belirli belirsiz yönlerini bir ölçüde açıklamaya yeter. Sözgeleşi, ‘Onun okuması yoktur.’ tümcesinde okuma, okuryazarlık anlamına geliyor. ‘Çok okuyan çok bilir.’ tümcesinde, bireyin sürekli bir şeyler okuma alışkanlığını belirtiyor. ‘Bizim çocuk iyi okuyor.’ tümcesinde okuma, öğrenim görmek anlamına geliyor. ‘Oku da adam ol!’ ise yerine göre ya da söyleyenin öfkesine göre bu üç anlamdan herhangi birini belirtebiliyor.”

Türkçe eğitiminde okuma temel bir dil becerisi olarak düşünülmekte ve bu boyutuyla tanımlanmaktadır. Okumanın, temelde birbirleriyle aynı yaklaşımları ortaya koyan birçok tanımı vardır. Tanımların genelde okumanın, temelde algı sınırlarımıza giren uyarıcıların belleğimizdeki karşılıklarını bulmak biçiminde tarif edildiği görülecektir.

Türkçe Sözlük’te (TDK,1998: 1675) okumak, şu şekilde tanımlanmıştır: “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.”

Özdemir’e (1991: 13) göre okuma, “Basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir.”

Göğüş'e (1983: 15) göre “Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır.”

Oğuzkan (1981: 111) okumayı, “Bir yazıyı oluşturan simgesel imgeleri seslendirmek ya da o imgelerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi” olarak tanımlamaktadır.

“Okuma işlemi, görme, işitme, algılama, kavrama gibi organik, zihinsel ve karmaşık bir süreçtir (proses). Çünkü bir şeyi okurken o şeyi yani, yazı dediğimiz sembolü görerek şeklini beynimize iletiriz. Eğer sesli okunuyorsa sesini de zihnimize mal ederiz. Zihin görsel veya işitsel algıların anlam ve kavramlarını bulmaya ve kendisinde mevcut olan kavramlarla aralarında bağlantı kurmaya çalışır. Yani yazı dediğimiz görsel semboller arasındaki gizli manayı keşfeder. İşte zihnin bu anlam prosesine okuma denir.” (Türkyılmaz,1969: 24).

Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (1995: 41) göre “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.”

Dökmen'e (1994: 15) göre “Okumak demek, kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir.”

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı, eleştirel düşünebilmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır. (MEB, 2006: 6–7)

Ocak’a (2004: 20) göre okuma; yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil, basılı bir materyalden anlam çıkarmaktır. Tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman hedefine ulaşır. Bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için, okuduğunu anlaması gerekir. Okuma, okuyucunun metni yeniden bir araya getirdiği bir süreçtir. Bu süreç hem zihinsel hem de sosyal yönü olan bir iletişim biçimidir.

Başka bir tanımla okuma; “Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir” (Öz, 2003: 193).

Çelenk (2007: 134) ise okumayı, “Bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etken” olarak nitelendirmekte ve tüm toplumların, bireylerini okur hâle getirmek için çaba gösterdiğinden bahsetmektedir. Burada ise okuma eyleminin temel kazanımlarından biri olan başkalarının duygu, düşünce ve hayallerinden haberdar olma vasfı dile getirilmektedir.

Dikkat edilecek olursa bu tanımların okumayı, harflerin zihinde anlamlandırılması olarak ele aldıkları görülecektir. Bu tanımlar okumanın süreçlerinden, niteliğinden ziyade, teknik olarak okumanın nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu tanımlardaki düşüncüyü kısaca özetlemek gerekirse okuma, zihnimizdeki duygu, düşünce ve hayallerin yazı ile kodlanarak iletilmesi, bu yazılı iletinin alıcı tarafından görme organları vasıtasıyla algılanıp zihnimizdeki karşılıklarıyla eşleştirilmesi suretiyle anlamlandırılması olarak tarif edilmektedir.

Yukarıdaki tanımlamalar okumanın, temel dil becerileri arasında bir anlama becerisi olduğundan hareketle bir anlam kurma süreci olduğunu ve başkalarına ait iletilerin okuma yoluyla çözümlenebileceğini vurgulamaktadır. Okumayı tanımlarken sadece bir anlama süreci olarak okumaya yaklaşmanın yeterli olmadığını düşünen araştırmacılar da vardır. Örneğin; Akyol’a (1997: 26) göre “Tanımların hepsi de anlamamanın karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde tesirli olduğu hususunda yetersiz kalmaktadır. Okuma karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle okumanın karakteri karşılıklı etkileşimdir. Hangi unsurlar arası bir etkileşim? Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, anlam ne yalnızca kitabın kendisinde, ne de içinde bulunulan ortamdadır. Şu

hâlde anlam, okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşimin sonucu oluşturulmaktadır.”

Bazı araştırmacıların tanımlarında, okumanın seslendirme özelliğine değinilmektedir. Oysa okuma sadece sesli olarak yapılmadığı için söz konusu tanımlar yetersiz kalmaktadır. Örnek vermek gerekirse Akçamete (1989: 735–753) “Basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik” şeklinde bir tanım yapmıştır. Başka bir tanımda Gündemir (2002: 1) “Okuma, yazının anlamlı ses hâline dönüşmesidir.” demektedir. Rozan (1982: 19) ise “yazılı ve basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmek” demektedir. Öz (2003: 193) tanımında, seslendirme ifadesini kullanmış ve okumayı şöyle tanımlamıştır. “Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme.”

Okumanın sadece seslendirme özelliğini vurgulayan bu tanımlar, seslendirme olmadan da okuma yapılabileceği için eksiktir. Oysa okumanın bir çeşidi de sessiz okumadır.

Okuma becerisine yönelik tanımlarda okuma kavramının okur-yazar olmak, kitap okumak gibi özelliklerle açıklanmasının yanında okumanın sırf anlama ile eşdeğer tutulması da doğru olmaz. Elbette anlama, okumanın temel amacıdır ama okuma becerisini oluşturan tek unsur değildir.

Yukarıdaki tanımlar ve okuma ile ilgili yaklaşımlar göz önüne alındığı zaman okuma becerisi; yazılı sembollerin algılanması, buna bağlı olarak bu sembollerin anlamlandırılması ve yorumlanması süreçlerini içine alır.

Okumayı “Yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç” biçiminde tanımlayan Sever (1997: 12) bu süreci şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Okuma bir iletişim sürecidir.
- 2- Okuma bir algılama sürecidir.
- 3- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- 4- Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Buna bağılı olarak “okuma nedir?” sorusuna tam olarak cevap verebilmek ve okumanın sınırlarını tam olarak çizebilmek için okuma becerisinin söz konusu süreçlerini açıklamak gerekmektedir.

2.2. Okumanın Süreçleri

2.2.1. İletişim Süreci

İletişim, insanlar arasındaki her türlü etkileşim ve mesaj paylaşımıdır. Bu mesajın içeriğı bilgi, duygu, düşünce ve haber olabilir. Bu etkileşim ve mesajlar yüz yüze olabileceğı gibi yazı, resim, müzik aracılığı ile de gerçekleşebilmektedir. Okuma bir iletişim sürecidir. Çünkü iletişim sürecindeki kaynak, kanal, mesaj, alıcı öğeleri okuma sırasında vardır. Okuma eylemi sırasında okuyucu ve metin yani, metni yazan kişi vardır. Okuyucunun metni okuması sırasında okuyucu ile metin arasında iletişim gerçekleşmektedir. Yazarın metne yerleştirdiğı bilgi, duygu, düşünce veya haber okuyucu tarafından metin aracılığı ile alınmaktadır. Sever’e (1997: 13) göre; “Yazar duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini, dil dediğimiz simgeler sistemi ile işaretlere dönüştürür ve metin olarak okura sunar. Okur bu işaretleri önce görür -gerekirse seslendirir- anlamlarını kavrar. Metin ile okur arasındaki bu etkileşimde, yazarın kafasındaki anlam, okura aktarılmış olur.” Okumanın iletişim süreci, yazarın okuyucuya iletmek istediğı mesajları kapsamaktadır.

2.2.2. Algılama Süreci

Okumanın algılama süreci denildiğinde, göz ile algılanan kodların (harfler, simgeler, ikonlar vb.) sınırlar aracılığıyla beyne gönderilmesi ve beyinde bu kodların bellekteki karşılıkları ile eşleştirilmesi kastedilmektedir. Okuma eylemi algılama süreciyle başlar. “Okuma, gözlerin sayfa üzerindeki harf, rakam, kelime, kelime grubu ve cümlelerin karakterlerini tespit ederek beyne göndermesi; anlama ise, beynin algılanan karakterleri tanıması ile gerçekleşir” (Calp, 2005: 82).

Algıyı kısaca, çevreden gelen uyarıcıların, beyinde örgütlenerek, anlamlandırılması şeklinde tanımlayabiliriz. Uyarıcılar öncelikle beyinde tanımlanır, ardından algılanır. Tanıma, harf ve kelimelerin tanınmasıdır. Tanımayı, tanınan uyarıcının beyinde algılaması izler. Algılama esnasında uyarıcı hem örgütlenir,

anlamlandırılır hem de daha önceki bilgilerle bağlantısı kurulur. (Dökmen 1994: 15) “Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma, her şeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir.” (Akyol, 2007: 15)

2.2.3. Öğrenme Süreci

Okuma, sadece yazılı ve görsel iletileri almamızda değil, öğrenme sürecinde de en çok başvurulan bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma, bütün hayatımız boyunca bizi etkileyecek ve geliştirecek bir öğrenme sürecidir. İnsanlar okuduklarından hareketle yeni bilgilere ulaşırlar, bu bilgiler ışığında çeşitli çıkarımlarda bulunurlar. Okuyarak belli konular üzerinde düşünmeye, düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir biçimde ifade etmeye başlarlar. Özellikle ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim-öğretim ortamlarında, okuma başlıca öğrenme yolu durumuna gelebilmektedir. Bu durumda okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olan öğrencilerin ise zorlaşmaktadır (Özçelik, 1987: 101–102). “Öğrenmenin özellikle sınıf içi öğretiminde, büyük ölçüde okumaya bağlı oluşu söz dağarcığı-öğrenme ilişkisini etkili kılmaktadır.” (Sever, 1997: 15).

Günümüzde öğrenme ortamının sadece okullarda olmadığı göz önüne alındığında, okumanın bir öğrenme süreci olduğu ve bu sürecin öneminin kendiliğinden ortaya çıktığı görülmektedir. “Günümüzde okuma ve kitaplar yeni bir önem kazanmıştır. Bir kişinin yalnızca okul öğrenimini bitirmesi yeterli değildir. Bilim ve teknolojiye ileriye hızla ilerlemektedir ki, kişinin yalnızca okul öğrenimini tamamlaması yeterli olmamaktadır. Geleceğin görevi hayat boyu eğitimidir. Ya da daha güzeli, hayat boyu kişisel eğitimidir.” (Bamgerger, 1990: 3) Hayat boyu kişisel eğitim ise okumanın bir öğrenme süreci olma işlevini belirginleştirmekte ve önemli hâle getirmektedir. “Okuma, amaca ulaşmak için ihtiyaç duyulan en fazla bilgiyi metinlerden elde edebilme yani öğrenmeyi gerçekleştirme etkinliğidir.” (Temizkan, 2007: 20).

2.2.4. Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Süreci

Okuma, insan bilincini oluşturan, değiştiren ve geliştiren bir süreçtir. Yaşamın ilk zamanlarında çevresindeki görünüm ve sesler aracılığı ile hayatta olup bitenleri keşfeden çocuk, ilköğretim çağına geldiği zaman öğretmenlerini dinleyerek ve kitaplar okuyarak önceki öğrendikleri ile bağlantı kuracaktır. Yetişkin bir insan olduğu zaman ise, yeni bilgilerinin hemen hemen birçoğunu okumayla elde edecektir. Okuma, bireyleri sadece bilişsel açıdan geliştirmekle kalmaz, onlara olumlu tutum kazandırır ve onların kişisel ilgilerini arttırır. İnsan okuyarak çevresindeki objeleri anlamlandırır, onlara karşı olumlu ya da olumsuz duygular geliştirebilir. Dolayısıyla Göktürk'ün (2002: 47) de dediği gibi, öğrenim süreci içerisinde bireylere kuru bir okuma becerisi kazandırılmamalı, belli alanlarda araştırmacı, bilgilendirici, duygu ve düşüncüyü geliştirici bir okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Okumada “bilişsel süreç” ifadesiyle, okunan metnin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel işlemler kastedilmektedir. Okumanın bilişsel boyutu zihinsel süreçleri kapsar. Bu sebeple kişinin zekâsı, öğrenim durumu, kelime dağarcığı gibi özellikleri bu süreçle doğrudan ilgilidir.

Okumanın duyuşsal süreci, kişinin okumaya ilişkin sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi özelliklerini kapsar. “Bireyin okuma ediniminden zevk alması, okuduklarını başkalarıyla paylaşması ve ortak düşünsel bir evren oluşturması, okumaya ve okuma malzemelerine karşı olumlu bir tutum takınması, okumaya, içeriğe uygun duygular katılması, okumanın duyuşsal yanı olarak değerlendirilebilir.” (Güleryüz, 1999: 8).

Okumanın devinişsel süreci, göz, dil, diş gibi organların okuma anındaki hareketleri ile gerçekleşir. Göz, sözcükler arasında sıçrama hareketleri yaparak anlamlı bütünler oluşturur. Böylece sözcükler birleşerek cümlelere dönüşür ve beyinde algılama gerçekleşir. Sesli okumada devreye dil, hançere ve diş de girer. “Okuma sırasında bireyin oturma biçimi, ayaklarını yere basması, göz ve dil hareketleri, baş ve gövdeyi metin içeriğiyle bütünleştirerek hareket ettirmesi, okuma sırasında dinleyicilerle göz iletişiminde bulunması için başı kaldırarak dinleyicilere bakması gibi davranışların okumanın devinişsel boyutunu oluşturduğu söylenebilir. Okuma sırasında dik

oturmama, sallanma, baş sallama, parmakla izleme, okuma materyalini gözden uygun uzaklıkta tutmama, okuma hızını metnin içeriğine göre ayarlamama, heceleme ve sözcük tekrarı, soluk alma ve soluğu kullanmadaki sorunlar, sesleri çıkarmadaki yetersizliklerin nedenleri bilişsel ve duyuşsal nedenlerden kaynaklanabilir. Ancak bu tür davranışlar okumanın devinişsel alanıyla ilgilidir.” (Güleryüz, 1999: 9).

2.3. Okumanın Önemi

Günümüzde okuma, insan hayatının olmazsa olmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma insana, düşünen, anlayan, yorumlayan ve eleştiren insan olma özellikleri kazandıran bir beceridir. Çünkü “Okuma, bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir.” (Demirel, 2000: 61). Okumanın insan ve toplum hayatındaki önemini anlamak için Aytaş’ın (2005: 462) ortaya koyduğu verilere bakmak önemli olacaktır. “Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle öğrendiklerimizin %1’ini tatma, %1,5’ini dokunma, %3,5’ini koklama, %11’ini işitme, %83’ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre; göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkar.”

Okumanın birey ve toplum hayatında büyük bir öneme sahip olmasından dolayı öğrencinin okulda kazanacağı en önemli yetenekler ve becerilerden biri okumadır. Çocukların zihinsel ve ruhsal gelişimlerinin yeterli düzeye ulaşmasında okumanın en büyük etken olduğu tartışılmaz bir durumdur. “Okuma alışkanlığını edinmiş olan bir öğrenci, okuduğu bir metni anlamaya çabalar ve yorumlayarak düşüncesini geliştirmeye çalışır. Karşılaştığı bir matematik problemini çözmeden önce, problemin sözel ifadesini okuyup anlamaya, gerekli bilgiyi gereksiz bilgiden ayırt etmeye ve problemin çözümü üzerinde düşünmeye çalışır.” (Akay, 2004: 57).

Okuduğunu anlama gücü sadece Türkçe dersi ile ilişkili değildir. Diğer dersler ile de arasında ilişki bulunduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin Fidan ve Baykul’un (1994: 7–20) ilköğretim çağındaki öğrencilerin temel öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur.

“Okuma okul programlarının omurgası niteliğini taşır. Hemen her derste okumanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının çok gelişmesine karşın yine de okuma, okul hayatında yerini ve değerini korumakta, öğrenim geniş ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okuyamayan ya da okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde başarı göstereceği söylenmez.” (Özdemir, 1967: 117).

Okumanın çocuğun öğretim sürecindeki önemi Millî Eğitimin Türkçe müfredatına şu ifadelerle yansımıştır. “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.” (MEB, 2006: 6–7).

Smith ve Dechant'a (1961) göre ise, okuma becerisi;

- 1- Kelime bilgisi,
- 2- Okuduğunu anlama ve organize etme becerisi ve
- 3- Okuma hızı olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. (Aktaran: Dökmen, 1994: 25)

Okuma, öğrenme sürecinin ve öğretim çalışmalarının en etkili ve en önemli araçlarından birisidir. Okuma becerileri ve alışkanlığı yönünden yetersiz olan öğrenciler hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde önemli sorunlarla karşılaşmaktadır.

Buna göre iyi bir okuma eğitimi öğrencilere şu yönlerden fayda sağlamaktadır:

- 1- Ders kitaplarının kolayca okunup anlaşılmasına yardım eder.
- 2- Kaynak kitaplardan daha iyi yararlanabilmeyi sağlar.
- 3- Eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırır.
- 4- Söz dağarcığını zenginleştirir.
- 5- Yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir.
- 6- Dil bilgisi kurallarını daha iyi kavramaya yardım eder.
- 7- Yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılmasına yardımcı olur.

(Temizkan, 2007: 21).

Okuma, bireysel gelişime olduğu kadar toplumsal hayata katkısı bakımından da önemlidir. “İnsanın kendiliğinden yaptığı davranışların, gösterdiği tepkilerin önemli bir bölümü kültürle çevre tarafından belirlenmektedir. Kültürel kurallar ve toplumsal

koşullandırmalar, davranışları önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle, okuma, kişinin yaşadığı topluma ve kültürel çevreye uyum sağlayabilmesi, toplumun gerektirdiği koşullandırmaları yerine getirebilmesi açısından önemlidir.” (Akay, 2004: 58).

“Okumanın toplum hayatı açısından önemi öncelikle kuşaklar arasındaki bağları kurmasından ve onları birbirine bağlamada bir köprü görevi görmesinden kaynaklanmaktadır. Sürekli olarak değişen ve gelişen toplum yapısı içinde kuşakların birbirinden kopmaması, bazı ortak değerlerde birleşmelerine bağlıdır. Bu değerleri kazanmada ise yazılı ve basılı kaynakların önemli bir yeri bulunmaktadır.” (Temizkan, 2007: 21).

Güneyli (2003: 23) okumanın toplum hayatındaki önemini çok yönlü bir yaklaşımla vurgulamıştır. “Ülkelerin kalkınmışlığı, her alanda üretim yapabilmelerine yani teknolojiyi yaratabilmelerine ve kullanabilmelerine bağlıdır. Üretim ise, kendini geliştirmeye ve okumaya bağlıdır. Okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Ülkedeki okuma bilinci, kitaba verilen değer ve okur sayısı arttıkça düşünen, üreten kafalar artacak, gelişme de o denli fazla olacaktır.”

2.4. Okumanın Boyutları

Okuma, gözlerin yazıyı görüp tanımasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Görme, anlama, seslendirme, anımsama, değerlendirme gibi çeşitli işlemleri içerir. Bu etkinlik görme, seslendirme yönünden fizyolojik, kavrama yönünden bilişsel bir süreçtir (Nas, 2003: 138). Diğer taraftan bireyin okumaya karşı tutumu, ilgisi gibi etkenler okumanın psikolojik bir yönü olduğu gerçeğini ortaya koyar. Elbette bireyin hem fizyolojik hem de psikolojik durumunu etkileyen çevresel etkenlerin de olabileceği göz önüne alınmalıdır. Buna göre okumanın boyutları fizyolojik, psikolojik ve çevresel olmak üzere üç kısımda incelenebilir.

2.4.1. Fizyolojik Boyutu

Okuma, beyinde bir anda tek aşamada oluşan bir etkinlik değil, zihinsel ve algısal becerilerin son derece önemli rol oynadığı, görme, algılama, hatırlama, çağırışım,

kavrama, yorumlama ve seslendirme gibi değişik bileşenlerden oluşan son derece karmaşık bir süreçtir.

Okuma sırasında metni gözümüzle algılarız. Okumanın ilk fizyolojik boyutu gözün yazı üzerindeki hareketleridir. Bir metni okurken gözlerimizin, metnin satır uzunluğunda kesilmeksizin devam eden bir yer değiştirme yaptığını sanırız. Fakat bu izlenim aldatıcıdır. Çünkü gözlerimiz sıçramalarla ilerler. Gerçekten gözlerimiz sadece hareketsiz olduğu anlarda görebilir. Bu yüzden göz, satırın bir parçasını saptamak için durur ve sıçramalarla okumayı sürdürür. Kısacası okumakta olan bir kişi gözlenildiğinde, tıpkı bir bisküviyi yer gibi küçük kesikli vurgularla metni hızla okuduğu seçilebilir (Richaude vd., 1990: 31). Gözün sıçrayış ve duraklamaları yazının güçlüğüne, satırın uzunluğuna, okuyucunun yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişir. Okuyucunun yaşı ve olgunluğu onun fizyolojik özellikleridir. Fizyolojik özellikler okumaya etki etmektedir.

Köksal'ın (2003: 2) Hidreth'ten (1960) aktardığına göre "Okuma sırasında gözler hareketli bir kamera gibi çalışmaktadır. Okumaya alışkın olan bir kişinin gözleri her satırda atlamalar yapar. Satırın bitiminde, alt satırın bir yerinde odaklaşır. Okuma sırasında retinada oluşan imge, optik sinirler aracılığı ile beyindeki görme merkezine iletilir. Görme merkezinde bu imgeler görme anlamlı hâle getirilerek anlaşılır biçimde okuma eylemi gerçekleşir." Tazebay'ın (2005: 6) bildirdiğine göre; "... gözün çalışmasındaki bu fonografik durumu ilk belirleyen 1898 yılında Alman psikolog Raymond Dodge'dur. Daha sonra Buswel bu görüşü test etmiş ve destekleyici bulgular elde etmiştir."

Binbaşıoğlu (1993: 15), okumanın oluşumunu şu şekilde izah etmektedir:

- 1- Okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini gözün ağ tabakası üzerine bırakması,
- 2- Sinir akımlarının bu izleri - zorunlu olarak- ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi,
- 3- Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması,
- 4- Sinir akımlarının beynin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi,
- 5- Sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi,

6- Dil kaslarının devinime (harekete) geçmesi ve sözcüklerin söylenmesidir.

Yukarıdaki altı basamak birbirini izlemektedir. Bunların ilk üçü sessiz okumada daima vardır. 4, 5 ve 6. basamaklar ise sesli okumada görülür.

Güneş (2000: 53) ise, okumanın fizyolojisini görme yeteneğine bağlamakta ve şu şekilde açıklamaktadır. “Okumanın fiziki yönü görme yetenekleri ile ilgilidir. Bunlar, göz hareketleri, göz duruşları, görme yelpazesi, görme yeteneği, kelimeyi tanıma, geri dönüş hareketleri, göz-ses genişliği ve gözleri dinlendirme başlıkları altında ele alınmaktadır.”

Göz Duruşları ve Hareketleri: Gözümüzün okurken yapmak zorunda olduğu birçok duruşu hızlı ve ritmik bir biçimde birbirine bağlamak için yeterli bir görme ustalığı gerektirir. Gözün bu duruşları Emie Javal tarafından “saptama noktaları” diye adlandırılmıştır. Javal tarafından yapılan incelemelerde gözlerin sıçramalarla ilerlediği saptanmıştır. Gözler durduğu zaman kelimeler görülmektedir. Göz, satırın bir parçasını görmek için durmakta ve daha sonra sıçrayarak ikinci parçasına geçmekte ve okumayı bu şekilde sürdürmektedir. Gözü yeterince hareketlilik kazanmayan okuyucuların kesik kesik okuması da bu nedenledir. (Sabak, 2007: 16). “Okuma sırasında gözler atlama duraklama yapar. Gözlerdeki bu alışkanlıklar arttıkça okuma becerisi de artar.” (Köksal, 2003: 2). Binbaşıoğlu’na (1981: 128) göre, “... satırların eşit uzunlukta olması ve aynı hizadan başlaması da, okurken gözün iyi göz hareketleri, alışkanlıkları kazanması bakımından önemlidir.”

Görme Yelpazesi: Gözün bir duruşla görebildiği alana görme yelpazesi denmektedir. Okuma sırasında göz, satır üzerinde sıçramalar yaparak yazıyı görür. Her sıçramada gözün gördüğü alana görüş genişliği denmektedir. Görme yelpazesinde ve görme genişliği okuyucu tarafından yapılan çalışmalarla genişletilebilir. Dar bir görme yelpazesine sahip okuyucu, bir göz duruşunda beş ya da en fazla on harf görebilirken, görme yelpazesini genişletmiş okuyucu on ya da on beş kelime görebilmektedir (Güneş, 2000: 54). Okuyucu, gözün her durak sonrasında ne kadar çok harf, sayı, karakter genişliği görebilirse gözler satır üzerinde o kadar az duraklama yapacaktır. Bu arada beyne bilgi akışı daha hızlı ve anlam birimi oluşturan kelime kümeleri ile olacağından iletilen bilgiler beyni daha fazla meşgul edecek, bu sayede aklın konu dışına sapması

önlenecek, akli meşgul eden, dikkati dağıtan dış uyaranlar ilginin dağılmasına tesir etmeyecektir.

Görme Yeteneği: Okuma sırasında görme yeteneği önemli bir yere sahiptir. “İnsan gözü tıpkı bir fotoğraf makinesine benzemektedir. Farklı uzaklıklara ayarlanabilen bir merceği, ışığın geçtiği göz bebeği, ışığın şiddetine göre göz bebeğini büyültüp küçülten irisle gözün ağ tabakası bulunmaktadır. Okuma sırasında göz fotoğraf makinesi gibi satırın belli bölümlerini almaktadır. Bu işlemler gözün net görmesiyle gerçekleşmektedir. Çocuklarda görme ortalama 7–8 yaşlarında netleşmektedir. İleri yaşlarda ise görme yeteneği önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.” Güneş (2000: 54). “Göz, hareketsiz görüntüleri tespit eden sonra kesintisiz hareket izlenimi veren mükemmel bir kamera gibidir. Biz aslında gözlerimizle değil beynimizle okuruz.” (Ruşen, 1998: 32). Beynimizle okumamıza rağmen okuma fizyolojik olarak görme ile başlar. Gözler, önce hareketsiz görüntüleri saptamakta ve bunları ağ tabakası yardımıyla birleştirmektedir. Daha sonra ise görüntüler birbiriyle bağlantılı olarak canlandırılmaktadır. Bu durum okumada kolaylık sağlamaktadır. Güneş (2000: 54).

Kelimeyi Tanıma: Göz, okuma sırasında her kelime biçimini bir bütün olarak algılamakta ve kelimeyi anlatmak istediği nesne ile birleştirmektedir. Örneğin deve kelimesini okurken onu devenin şekli ile birleştirmektedir. Eğer kelime dev olsaydı onu bir dev şekli ile birleştirecekti. (Çelikçi, 2000: 11). “Özetle göz, kelimelerin yazılış biçimlerini bir bütün olarak tanımakta ve onu taşıdığı anlamla birleştirmektedir.” (Güneş, 2000: 54).

Geri Dönüş Hareketleri: Okumada ritim kazanmayı engelleyen, bu nedenle hızlı okumayı geciktirme tehlikesi olan yanılgıların en büyüğü, bir sözcüğü, bir cümleyi veya bir ismi denetlemek için ara vermeden, gerisin geriye dönme alışkanlığıdır. Bu yanlış oldukça fazla zaman kaybına yol açmaktadır. Aynı şeyi bir kaç kez okumaktan dolayı bir güç yitimi yanında okuma ritmini de kesintiye uğratar. Göz, önce gerisin geriye gitmekle daha sonra da okumayı kesip geriye döndüğü yeri bulmakla zaman yitirir. Bunun nedenleri metnin anlaşılması güç karmaşıklıkta yazılmış olması, karıştırmalar ve kötü alışkanlıklardır (Richaude vd., 1990: 44).

Güneş’e (2000: 55) göre “Geri dönüş hareketleri zor parçalarda normaldir. Ancak alışkanlık haline getirilmemelidir. Geri dönüşler, cümle ya da paragraf okunup

bitirildikten sonra yapılmalı, cümle ya da paragraf içerisinde geri dönüşler yapılmamalıdır.”

Göz-Ses Genişliği: Sesli okuma sırasında beynin göz vasıtasıyla algıladığı görüntüyü, seslendirme organları vasıtasıyla seslendirmek zaman alır. Okuyucunun gördüğü ile söylediği arasındaki ayrıma göz -ses genişliği denir (Acat 1996: 8).

Alain Lieury’nun (1996) çalışmalarına göre, birey bir kelimeyi ortalama 10 salise içinde tanımaktadır. Bir kelimenin tanınması ile sesli okuma arasında geçen süre yani göz-ses genişliği kelimenin anlaşılmasını etkilemektedir. Şayet göz-ses genişliği fazla ise okuma ve anlama zorlaşmaktadır (Aktaran: Güneş 2000: 56).

Göz-ses genişliği için gördüğümüz yerin anlamına göre seslendirme yaparız. Yine okuma eyleminde ses yolunun da bir önemi vardır. Bunun yanında vurguları doğru yapmak, tonlamayı tam ya da eksik yapmak işitme organına dayanır. İç salgı bezlerinin tam görev yapmaması durumunda, zihinde durgunluk, gerilik, konuşmada, görmede eksiklik görülür. Bunların sonucunda da okuma aksaklıkları da meydana gelir (Demirel, 2000: 50).

Gözleri Dinlendirme: Okumada göz çok çalışır ve özellikle uzun süreli yapılan okumalarda göz yorulur. Bu yorulmaları en aza indirmek için göz kaslarını güçlendirmek gerekir. Bu amaçla çeşitli şekillerde yapılabilen göz jimnastiği uygulanmaktadır. Gözlerimiz ne kadar sağlıklı olursa olsun uzun süreli yapılan okuma sonucunda gözlerimiz yorulmaktadır. Yorulduğumuz zaman okumaya ara vererek gözlerimizi dinlendirmeliyiz. “Yorulan göz sinirlerini ve kaslarını dinlendirmek için avuç içi sıcaklığından faydalanılabilir. Avuç içimiz göz kapaklarımızın üstüne hafifçe, bastırılmadan konur. Tam bir karanlık sağlanarak avuç içi sıcaklığı gerilen göz sinir ve kaslarının gevşemesini sağlayacağından gözler dinlenmiş olacaktır. Bu yöntemle “palming” denilmektedir (Güneş 2000: 56).”

Tazebay’a (2005: 7–8) göre okuma eylemi sırasında gözlerden başka “ayrıca, işitme, dokunma organları, iç salgı bezleri de okumayı etkilemektedir. Ağzın seslendirdiğini işitmek, sözcüklerin seslerini hecelerin arasındaki söyleniş farklarını belirgin olarak ayırabilmek, vurguları daha doğru ya da yanlış yapmak, tonlamayı tam ya da eksik uygulamak işitme organına dayanır.

İç salgı bezlerinin tam görev yapmadıkları hâllerde okumada bozulma söz konusu olabilir. Çünkü bu durumda zihinde durgunluk, konuşmada, görmede eksiklik görülebilir.”

“Okuma fizyolojisindeki temel kurallar herkes için aynıdır. Fakat görme ve algılama genişliği, görme açısı, göz sıçramaları ve saptamaları, bir alt satıra inerken belli bir noktada durması kişiden kişiye farklılık gösterir. Okuma bir alışkanlık, aynı zamanda bir tekrar işidir. Okuma yazmayı öğrenen kişi, daha sonra hiç okuma yapmamışsa okumayı unutmasa bile okuma becerisini geliştiremeyecek, okuması bozuk ve kötü okuyucu durumuna gelebilecektir.” (Tazebay, 2005: 8).

2.4.2. Psikolojik Boyutu

Bireyin iyi bir okuma seviyesine sahip olmasında psikolojik yapısının da önemli bir etkisi vardır. Herhangi bir metni okuyan kişi onu kendi kişiliği ve kendi yaşantıları ile anlamlandırabilir. Her ne kadar fizyolojik olgunlaşma okumada önemli olsa da duygusal olgunluk düzeyi de okumada etkilidir.

Okuma üzerinde insanın psikolojik yapısının çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin iyi bir okuma seviyesine ulaşmasında psikolojik yapı çok önemlidir. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir seviyeye gelmesi gerekir. Öğrencinin duygusal olgunluğa kavuşturulması da çok önemlidir (Demirel, 2000: 60).

Ana dili eğitimini etkin bir şekilde tamamlamayan bireylerin, ileriki yıllarda okuduklarını anlamalarında çeşitli problemler ortaya çıkabilir.

Nitekim Akçamete (1989: 6) bu konuda şunları dile getirmiştir. “Okuma-yazma becerisi üstün bir okuma alışkanlığının, kural bilmenin, en önemli koşulu temeli sağlam bir ana dili öğrenimidir.” Okuma araba kullanma gibi karmaşık bir faaliyettir. Fakat beyindeki okuma merkezi bu işi otomatikleştirir. Okuma bilmece çözme gibidir. Okuyucu hiçbir zaman bir sözcükten sonra neler geleceğini bilmez. Bundan dolayı okuma vardama ve açıklama süreçlerini içerir. Okumada bazı yargılara da varılır. Başka bir ifadeyle okumanın psikolojisinde dört boyut vardır. Bunlar:

1. Fikir ve anlamların önemi vardır.
2. Sözcük ve cümleler arasında bağlantılar kurulur.

3. Gerçekçi yargılara ulaşılır.
4. Yargılar test edilip son yargıya varılır (Hildreth, 1960: Aktaran Sabak: 2007:18).

Özetle; ilk okuma-yazma dönemi, ana dil eğitimi, zihinsel algılama ve düşünmede belli bir seviyede olma durumu gibi faktörler, okumanın psikolojik boyutunun incelenmesinde oldukça önemli ve etkilidir.

Okumayı etkileyen psikolojik faktörlerden biri de sınıf içerisindeki öğretmenin tutumudur. Çok katı bir eğitim anlayışı olan bir öğretmenin bu tutumu, okuma eğitimini olumsuz etkileyecektir. Öğrenci her an cezalandırılma korkusu içinde girişimci olmaktan çok içine kapanık biri olacaktır. Hata yapma korkusu çocuğun derse katılımını engelleyeceği gibi okuma sırasında korku ve heyecan sebebiyle vücudunda meydana gelen kontrol edemeyeceği değişimler ile okuma hızı düşecek ve okuma hataları başlayacaktır (Ünalın, 2001: 100).

2.4.3. Çevresel Boyutu

Kişi sosyal ortamda yaşayan bir varlıktır. Doğal olarak, bulunduğu ortamın kültür düzeyinden, çevresinden ve aile bireylerinden etkilenmektedir.

Bunun da okuma öğretiminin gelişiminde çok önemli olduğu söylenebilir. Söz konusu çevreyi aile, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane, okul-öğretmen olarak belirlemiştir. “Okuma, bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla da ilgilidir. Bireyler topluma uyabilmek için okurlar. Toplumun uygarlaşması ile okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Günümüzde bir toplumdaki nüfusun okuma oranı, toplumun gelişmişlik seviyesinin tespitinde bir kriter olarak görülmektedir.” (Acat, 1996: 9).

Öğrencinin çevresinde bulunan teknolojinin ürünleri de okuma becerisini etkiler. Örneğin; televizyonun olumlu etkileri göz ardı edilemez. Akyol’a (2003: 31) göre televizyon çocukların kelime hazinesinin gelişmesine ve ön bilgilerinin artmasına yardımcı olur. Kırsal kesimle şehirler arasında bilgi ve tecrübe aktarımını sağlar. Köyde yaşayan çocuk şehir hayatı, şehirde yaşayan çocuk da köy hayatı hakkında bilgi edinebilir. Televizyon aynı zamanda tarihî şahsiyetlerin veya toplumdaki sevilen kişilerin hayatlarıyla ilgili okumaya yönlendirebilir. Çünkü çocuk bir şekilde izlediği kişilerle kendisini özdeşleştirmek isteyebilir.

Yaşanılan çevrede olup biten herşey bizleri dolayısıyla çocuklarımızı da etkiler. İnsanoğlunun çevresinde olup bitenler, canlı varlıkların yaşamlarının ürünleri olduğu düşünülürse bizler de bu sosyal olgunun içinde yer almakla çevremizde yaşayanlara bir şekilde etki ederiz. Çocukların, çevresinde var olan kelime hazinesi kadar kelime hazinesine, çevresinin sahip olduğu alışkanlıklar kadar alışkanlıklara sahip olmasının kaçınılmaz olduğu kabul edilebilir. O nedenle çocukların çevreleri ne kadar zenginleştirilirse, onlara karşı yararlı uyarıcıları ne kadar çok artırılırsa okuma alışkanlığının ve okuduğunu anlama yeteneğinin de o kadar çok artabileceği düşünülebilir.

Kişinin içinde bulunduğu çevre, onun okuma alışkanlığı kazanmasını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Okuma alışkanlığı olan aile ve ortamlarda yetişen bir çocuğun okuma eğilimleri beceri ve alışkanlıkları okumaya yönelik ilgileri az olanlara göre olumlu olacaktır.

Okumayı etkileyen olumsuz faktörler arasında ekonomik sıkıntılar, ebeveynler arasındaki geçimsizlikler, evde Türkçe'nin dışında başka bir dilin kullanılması, çocuğa ait çalışma odasının olmaması, kitaplığın ya da çocuğun okuyabileceği, seviyesine uygun kitapların olmaması sayılabilir.

Okumayı etkileyen çevre şartları denildiği zaman okuma eyleminin gerçekleşmesi anındaki çevresel şartlar da düşünülmelidir. Okuma sırasında okuyucuyu etkileyebilecek psikolojik ve fizikî şartlar da çevreyle ilgilidir. Okuma yapılan ortamdaki ışık, gürültü vb. durumlar okumayı doğrudan etkilemektedir.

Kadıoğlu'na (2001: 114–116) göre okumanın tam ve verimli bir şekilde yapılabilmesi için gerekli ideal ortamın düzenlenmesinde şu hususlara dikkat edilmelidir:

1. Oturulan sandalye veya koltuk iyi seçilmeli, rahatsızlık vermemeli, ne fazlasıyla sert ne de yumuşak olmalıdır.
2. Aydınlatma objeleri göz ile doğrudan karşı karşıya gelmemelidir.
3. Sessiz ve dikkatin tam olarak toplanabileceği bir ortam seçilmelidir.
4. Okunacak metin ile göz arasındaki ideal açı 70 derecedir. Göz ile metin arasındaki açığı iyi ayarlayabilmek için okunan materyalin durumunu değiştirmek gerekir.

5. Yorgunluk iyi anlama düzeyini engelleyen faktörlerden biridir. En büyük olumsuzluk zihnî yorgunluktur.
6. Hastalık ve B vitamini eksikliği anlama düzeyini normalin altına düşürebilir.

2.5. Okuma Çeşitleri

Okuma çeşitlerini farklı araştırmacılar çeşitli şekillerde tasnif etmişlerdir. Örneğin; Kantemir'in (1997: 23) tasnifi şöyledir:

A- Yapılışına Göre;

- 1- Sesli okuma
- 2- Sessiz okuma

B- Okuyucunun Davranışına Göre;

- 1- Eğlenmek için okuma
- 2- Zevk için okuma
- 3- İnceleyerek okuma

C- Okuyucunun Amacına Göre;

- 1- Metnin ana fikrini bulmak amacıyla okuma
- 2- Belirli bir soruyu cevaplandırmak için okuma
- 3- Yazarın amacını göstermek için okuma
- 4- Metnin zevkine varmak için okuma

D- Belirli Alanlara Göre; Biyografi, Coğrafya, Tarih, Hukuk, Roman vb. Alanlarla İlgili Olarak Yapılan Okuma.

Güneş (2000: 56) okumayı sese göre ve metnin okunma durumuna göre gruplandırmaktadır. Sese göre; sesli, yarı sesli, sessiz; metnin okunma durumuna göre; tam okuma, seçmeli okuma ve esnek okuma.

Yine okumayı tasnif ederken okuma tekniğini göz önüne almak da mümkündür. Buna göre; sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma biçiminde tasnif yapılabilir.

Bunların yanında 1968 ilkokul programında yer alan ve yüksek sesle şiir okuma anlamına gelen inşat bazı araştırmacılar tarafından ayrı bir okuma türü olarak görülmektedir. Örneğin Calp, (2005: 97) okuma çeşitleriyle ilgili olarak “okuma sesli ve sessiz okuma olmak üzere ikiye ayrılır. Ayrıca sesli okumaya benzemekle birlikte, bazı özellikleriyle ondan ayrılan ‘inşat’ (yüksek sesle şiir okuma) vardır.” demektedir.

Ancak araştırmacıların değinmediği fakat yürürlükteki Türkçe programında yer alan görsel okuma olarak adlandırılan bir okuma türü daha vardır. Biz bu çalışmada görsel okuma türünü de düşünerek okumayı;

1- Dil göstergelerine bağlı (harf, hece, kelime, cümle unsurlarına bağlı olarak yazı) okuma.

Dil göstergelerine bağlı olarak yapılan okuma; okuyucunun amacı, okuma tekniği gibi durumlar dikkate alınmadan metnin okunma durumuna göre yani okuma eyleminin yapılış şekline göre;

a- Sesli okuma

b- Sessiz okuma.

2-Dil göstergelerine bağlı olmayan (resim, grafik, beden dili vb.) okuma biçiminde ayıracağız.

2.6. Öğrenme Ve Öğrenci

Öğrenme bilgi ile paralel olan bir oluşumdur. Öğrenme ancak bilgi ile sağlanmakta ve başarılmaktadır. Öğrenmenin tek yolu ve şekli yoktur. Birçok şekil ve boyutta öğrenme sağlanabilmektedir. Burada konumuz öğrencinin neyi ne şekilde öğrendiğidir. Öğrenilecek şeyin ne olduğu ve ne şekilde öğretildiği öğrenci ve öğretici açısından önemlidir.

Öğrenme, çevresel nedenler ile öğrencinin üzerinde ve öğrenme düzeyi üzerinde etki doğurmaktadır. Bu konuda “Gagne” 1984 yılında yaptığı bir çalışmada öğrenmenin sözcük anlama kavramı ile bütünleştiğini göstermiştir. Sözcük anlama ve sözcüklerin oluşması ile öğrenme açısından oluşan verimlilik ve performans öğrencinin bilgi ve öğrenme süreci üzerinde etki doğurmaktadır.

Öğrenme, süreç açısından ele alındığında ise, öğretilen şeyin şekli ve boyutu öğrenci ile öğrencinin anlama değerleri arasında bir köprü oluşturmaktadır. Bunun en önemli nedenleri arasında verilen bilginin karşı taraftan nasıl algılandığı ve nasıl anlaşıldığıdır. Çünkü doğru verilmeyen bir bilgi öğrenmenin de doğru yönde olmayacağını gösterecektir.

Hedef ve hedefe yönelik olarak yapılan bu tip çalışmalarda verilen bilginin doğruluğu ve doğru olan bilgi ile alıcı arasındaki vericinin uyum sağlaması önemli bir noktayı kapsar. İletişim araçları içinde dil bu noktada devreye girmektedir. Kullanılan dilin saydam ve anlaşılır olması öğrencinin konuya hâkimiyet kurarak daha doğru algılayıp anlamasını kolaylaştıracaktır.

Öğrenmenin birçok çeşidinin var olduğu bilinmektedir. Temel olarak öğrenme anlama şeklinde yorumlanabilir. Sebep ve sonuç ilişkisi diye de adlandırabiliriz. İki türlü öğrenme şekli bulunmaktadır. Bunlardan ilki koşullu öğrenme ikincisi ise, anlama veya kavrayarak öğrenmedir. Her iki farklı koşulda “Öğrenme Yöntemi” olarak adlandırılmaktadır.

Koşullu öğrenme yönteminde uyarıcı tepki ile ilişkisi içinde açıklanmaktadır. Bu yönde yapılan çalışmalar ilk olarak hayvanlar üzerinde uygulanmıştır. Bu yöntem yine iki farklı koşullanma ile anlatılmaktadır. Klasik ve edimsel koşullanma olarak tanımlayabiliriz.

Koşullu öğrenme yöntemi içinde, U-T arasında ilişki kurma, bir uyarıcıya geliştirilen tepkiyi başka uyarıcıya genelleme, uyarıcıları birbirinden ayırma, uyarıcıya alışma, davranışın sönmesi, davranışın geri gelmesi şeklinde farklı başlıklar altında incelenebilir.

Koşullu öğrenmede öğretmenin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğrencinin koşullu öğrenmesini gerçekleştirebilmek ve öğrenci davranışlarının anlaşılır olabilmesi için davranışların biçimlendirilmesi gerekmektedir. Bu biçimlendirme ise öğretmen tarafından sağlanmaktadır. Biçimlendirme ve şekillendirme için (Peşiktireç, ipucu ve dönüt) insan ihtiyaçlarında güdüleme olarak tanımlanmaktadır. (Başaran, 1998: 146)

2.6.1. Kavrayarak Öğrenme

Kavrayarak öğrenme daha kalıcı bir öğrenme şeklini oluşturmaktadır. Öğrenmeyi işaret eder, kavrayarak öğrenme. Sübjektif düzeyde anlama, mesajın bir insandan diğerine, yazardan okura, araçlardan alıcıya geçmesidir. Bilişsel düzeyde anlama ise, bireyin öğrendiklerini problem çözme aracı olarak kullanmasıdır. Bunun için birey uyaranları algılaması, yorumlaması, aralarında ilişki kurması (analitik olarak düşünmesi, algıların belli ölçütlere göre gruplayabilmesi), onları zihninde yeniden örgütlemesi (önerisel düşünme) gerekmektedir.

Bu konuda gelişim psikologlarından Piaget ve eğitim psikologlarından Ausubel, anlayarak ve kavrayarak öğrenmenin tanımlanmasında önemli çalışmalar yapmış ve faydalar sağlamıştır. Adaptasyon birey ve öğrenci için öğrenme açısından büyük önem taşımaktadır. Bu konuda bireyin adaptasyonunun sağlanması ve konuyu kavrayarak öğrenmesi sağlanmalıdır.

2.6.2. Dilin Öğrenmede Önemi ve Faydası

Dil kişinin öğrenmesi açısından büyük öneme sahiptir. Kullanılan dilin akıcı ve şeffaflık içermesi öğrenmeye farklı bir fayda getirmektedir. Dil, bir açıdan psikomotor bir davranışı oluşturmaktadır. Duygu ve düşüncelerin konuşma ile ifade edilmesini sağlamaktadır. Ancak ifade edilen semboller ve anlamlar, bilişsel süreçler ile üretilir. Bilginin üretilmesinde ve ifade edilmesinde güdüler, ilgiler, tutumlar bağımsız değişkenlerdir. Bu nedenle kullanılan dil, düşünce ve duyguların birbirinden ayrılmasına, bağımsız olarak ifade edilmesine büyük katkılar sağlar. Dilin öğrenilmesinde farklı görüşler bulunmaktadır. Bunlardan birinin doğruluğu, diğerini yalanlayamaz. Bu yaklaşımlar, birbirini destekler nitelikte bulunmaktadır.

Dil konusunda bilişsel yaklaşımı benimseyen psikolog ve eğitim bilimciler bu konuda, dil öğrenmenin bilişsel gelişime dayalı olduğunu savunmaktadırlar. Birey, anlamları geliştirdikçe sembollerini daha kolay öğrenmekte ve uzun süre onları kolaylıkla hatırlayabilmektedir. Çocuğun zihinsel faaliyetlerinin hızla geliştiği dört-altı yaş arasında, dil kullanma becerisi ve kelime zenginliğinin de hızla gelişmekte olduğu saptanmıştır.

Bruner, dile bağılı olmayan iletişim kapasitesinin, yaşamın ilk on sekiz ayında geliştiğı, semantik ve sözdizimi yetisinin ise, problem çözme ile geliştiğı görüşünü savunmaktadır.

Yine bir çalışmada, düşüncenin gelişimi dil öğrenmeye dayalıdır denilmektedir. Sayıltılar;

- Birey konuşabildiğı ölçüde, kendine söylenenleri tamamlar ve geliştirir.
- Birey, cümleyi kendisi kurabiliyor ise, söylenen bir cümleyi olduğu gibi tekrarlayabilir.
- Bireyin anlama düzeyi, isimleri doğru kullandığı zamana rastlar.

“Bireyin öğrenme ile algılama şekli dünyanın her yerinde aynıdır.” O, dil öğrenmeye başladığında, kendi kültürünün yapısına özgü dil mantığını da birlikte öğrenir. Bu mantık, obje ve olayların nedenlerini incelemede bireyin düşünme yönetimini yönlendirir. Çocuk, konuşmaya başladığı zaman, öğrendiğı dilin mantığına göre neden bulur. Bu sebeple dil, kültürden kültüre göre farklılık göstermektedir. (Wadsworth J.B.: 1978)

2.6.3. Bilginin Sağlanması Dilin Önemi ve Kalıcılığa Etkisi

Dil ile öğrenilen bilgilerin belli bir zaman sonra hatırlanması, bilginin bellekte kalıcılığı ile ilgilidir. Öğrenilen bilginin eksiksiz ve doğru olarak hatırlanması, belleğin gücüne işaret etmektedir. Hatırlamayı etkileyen çeşitli nedenler vardır. Kalıtsal nedenler bunların başında gelmektedir. İnsanların bellek güçleri, birbirlerinden farklılıklar gösterir. Kısa ve uzun süreli bellek farklılıkları bilgiyi uzun süre hafızada tutma yönünde etkiler göstermektedir. RNA’lar DNA tarafından şifrelenmektedir. Öğrenilenlerin unutulmaması uygun bir dilin kullanılması ve kalıcılığın sağlanmasına yardım etmektedir.

IQ düzeyi düşük bireylerde yapılan çalışmalarda kullanılan dilin ve öğretim sistemlerinin öğrenme ve algılama yönünde büyük etkiler doğurduğunu göstermiştir. Bu konuda Royer, 1984 yılında yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin %42’sinde daha önce kullanılan dil ve öğretim şeklinin bozukluğu nedeni ile başarı ve kalıcılığının sağlanamadığını elde etmiştir. Bozuk bir dil ve dilin yanlış anlatımı ile öğretiminin açtığı en büyük sorunlar arasında yine algılama ve anlatım sorunları başta gelenler arasındadır. Bazı bireylerde anlatım ve dilde oluşan sorunlar nedeni ile ifade

problemleri yaşanmaktadır. Yaşanan bu problemler nedeni ile bireylerde öğrenme ve algılama bozukluğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle kullanılan dilin sade, akıcı ve anlaşılır olması büyük önem göstermektedir. Öğrenmede en önemli faktör dil olduğu için, öğrenmek ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak için, öğrenme faaliyetleri sırasında öğrenci üzerinde bazı aşamaların gerçekleştirilmesi gerekir.

Bunlar ise; dikkat, farkındalık olarak belirtilebilir. Kısa süreli belleğe sahip bireylerde bellek kapasitesi sınırlı olup, öğrenme süreçlerinde büyük sıkıntılar meydana gelmektedir. Kalıcı bellek ve öğrenme yetilerindeki oluşan bu sorun nedeni ile anlatılan konuda kullanılan dilin önemi ve öğretim sistemindeki materyaller önemli bir noktayı oluşturur.

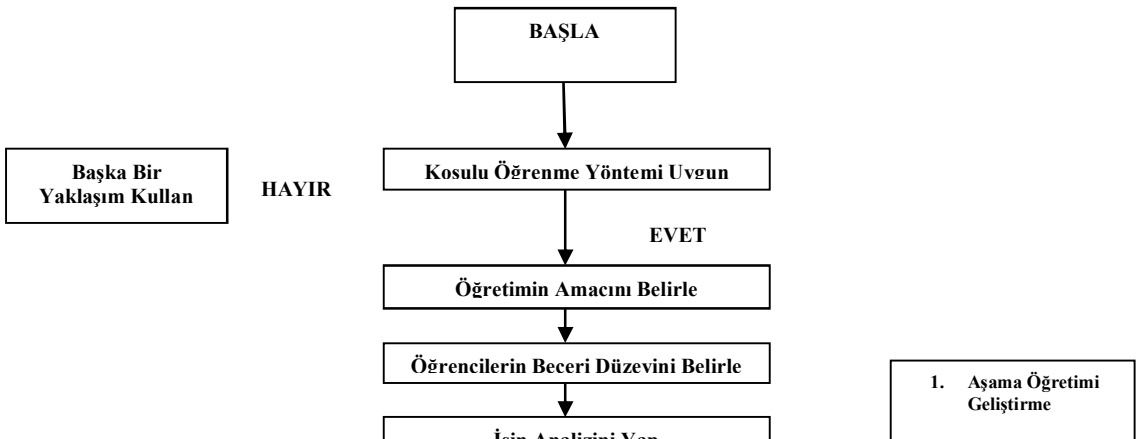
Farkındalık yaratılarak birey ve öğrenci üzerinde bu etki yaratılmalı ve kalıcı öğrenim sağlanmalıdır. Verilen konunun seçiciliği üzerinde önemle durulmalı ve farklılık ile bireye konu aktarılmalıdır.

Dilin öğrenilmesinde bağlayıcı öğrenme büyük rol oynar. Öğrenme koşulları kullanılan program, öğretim tekniğinin temelini oluşturan bilgiler, dilin öğrenilmesi aşamasında bazı değerleri meydana getirir. Bu aşamada ise;

- Öğretmen, konuyu analiz ederek doğru bir şekilde karşı tarafa aktarmalıdır.
- Konuyu yapısalılaştırmalı ve doğru teknik ile alıcıya ulaştırmalıdır.
- Konuları ardışık sıraya koyabilmelidir.

Bu konuda Royer de (1984: 224) bir öğretim sistemi modeli oluşturmuştur. Oluşturulan bu modelde öğretmen ile öğrencinin arasındaki iletişim şekli belirlenmiştir.

Öğretimin niteliği ile öğrencinin başarısını artırmak için, belli çevresel koşulların hazırlanması gereklidir. Durum değerlendirilmeli, bir öğrencinin geçmiş yaşantısı ve içinde bulunduğu durum belirlenmelidir. Öğretimin hedefleri, öğrenme görevleri saptanmalıdır. Her öğrenci için neyi nasıl öğreneceği belirlenerek buna yönelik program yapılmalı ve uygulanmalıdır. Öğrenmedeki gelişmelere bakarak, her öğrenciye kendi gelişmesi konusunda, devamlı bilgi verilmelidir.



Şekil 1. Gelişen Öğretim Sistem Modeli (Royer, 1984: 224)

2.7. Anlama Becerileri

Okuma ve anlama eğitimi, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek ve yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurabilmek için yapılacak en önemli çalışmalardandır. Okuma ve anlama bütün disiplinlerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişmesini sağlamaktadır.

Gerek dinleme etkinliği, gerekse okuma etkinliği anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır. Bu nedenle, okuma ve dinleme öğretiminde, bu becerilerle ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanır, bütünlenir. Anlama etkinlikleri, bir

bakıma, öğrencilerin dinleme ve okuma etkinliklerindeki anlama ya da başarı düzeylerini görmemize yardımcı olur (Kavcar, Oğuzkan ve Sever: 1995: 49).

Okuma tanımlarının ortak özelliklerine baktığımızda, anlamamanın ön plana çıktığını görmekteyiz. Okuma eylemi hangi amaçla yapılırsa yapılsın, ister bir gazeteden haber almak, ister bir roman, hikâye ya da ders kitabı okumak olsun, sonunda ulaşılmak istenen hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir. Bilgi almanın temel yollarından biri olan okumanın amacına ulaşması için, anlamamanın da tam olarak sağlanması gerekir. Bir metnin okunması kadar anlaşılması da önemlidir. Ayrıca okuma becerilerinin geliştirilmesi için de anlama düzeyinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bazı okuma tanımlarında, okumanın anlama olduğu özellikle vurgulanmaktadır.

“Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır. Okuyucudan, yazarın verdiği mesajın ne olduğunu anlaması istenir.” (Demirel, 2000). Eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu tür okuma belli sözcükleri seslendirmenin ötesine geçemez.

“Günümüzde ise okuma yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır.” (Akyol, 2007).

“Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretiminin temel amacı, çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır.” (Akyol, 2006: 29).

Güneş’in (2000: 59–60), Fetitelson’dan (1976) aktardığına göre anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz- sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini

içine almaktadır. Anlama sürecinde, bütün bu zihin faaliyetleri önceki deneyimlerle birleşmekte ve okunana yazı okuyucunun kendi deneyimleri ışığında incelenmiş olmaktadır.

Bu nedenle, anlama süreci ile ilgili her açıklama, anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını kapsamaktadır. Anlama, bu aşamalar yerine getirildikten sonra gerçekleşmektedir. Söz konusu aşamalardan herhangi birinde eksiklik, anlamının tam olmasını engellemektedir. Tam bir anlama için önce yazarla birlikte yazıyormuş gibi hareket etmek gerekir. Okuyucu kendi düşüncesini bir tarafa bırakarak, yazarın sunduğu düşünceleri alıncaya kadar beklemeli, sonra aldıkları üzerinde düşünmeli, kendi bilgi ve deneyimleri ışığında incelemeli ve değerlendirmelidir

Holt'a (1999: 109) göre birey, herhangi bir konuyu aşağıdaki ölçütleri gerçekleştirebildiği oranda anlamış sayılmaktadır:

1. Bir konuyu kendi sözcükleriyle ifade edebiliyorsa,
2. Konuya ilişkin örnekler verebiliyorsa,
3. Konuyu çeşitli biçim ve koşullarda fark edebiliyorsa,
4. Konuya ilişkin olgu ya da fikirler arasında bağlantı kurabiliyorsa,
5. Konudan çeşitli yollarla yararlanabiliyorsa,
6. Konunun bazı sonuçlarını önceden kestirebiliyorsa,
7. Konuyu karşıt biçimiyle ifade edebiliyorsa anlama aktivitesi

gerçekleşmiş demektir.

2.7.1 Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama bir beceridir. Okumaktan maksat anlamaktır. “İki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama aslında birbirine neden- sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu anlamak ister.” (Demirel, 2000: 68). Okumanın tanımını yapan araştırmacılar okuma kavramını bir beceri olarak vurgulamak istediklerinde anlamayı ön plana çıkarırlar. Örneğin, Binbaşıoğlu (1993: 15) “Okuma, çok kısa olarak, basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmaktır” der.

Bloom'a (1993: 48) göre “Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneği ve özellikle okuduğunu anlama gücünü

içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkokul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı olması bunun bir nedenidir. Öğretim araçlarını okuyup anlayabilme gücünün, öğretimin niteliğindeki değişmelere rağmen öğrenmeye olanak tanınması da bunun nedenleri arasında görülebilir” (Aktaran: Nas, 2003: 136). Okullardaki öğretim sürecinde öğrencilerin okuduklarını anlama güçleri ile öğrenme materyallerinin çoğunun okumaya dayalı olması, okumanın, öğretim sürecinde büyük bir yere sahip olduğunu ispat eder.

Nitekim okuduğunu anlama gücü ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları, bu yargıları destekler niteliktedir. Bloom’un da içinde bulunduğu bir grup tarafından, 15 ülkeden seçilen ortaöğrenimdeki öğrenciler, üzerinde, kendi ana dillerinde okuduğunu anlama, dil-edebiyat, fen bilimleri ve matematik alanlarında olmak üzere dört başarı testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına bakıldığında, okuduğunu anlama gücü ile söz konusu üç alandaki başarı arasındaki ilişki katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. (Bloom, 1979, Aktaran; Nas, 2003: 136). Ülkemizde de benzer bazı çalışmalar yapılmış ve okuduğunu anlama gücünün başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Fidan ve Baykul (1994: 7–20) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında yüksek bir ilişki bulmuşlardır.

Araştırmasında yukarıdakilere benzer verilere yer veren Tekin (1980: 20) okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisini “Okuduğunu anlamanın etkisi sabit tutulduğunda, fen bilimleri ve edebiyat alanlarındaki öğrenci başarıları istatistiksel olarak birbirinden bağımsızdır. Bu, okuduğunu anlama gücünün, edebiyat ve fen alanlarındaki başarıyı belirleyen ortak öge olduğunu kanıtlar” şeklinde açıklamaktadır.

Genel olarak görme basamağından anlamlandırma basamağına kadar okuma eyleminin tamamında okuma süreci, okuma materyali, okuyucu ve metnin okuyucu tarafından yorumlanması olarak üç temel unsur vardır. Bu noktada okuma materyalinin yani metnin dil ve yapı özellikleri, kelime kadrosu gibi unsurlar metnin anlamlandırılmasında etkin bir rol oynarlar. Yine okuyucunun bilgi seviyesi, psikolojik ve fizyolojik durumu, kelime dağarcığı gibi hususlar da anlamlandırmayı etkiler. Üçüncü unsur olan metnin okuyucu tarafından yorumlanması, açıklamaya çalıştığımız

metin ve okuyucu unsurlarının aynı zeminde buluşmaları ile ortaya çıkar. Kısacası birbirinden bağımsız olan metin ve okuyucu unsurlarının buluşması metnin okuyucu tarafından yorumlanmasıyla neticelenir ki, işte bu okuduğunu anlamadır.

Tam ve doğru anlayabilmek, okunanları yaşanan olaylar içinde değerlendirebilme, olayları anlatım ve düşüncelerle yorumlayabilmeye bağlıdır.

Okuduğunu anlama becerisini “bir yazıyı, yapıtı anlamak, yorumlayabilmek” olarak tanımlayan Gray ve Rogers (1959) tanımında yer alan ‘yorumu’ şöyle açıklarlar (Aktaran, Göğüs, 1987: 72):

1. Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşüncüyü kavramak,
2. Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri de kavrayıp düşüncesinin kapsamını belirlemek,
3. Okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek,
4. Anladığını, duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmek

Staiger (1976), okunanı anlama sürecinde yer alan aşamaları şöyle belirlemiştir (Aktaran, Güneş, 2000: 60):

- 1- Anlamı bulma,
- 2- Anlamı kavrama,
- 3- Anlamı değerlendirme.

Okullardaki öğrenme - öğretme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda iyi bir okuyucu olmanın önemi artmaktadır. Bu durumda iyi bir okuyucu nasıl okumalıdır? “İyi bir okuyucu okuduğundan anlam kurma beklentisiyle metinle karşı karşıya gelmekte, ilk iş olarak metne göz gezdirerek materyalin türünü belirlemekte ve okuma amacını oluşturmaktadır. Daha sonra konuyla ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarmaktadır. Ön bilgilerin okuma ortamına aktarılması okuyucunun tahmin yapmasını kolaylaştırmaktır. İyi okuyucu okuma anında, anlama durumunu sürekli kendi kendine kontrol eder ve kendisine sorular sorarak, zihinsel imajlar oluşturarak, önemli noktaları daha dikkatli inceleyerek ve karmaşık ifadeleri açıklığa kavuşturarak tahminlerini düzenleyip geliştirir. Eğer metnin veya paragrafın anlamı hakkında açık ve anlaşılır bir sonuca ulaşmazsa yardımcı stratejileri kullanır. Anlaşılmayan bölümü tekrar okumak, öğretmenden veya arkadaştan

yardım istemek bazı yardımcı stratejilerdir. İyi okuyucu, okumayı bitirdikten sonra metni uygun bir şekilde özetlemekte, olayların kritiğini yapmakta ve değerlendirmektedir. Kısacası özetlenen bu sürecin etkili bir şekilde bütün öğrencilerce yaşanması gerekir (Akyol, 2006: 29).”

Irwin (1991, Aktaran; Gelen, 2003: 62–63) okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır:

2.7.1.1 Mikro Süreçler

Temayı küçük parça ya da cümlelere ayırarak anlamayı içerir. Burada bir dizi ipucu niteliğindeki kelime ya da cümlelerin (örneğin anahtar kelimeler) kendi ifadelerimizle bir düzen içerisinde bize bir şey anlatması önemlidir. Böylece tüm metni bir bütün olarak parçalarıyla birlikte anımsayabiliriz. Burada önemsiz bilgileri ayıklama işimizi kolaylaştırır.

2.7.1.2. Bütünleyici Süreçler:

2.7.1.2.1 İpuçlarının Anlaşılması:

Bazı yerlerde bir isim, isim öbekleri ya da fiiller yerine “o, bu, böyle olunca vb.” dolaylı anlatımlar kullanılabilir. Bunların bir bütün olarak ele alınması ve açıkça kavranması önemlidir.

2.7.1.2.2 İlişkilerin Anlaşılması:

Bazı okuma parçalarında bir cümle kendinden önceki ya da sonraki cümle ile tamamlayıcı olabilir. Okuyucu burada bu ilişkiyi görmelidir. Örneğin; “Çay içeceğim. Çünkü canım çok istiyor.” Burada her iki cümle birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcıdır.

2.7.1.2.3 Destekleyici İpuçlarının Bulunması:

Bir parça ya da olaya “ne, kim, nerede, kimle, niçin, amaç ne idi, sonuç ne idi” gibi sondaj soruları ile destekleyici bilgilerin ortaya çıkarılması ve bir cümle ya da olaydan birçok şey anlaşılmasını içerir.

2.7.1.3. Makro Süreçler:

Elde edilen bilgilerin bir düzen içinde hatırlanması ve özet olarak zihinde belirmesi, makro anlama süreçlerini gerektirir.

2.7.1.3.1. Organize Etme:

Karışık içeriği anlamak ve hatırlamak zordur. Bu nedenle bu içeriği “belirlemek, olayı sırası ile bilmek, bunların içerisindeki tutarlılık, olay, sonuç ve dönüt” gibi basamaklar bilgileri organize etmede kullanılabilir. Burada olayın ya da bilginin anahtar kelime haritası yapılabilir.

2.7.1.4. Ayrıntıları Belirleme Süreci:

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

2.7.1.5. Üst biliş Anlama Süreçleri:

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

okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve eksikliklerini giderebilmek için araştırmacılar tarafından çeşitli okuduğunu anlama ve üst biliş stratejileri geliştirilmiştir.

2.8. Türkçe Dilinin Öğretiminde Kullanılan Teknikler Ve Anlam Becerilerinin Kullanılmasında Zihin Haritalama Yöntemi

2.8.1. Türkçe Dilinin Öğretiminde Kullanılan Teknikler

2.8.1.1. Anlatım Tekniği

Küçükahmet, (2001) anlatma öğretmenin bilgilerini pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere, otokratik bir biçimde ilettiği geleneksel yöntemlerden birisidir. Modern öğretimde, anlatmaya genellikle pek fazla yer verilmemektedir. Öğretmen hemen her konuda bu yöntemden belli bir ölçüde yararlanma gereksinimi duymaktadır. Önemli olan husus, gösterilen konu anlatımın yerinin ve anlatım süresinin iyi bir seçimi olarak gösterilebilir. Anlatımın kısa ve ilginç bir hale getirilmesi herkesin dikkatini çeken bir faktördür. Öğretmenin öğrencilerine açıklayıcı ve konuyu öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde vermesi ve iletmesi ayrıca konunun içine öğrenciyi çekmesi, ilişki kurmasına yardım etmesi anlatım şeklinin olumluluğu yönünde katkı sağlayacaktır. Türkçe ders anlatımında bazı kurallar vardır. Bunlar (Öğretmen merkezli olması, aynı anda bir konunun çok sayıda öğrenciye anlatılması, dinleyici ile öğrencilerin konuya yönelik ilgi kazanmalarının sağlanması, öğrencilere konuyla ilgili kısa ama net bilgilerin verilmesi, ilgili ders konusunun farklılık ve etkinlik sağlayacak şekilde anlatılması, öğrenciye dersin dinlenilmesi yönünde becerilerin kazandırılması). Türkçe eğitim ve öğretiminde, dilin en yaygın olarak öğrenciye anlatılma yollarından birisi de anlatım şeklidir. Uygun'un 1996 yılında yapmış olduğu bir çalışmada Türkçe dersi yönünde eğitim veren öğretmenlerin yaklaşık %35,4 'ünün anlatım yolu ile eğitim verdiğini belirtmektedir.

2.8.1.2. Soru ve Cevap Yöntemi

Hesapçıoğlu, (1998) yaptığı çalışmada soru sorma tekniğinin kullanılmasının, öğrencinin dil öğreniminde fayda sağladığını göstermektedir. Gerek klasik gerekse modern eğitim sisteminde soru sorma tekniği öğrencinin bilgiye ulaşmış olup

olmadığının belirlenmesi yönünde katkı sağlayan yöntemlerden birisidir. Ayrıca soru sorma yöntemi sayesinde öğrencinin geçmiş dönemde verilen konulara yönelik olarak hatırlama ve geri kazanım yönünde fayda sağladığını da belirtmek gerekmektedir. Ayrıca soru sorma yöntemi öğrencinin konuya daha fazla yoğunlaşmasına ve daha fazla hâkim olmasına neden olacaktır. Bu sayede araştırma, kendini konuyla ilgili geliştirmeye yönelik olarak farklılık içinde değiştirecektir. Kayman'ın, (1997) yaptığı bir çalışmada kavram haritalarının dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının etkinlikleri sırasında tamamen öğrencinin mevcut bilgileri ile hareket ettiğini göstermektedir.

2.8.1.3. Gözlem Tekniği

Ünalan'a, (2001) göre, bir olay ya da bir gerçeğin türlü belirtiler ile oluşan şartlar altında incelenmesi sırasında gözlem yapmak gerekir. Öğrencilerin gördükleri olumsuzluklar veya sorunları analiz etme ve analiz ettikleri sorunlara yönelik olarak tahmin yürütme, tahminlerin ifade edilmesinde gözlem tekniği kullanmaları düşünülmelidir. Gözlem tekniği sayesinde öğrenci konuya yönelik tahmin ve yorum yapma yeteneğini geliştirmektedir. Türkçe'nin kullanılması ve dilin birçok yapısı içindeki kelimelerin sözcüklerin konuya yönelik olarak ifade şeklinde kullanılması gözlem tekniğinin yardımı ile sağlanmaktadır. Bu yönde yapılan çalışmalardan elde edilen bilgilere göre gözlem tekniği ile elde edilen bilgilerin daha kalıcı olduğu yönünde veriler göstermesidir. Gözlem tekniği ile yapılan çalışmalar daha kalıcıdır diyebilmekteyiz.

2.8.1.4. Proje Tekniği

Özden'in (1999) yaptığı çalışmada proje tekniği ile yapılan çalışmalar öğrencinin olay veya konu içinde daha fazla kalmasına neden oluşturmaktadır. Proje tekniği sayesinde öğrenci gruplar oluşturmakta, bir konu üzerinde birden fazla öğrencinin birlikte çalışmasına imkan ve olanak sağlanmaktadır. Doğan'a (1997) göre, proje tekniği öğrencinin planlama yapma, uygulama, değerlendirme, aktif olarak olaylara katılma ve oluşan sorunlara çözüm üretme konusunda öğrenci açısından büyük katkı sağlamaktadır. Ana dilin öğretiminde öğrencilerin gerçekleştirdiği proje çalışmalarında onların iletişim becerilerinin geliştiğini de söylemek mümkündür. Mülcr-Michaels'e (1980) göre ise, ana dilin bağlamında proje temelli dersi şu şekilde

tanımlamaktadır. Projeler uygulamada karşılaşılan önemli dil, edebiyat problemlerinin bilimsel bilgiler yardımı ile öğrenme grubu tarafından aktif ve işbirlikçi bir şekilde çözüldüğü ders biçimidir. Bu yolla bilgi edinimi yanında problem çözme yönünde öğrencinin kabiliyeti gelişmektedir.

2.8.1.5. Dramatizasyon Yöntemi

Özden'e (1999) göre dramatizasyon, rol alma çeşitli öğretim ve öğrenim amaçları için kendiliğinden meydana gelen hazırlıksız yaşam tecrübelerinin aslına benzer bir şekilde canlandırılması ve sunulması yöntemidir. Bir başka deyim ile birtakım durum ve olayların hareket, konuşma ve taklit edilmek yolu ile karşı tarafa aktarılması da denilmektedir. Bireyin taklit yöntemi ile kendisini, olaylar model alınarak aktarması, düşünce ve fikirlerini oyun ile sunması, dilin daha kapsamlı olarak algılanması olaylar içinde bir bütünlük sağlamasına yardımcı olmaktadır. Hesapçıoğlu'na (1998) göre ise, öğrenci merkezli yöntem olması ve dolayısı ile öğretim yöntemlerinde dramatizasyon tekniği ile verilen konunun öğrenci tarafından canlandırılarak anlatılması hem sözcük dağarcığını genişletecek hem de konuya yönelik düşünce ve fikirlerini kendine özgü olarak kullanma kabiliyetini yükseltecektir şeklinde yorumlanmaktadır. Dramatizasyon tekniği eğitim açısından olduğu kadar, günlük yaşam içinde yer alan olay ve konuların farklı bir ifade içinde sanki olayı yeniden yaşıyor veya anımsanıyor gibi karşıya aktarılması açısından da önem taşımaktadır.

Birçok zihinsel ve bedensel engelli bireyin rehabilitasyon dönemi içinde bu tip uygulamaların gerçekleştirildiğini unutmamak gerekir.

2.9. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretilmesi Ve Kullanılmasını Etkileyen Faktörler

Okuduğunu anlama kişisel karakterler, metnin özellikleri ve okuma amacı gibi pek çok faktörün etkileşimi sonucu ortaya çıkan karmaşık bir süreçtir (Paris, Oka ve DeBritto, 1983: 81).

Genel olarak bu faktörler, okuyucudan kaynaklanan, metinden kaynaklanan faktörler ve çevresel faktörler olarak üç gruba ayrılabilir.

Metinden kaynaklanan faktörler ise, metnin yapısı (Linderholm, Everson, vd., 2000: 527), söz dizimi, kelime hazinesi, fikir yoğunluğu, bilişsel kaygı (Oakland ve Lane, 2004: 248), kitabın boyutu, sayfadaki yazıların yeri ve görünüşü, görsel materyallerle desteklenme derecesi, kavramların karmaşıklık derecesidir (Rog ve Burton, 2001-2002: 348-349). Metin özellikleri okuma materyalinin zorluk derecesini belirlemesinden dolayı öğrencilerin okuduklarını anlamalarının seviyesine etki etmektedir.

Öğretmenlerin materyal seçiminde başvurdukları okunabilirlik formülleri, yazılı materyalin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına (nicel olarak) karar vermede faydalı olmaktadır. Ancak bu formüller, metin yapısının seçimi ve okuyucudan kaynaklanan özellikleri göz önüne almadıkları için, bu iki faktörün okuduğunu anlamaya etkisine müdahale edememektedir (Linderholm, Everson, vd., 2000: 526-527).

Çevresel faktörler, öğrencinin metni nerede (sınıf, ev, kütüphane), ne zaman (gece, sabah, öğle), nasıl (uzanarak, masa başında, sırada), kiminle (tek başına halinde, sınıfın tamamıyla) okuduğuyla ilişkilidir. Bu faktörlerin öğrencilerin okudukları materyali anlamalarına etkisi, kişiden kişiye değiştiği için, en azından sınıf ortamında, özellikle fiziksel şartların yerinde olmasına dikkat edilmesi gerekir (sınıfın havasının temiz olması, ısısının öğrencilerin okuma sürecini olumsuz etkilememesi, sıraların ergonomik yapısı vb).

2.10. Kelimeler Ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki

Kelime hazinesi, okuma başarısının tespit edilmesinde güçlü bir belirleyicidir. Ayrıca kelime hazinesi ve kelimeleri teşhis edebilme becerisi, okuduğunu anlama becerisinin sınırlarının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadırlar (Biemiller, 2003: 323-324).

Bir metni hazırlayan kimse, öncelikle fikirlerini, deneyimlerini ya da bilgilerini kelimelere dökmek zorundadır. Okuyucu ise aynı kelimeleri, yazarın kullandığı anlamda algılamalıdır (Paul ve Elder, 2003: 36). Bir başka ifade ile kelimeler; bilginin

ve deneyimlerin, aktarılmasını sağlayan temel araçlardır ve etkin kullanılmaları, belirli becerilerin okuyucuda var olması ile doğru orantılıdır.

Okuma becerileri üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki, kelime ve cümle yapılarını anlama güçlüğü, temel okuma güçlükleri arasında yer almaktadır (Johnston, Tulbert, vd., 2000: 311-312). Kullanılan metinlerde geçen kelimelere ne kadar dikkat edilirse edilsin, sosyal bilgiler materyallerinde kullanılan kelimeler, içerik alanlı olmaları sebebiyle, öğrenmeye karşı bir engel oluşturmaktadır (Parker, 2001: 390).

Her konu alanının kendine has özel terminolojisi olduğu gibi, sosyal bilgilerin de, kendine özgü bir terminolojisi vardır. Sosyal bilgilerde kullanılan terminolojiyi diğer alanlardan ayıran en önemli özellik ise, sosyal bilimleri oluşturan bilim dallarının kullandığı terminolojiden faydalanmasıdır. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kelime öğretimine daha fazla ağırlık vermeleri zorunluluğunu ve ihtiyacını ortaya çıkartmaktadır.

Kelimeler kavramlardır. Bu sebeple, kelimeler sosyal bilgiler içeriğine uygun bir şekilde öğretilmelidir. Çünkü sosyal bilgiler dersinde kelime öğretiminin amacı, öğrencilerin, sosyal bilgilerin içeriğini anlamak için gerekli olan yeni kelimeleri öğrenmelerini ve bu kelimelerle iletişim kurmalarını mümkün kılmaktır. Bu da ezberci öğrenme yerine, kavram öğretiminin bazı çeşitlerini kullanma anlamına gelmektedir (Naylor ve Diem, 1987: 327).

Türkçe derslerinde kullanılan metinler, sık sık teknik ve özel anlam içeren kelimeler ile karşımıza çıkmaktadır.

2.11. Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

Akıcı okuma terimi, okuyucunun sözel olarak bir metindeki bilgiyi doğru ve hızlı okumasını ifade eder (Alen, 2005: 143). Alvermann ve Phelps'e (2005: 198-199) göre; akıcı bir biçimde okuyabilme yeteneği, kavramanın ön şartı olarak önemlidir. Öğrencilerin okudukları metinleri anlayabilmeleri, akıcı okumaları ile doğrudan ilişkilidir. Akıcı okuma, anlamının gerçekleşme düzeyinde meydana gelen artışın bir

göstergesidir ve büyük bir çoğunlukla okuma konusunun önceden tahmin edilmesi ile ilişkilidir.

Akıcı okuma, okuma becerilerinin öğretiminde sık sık ihmal edilen okuma durumlarından birisidir. Akıcı okuma (hızlı, otomatik kelime teşhis etme) iyi okumanın can alıcı noktasını oluşturur. İyi okuma, büyük bir çoğunlukla, okuyucunun hızı ve metindeki kelimelerin doğru biçimde teşhis edilmesi ilkesine dayanır (Rasinski, 1999: 61-62).

Öğrencilerin uygun olmayan, çok heceli kelimelerle dolu metinlerin içeriğini başarılı bir şekilde okumaları ve kavramaları güçtür. Onların doğru ve akıcı düşünebilmelerini sağlamak için uygun kelime hazinesi içeren kısaltılmış pasajların metinler içerisinde yer alması gerekmektedir. Güçlkle okuyabilen öğrencilerin çoğu, daha akıcı okumanın şekillendirilmesinden önce tutarlı bir şekilde okudukları metnin içeriğine odaklanmaları gerekir (Carina ve Carina, 2004: 205). Akıcı okumanın geliştirilmesi için en çok kullanılan yöntemler, okumanın tekrar edilmesi ya da benzer kolaylıkta metin türünün okunmasıdır (Alen, 2005: 144).

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar; akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında doğrusal orantıya sahip bir ilişki olduğunu göstermekle birlikte, aşırı hızlı okuyabilen bir öğrencinin kelimeleri sözel olarak ifade edebileceği ancak bu kelimelerin anlamalarının tam anlamıyla bilinip bilinemeyeceğinin anlaşılamayacağını da ifade etmektedirler.

Şunu ifade edebiliriz ki, akıcı okuyan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okudukları metni anlayarak okuyabilirler, fakat her anlayarak okuyan öğrencinin de metni akıcı bir biçimde okuması beklenmemelidir.

2.12. Türkçe Okuma Metinlerinde Okuduğunu Anlama Becerisi

Anlama, okuma sürecinin en karmaşık yönlerinden birisini oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama, mantıksal bağlantılar yapmak, metni yorumlamak ve bilginin uygulanmasını da içeren bir süreçtir (Brown, 2001).

Tanım olarak okuduğunu anlama, “okuyucunun konuyla ilgili önceki bilgileri ile yazarın metin aracılığıyla sunduğu bilgilerden, okuma işlemi öncesinde, sürerken ve sonrasında kullanılmasıyla elde edilen, anlam oluşturma ve düşünme hareketi” olarak ifade edilebilir (Bryant, Ugel, vd., 1999).

Okuduğunu anlama, okuyucunun metinde tasvir edilen durumu, bir zihinsel sunum haline getirdiği zaman gerçekleşir (Rouet, Vidal-Abarca, vd., 2001: 164).

Okuduğunu anlama her öğrenci için farklı seviyelerde meydana gelebilir. Garcia ve Michaelis’e (2001: 245) göre, okuduğunu anlama dört seviyede meydana gelebilir.

1. Kelimesi kelimesine ya da gerçekçi seviye (Literal or Factual Level): Öğrenci metinde yer alan bilgileri kelimesi kelimesine elde eder. Kısaca bu seviyeye “bağlantıları okuma” seviyesi denir.
2. Sonuç çıkarıcı seviye (Inferential Level): Anlamanın zenginleştirilmesi için okuyucu, soru sorma ve metni değerlendirme yolunu seçer. Okuyucu yazarın amacını ve belirli pasajların altında yatan, açığa vurulmamış, gizli amaçları teşhis edebilir. Bu seviyeye ise “bağlantılar arası okuma” denir.
3. Uygulama seviyesi (Applicative Level): Öğrencinin, okumanın altında yatan kavramlar ve durumlar ile okuma materyali arasında ilişki kurduğu seviyedir. Bu seviye öğrencinin kendi hayatında karşılaştığı problemleri çözmek için ya da bir konu hakkında daha fazla motive olması için bilginin kullanımını içerebilir. Bu yüzden bu seviyeye “bağlantıların ötesini okumak” denmektedir.
4. Takdir edilen seviye (Appreciative Level): Bu seviyede okuyucu yeni bağlantılar oluşturur. Öğrenciler okuma deneyimleri sayesinde yeni bakış açılarına ya da kanaatlere sahip olabilirler. Bu seviyeye ise “yeni bakış açılarına sahip oluşturma” denilmektedir.

Bu dört seviye Bloom tarafından ileri sürülen bilişsel davranış sınıflandırmasıyla uyumludur, çünkü okuduğunu anlama becerileri aynı zamanda düşünme becerileridir (Reid, 1981: 457).

Bir kişinin, bir konu hakkındaki önceki bilgisi, kendi kendisine sorular sorması, ana fikri teşhis etmesi, özetleme yapması (Bryant, Ugel, vd.,1999), metin yapısını teşhis etmesi, okuduğunu anlama seviyesinin gelişmesi ve ana fikri ve detayları bulmalarını kolaylaştıran kritik becerilerdir.

Okuduğunu anlamayı artırmada kullanılan stratejiler, öğrencilerin bu becerilerini (nceki bilgiyi aktif hale getirme, özetleme, soru sorma-sorgulama, ana fikri bulma ve detayları fark etme, metin yapısını anlama) faal hale getirmek amacıyla tasarlanmışlardır. Bu becerilere araştırmamızda, ilgili oldukları stratejilerle birlikte değinilecektir.

2.13. Okuduğunu Anlama Becerilerinin ğretiminde Ve Geliştirilmesinde Kullanılabilecek Stratejiler

Genel olarak ele alındığında strateji ğretimi, öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesidir. Strateji ğretmenin amacı, öğrenenin öğrenme kapasitesini artırmak, bilinçli öğrenen durumuna getirmek, bağımsız öğrenme özelliğini kazanmasını ve isteyerek öğrenmesini sağlamaktır (Doğan, 2002: 1). Öğrencilerin metni okudukları zaman uygulayabildikleri plana okuma stratejisi denilmektedir (Massey ve Heafner, 2004: 27).

Okuduğunu anlama stratejilerinin ğretimi ve eğitim-ğretim faaliyetleri sırasında kullanımı, sosyal bilgiler ğretmenlerinin işi değil gibi görünmekle birlikte, sosyal bilgileri oluştıran içeriğin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamada kullanılan bir araç olarak görev yaptığı için önemlidir (Brown, 2001).

Öğretmenler stratejileri, aşağıda verilen hedeflerden birisinin ya da birkaçının gerçekleşmesi için kullanabilir. Bu hedefler;

1. Öğrencilerin nceki bilgilerini harekete geçirmek,
2. Bir metnin ğrenci tarafından okunması esnasında rehberlik etmek,
3. Okumanın arzu edilen seviyede gerçekleşmesini sağlamak,
4. Metinde geçen kavramların anlaşılrlılığını artırmak, şeklinde sıralanabilir (Tierney, Readence ve Dishner, 1985: 35).

Öğrencilerin büyük bir kısmı metindeki önemli bilgileri nasıl tespit edeceklerini bilmezler (Tovani, 2005: 48). Bu işlemin nasıl yapılacağını bilmek, metne uygun okuma stratejilerini bilmekle aynı anlama gelmektedir.

Okuduğunu anlamayı artırmak için kullanılacak stratejiler, uygulanmadan önce öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme stillerinin benzer olması gerektiği bilgisine sahip olması gerekmektedir. Çünkü okuma öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gereken bir süreçtir (Dobbs, 2003: 3). Öğrencilere bir strateji yerine birden fazla stratejiyi öğretmekle bu sorunun üstesinden gelinebilir.

Etkili okuyucular, okuma işleminden önce, okuma işlemi sırasında ve sonrasında stratejiler kullanırlar. Etkili öğretmenler ise, öğrencilerine okumanın amacına bağlı olarak bir stratejiyi anlamalarına ve metnin işlenişi sırasında anlam oluşturmaları için kullanabilecekleri stratejileri öğrenmede yardımcı olurlar (Headley ve Dunston, 2000: 261).

Çünkü okuma bir sonuç çıkarma sürecidir. Bu süreç sayfada mevcut olan bilgi ile önceki bilgi arasında etkileşimin doğması sonucu ortaya çıkar. Sonuç çıkarma yetişkinler için kavramanın otomatikleşmiş bir bölümünü oluşturmakla birlikte, öğrenciler için bu durum aynı değildir (Cunningham, 1985: 92).

Metinde verilen bilgileri güç bir şekilde idrak eden öğrenciler, öğretmenin kullandığı okuma stratejisini kendilerine model olarak alırlar. Bu model alma işlemi sonrasında öğrenci öğretmeninden aldığı, okuduğunu anlama stratejisini yeniler ya da içselleştirir (Gersten ve Carine, 1986: 71).

Bu sebeplerden dolayı, öğretmenlerin strateji öğretimi sırasında bu konuyla ilgili aşağıdaki bilgileri bilmeleri gerekir.

1. Hangi stratejiler etkilidir,
 2. İçerikle birlikte strateji öğretimi nasıl gerçekleştirilebilir? Gerçekleştirilen strateji öğretimi nasıl karmaşık olmaktan kurtarılabilir. Bu aşamada öğretmeler;
- A- Stratejiyi tanımlamalı ya da öğrencilerine model olmak için onu uygulamalılar.
- B- Seçilen stratejiyi neden kullandıklarını anlatmalıdırlar.

C- Stratejilerin nerede kullanılırsa kullanılsın faydalı olduğunu göstermek amacıyla genelleştirmeler yapılmalıdır. (Kiewra'nın bu görüşü metin yapıları aynı olduğu zaman geçerlilik kazanır).

D- Öğrencilerine stratejilerin kullanımı ile ilgili uygulamalar yapma fırsatı tanınmalıdır (Kiewra, 2002: 71-72).

Stratejilerin büyük bir çoğunluğu, okuma öncesinden başlayan ve okumanın sona ermesini de içine alan bir süreci kapsamaktadır. Soru sorma stratejileri ve özetleme stratejileri bu konuya örnek olarak verilebilir. Bu stratejiler sadece metnin okunma sürecinde değil aynı zamanda okuma işleminin sonrasında da uygulanan stratejilerdir.

2.14. Zihin Haritalama Tekniği

Eğitim hayatında bilgilerin kalıcılığının artırılması açısından not tutmanın önemli bir yeri vardır. Not tutmak, öğrencilerin yapmak zorunda oldukları fakat zevk almadıkları bir etkinliktir. Ausubel tarafından geliştirilen anlamlı öğrenme yaklaşımına göre, bilginin birey tarafından anlamlandırılması esastır. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeni bilgilerle ön bilgilerin ilişkilendirilebilmesi ve bütünleşebilmesi gerekmektedir. Ausubel, yeni bilgi ile mevcut bilginin ön örgütleyiciler kullanılarak ilişkilendirildiğini ifade etmiştir (Kara ve Özgün 2004: 2-10).

Ausubel, örnekler, şemalar, haritalar, tablolar görsel uyarıcıların kullanılmasını önererek bunları ön örgütleyiciler (Advance Organizer) olarak adlandırmıştır. İki boyutlu görsel araçların kullanılmasının gerekçelerinden biri de Ausubel'in sunuş yoluyla(anlamlı) öğrenme yaklaşımında yer alan ön örgütleyicilere dayanmaktadır.

Novak, zihin haritalama tekniğini, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerinin iskeletini oluşturmak için bir yol olarak tavsiye edilen, grafiksel bir gösterim şekli olduğunu ifade etmiştir. (Novak, 1998: 38/45)

İnsan zihni öğrenme işlevini gerçekleştirirken sıkıcı, monoton olan bilgileri almakta ve işlemekte zorlanırken ilginç gelen, resimli, renkli ve aralarında bağlantı kurabildiklerini hafızalarında daha uzun süre saklayabilmekte bu da öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Buzan tarafından geliştirilen zihin haritaları, not tutmaya yeni bir boyut getirmiştir. Renkli kalem, anahtar sözcükler, simgeler ve imgeler kullanarak not alma, öğrenciler tarafından da not tutmayı zevkli bir hale getirmekte, kavramların

uzun süreli hafızaya aktarılmasına ve öğrencinin zihnindeki yapılandırma sürecine katkıda bulunmaktadır.

Zihin haritalama, bir not alma tekniği olarak ilk defa bir matematikçi, psikolog ve beyin araştırmacısı olan Tony BUZAN tarafından geliştirilmiştir. Zihin haritası, ışın yayan düşünmenin ifadesidir. İnsan beyninin doğal bir fonksiyonudur. Zihin haritalama tekniği, beynin potansiyelini açığa çıkaran güçlü bir tekniktir. (Brinkmann, 2003: 35-48 Çev: Bütüner, 2007: 1-11)

Öğrenciler zihin haritası hazırlarken, haritasını hazırladığı kavrama ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarını görürler; kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerinde düşünürler; kavramı nasıl öğrendiklerini gözlerler ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yaparlar. (Ünver, 2005: 138)

Zihin haritalama tekniğinin geleneksel notlardan belirgin farklılıkları vardır. Zihin haritalama tekniğinde merkezden çevreye yayılan yapının yanında, her bir dal üzerindeki not, bir anahtar kelimeden oluşturulur. Bir deyim ya da cümle değildir. Tek bir sözcüğün kullanımı düşünceleri özetler. Önemli fikirler, konu dışı kelimeler arasında gözümüzden kaçmaz. Bir başka farklılık şekillerin kullanılmasıdır. Zihin haritasının merkezinde her zaman bir şekil olmalıdır. Çünkü bir resim, bin kelime değerindedir. Benzer şekilde dalların kalınlıklarındaki farklılıklar ve uyumlu kelimeler birlikteliği kuvvetlendirir. Diğer farklılık renklerin kullanılmasıdır. Geleneksel notlar tek renklidir. Bu sebepten yaratıcı zihin haritalarında renklerin kullanımı önemli bir yer tutar. Bilhassa zihin haritalamada her bir kategori için ayrı bir renk kullanmak organizasyonu sağlamayı kolaylaştırır.

Buzan (1996), zihin haritalama tekniğinin dört önemli özelliğinin;

- 1) Konuya dikkatin, merkezi bir resimle sağlanması,
- 2) Konunun ana temalarının, merkezdeki resimden çıkan dallar tarafından yayılması,
- 3) Dalların, birleştirilmiş çizgiler üzerindeki bir anahtar resim veya anahtar sözcüğü içermesi,
- 4) Dalların arasında ilgi kurulmuş, düğümlenmiş bir yapı biçiminde olduğunu vurgular. (Buzan, 1996: 2)

Zihin haritalama tekniği, yaratıcılığın ve görselliğin ön planda olduğu bir not alma tekniğidir. Görsel not alma tekniğinin yüzyıllar öncesinden var olduğu, ilk insanların duvarlara çizdikleri resimlerden, eski mısırın hiyerogliflerinden, büyük düşünürlerin resimlerinden (örneğin, Michelangelo ve Leonardo da Vinci) anlaşılmaktadır. Çocukluğumuzda bir dil öğrenirken önce kavramlarla ilişkili resimleri gözümüzün önüne getirdiğimizi belirtmiştir. Yani içimizdeki yaratıcılık doğduğumuz andan itibaren vardır. Ancak ileriki yıllarda yaratıcılığımız ya köreltilecektir ya da geliştirilecektir. Bruner, eğitim sistemimizde yapılan değerlendirmenin, beynin matematiksel ve mantıksal fonksiyonlarını kontrol eden sol lobuna ait yeteneklerimiz dikkate alınarak yapıldığını ve beynin hayal gücü, ritim, şekil ve yaratıcı düşünme gibi özelliklerine sahip olan sağ lob fonksiyonlarının göz ardı edildiğini ifade etmiştir. (Nakiboğlu, 2003)

Bu bağlamda zihin haritalama tekniği ile geleneksel not alma tekniğini karşılaştırmak uygun olacaktır. Ayrıca bu bölümde matematiksel zihin haritalamadan, bir zihin haritasının oluşturulma basamaklarından, avantajlarından, kullanım alanlarından ve değerlendirilmesinden bahsedilecektir.

2.14.1. Geleneksel Not Alma Teknikleri

Eğitimcilerin ders sırasında veya sonrasında öğrencilere aldıkları notlar incelendiğinde, öğrencilerin genellikle kitaptan okuyup önemli gördükleri hususları aynen kâğıda geçirdikleri ya da öğretmenlerin kendi cümlelerini dikte çalışması yaptırarak öğrencilere yazdırdıkları gözlenmiştir. Bu tarz yöntemler bilginin öğrencinin zihninde yapılandırılmasını sağlamadığı için öğrencileri yalnızca bilgileri ezberlemeye yöneltmektedir. Buzan'a (1996) göre, not çıkarma ve not alma arasındaki farkı anlamak bizim için çok önemlidir. Not çıkarma, kişinin kendi düşüncelerini yaratıcı ve yenilikçi bir yolla organize etmesidir. Not alma ise birilerinin düşüncelerinin özetlenmesidir. Bu bir kitap, bir makale veya bir konferans olabilir (Buzan, 1996: 5).

Geleneksel Not Çıkarma / Alma İçin Kullanılan Araçlar üç tanedir:

1) **Çizgisel Model:** Genellikle düz bir çizgi boyunca yazılırlar. Bunun yanında kronolojik sıra, hiyerarşik sıra ve gramer de kullanılır.

- 2) **Semboller:** Harfleri, sözcükleri ve rakamları içerirler.
- 3) **Analiz:** Kullanılır fakat çizgisel modelden etkilenir.

Geleneksel yolla not alındığında, aşağıdaki 9 özellik kullanılmaz.

- 1) Görsel ritim
- 2) Görsel model ya da sadece model
- 3) Renk
- 4) Resim
- 5) Gözünde canlandırma
- 6) Boyut
- 7) Uzamsal farkındalık
- 8) Bütünlük
- 9) Birlik

Geleneksel Not Çıkarma / Almanın Başlıca Şekilleri üç tanedir:

- 1) Birbiri ardına gelen fikirleri gösteren liste tarzı.
- 2) Hikâye formu içinde anlatılan her şeyin basit olarak yazıya döküldüğü hikâye/cümle tarzı.
- 3) Ana kategoriler ve alt kategorilerden meydana gelen, hiyerarşik bir sıra içerisinde oluşturulan alfabetik/sayı ifade eden tarz.

2.14.2. Geleneksel Notlara Karşı Zihin Haritalama

Zihin haritalama tekniğinin geleneksel notlardan belirgin farklılıkları vardır. Zihin haritalamada merkezden çevreye yayılan yapıya ek olarak, her bir dal üzerindeki not, bir anahtar kelimedenden oluşturulur. Bir deyim ya da cümle değildir. Tek bir sözcüğün kullanımı düşünceleri özetler.

Önemli fikirler, konu dışı kelimeler arasında gözümüzden kaçmaz. Bir başka farklılık şekillerin kullanılmasıdır. Zihin haritalamanın merkezinde her zaman bir şekil olmalıdır. Çünkü bir resim bin kelime değerindedir.

Benzer şekilde dalların kalınlıklarındaki farklılıklar ve uyumlu kelimeler birlikteliği kuvvetlendirir. Diğer farklılık renklerin kullanılmasıdır. Geleneksel notlar

tek renklidir. Bu sebepten yaratıcı zihin haritalarında renklerin kullanımı önemli bir yer tutar. Bilhassa zihin haritasında her bir kategori için ayrı bir renk kullanmak organizasyonu sağlamayı kolaylaştırır. Bu farklılıklar zihin haritalarını etkili araçlar yapar.

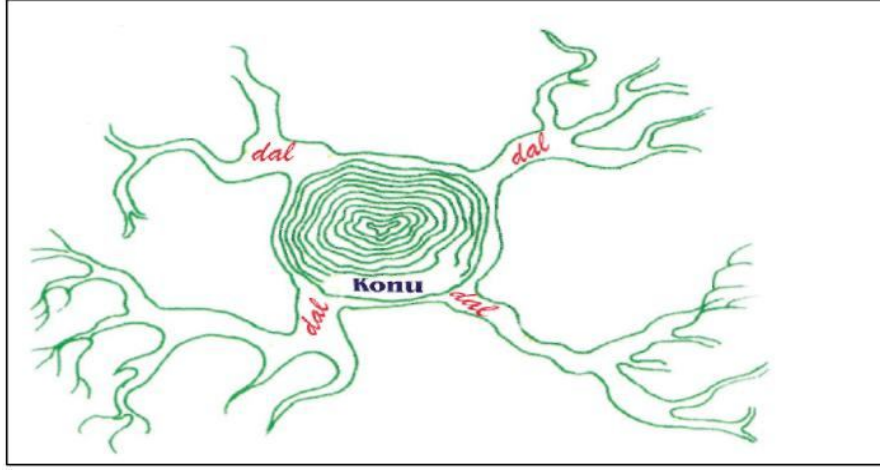
Howe ve arkadaşları değişik not tutma çeşitleri üzerine tekrar tekrar çalışmalar yapmışlardır. Sonuçta paradoks gibi gelen bir cümleyle özetlenebilecek ilginç bir eğilim gözlemlemişlerdir: not tutmaya evet, fakat ne kadar az olursa o kadar iyi. Farklı not tutma yöntemleri, en iyisi en altta olmak üzere, aşağıda sıralanmıştır.

- Not yok (en kötü teknik)
- Öğretmen tarafından verilen komple ders notları ve benzeri.
- Öğrenen kişinin tuttuğu komple ders notları.
- Öğretmen tarafından verilen özet cümle notları
- Öğrenen kişinin tuttuğu özet cümle notları
- Öğretmen tarafından verilen anahtar sözcük notları
- Öğrenen kişinin tuttuğu anahtar sözcük notları

Bu son kategoride, makul ölçüler dâhilinde ne kadar az anahtar sözcük olursa o kadar iyi olduğu bulunmuştur. Anahtar sözcükler, mümkün olan en kısa şekilde en ilgili anlamı veren, notları tutan test edildiğinde en çabuk anımsamayı sağlayan sözcükler olarak tanımlanmıştır. (Buzan, 1996: 59) Yapılan bu çalışmanın sonucu zihin haritalama tekniğinin her türlü derste kullanılması gerekli olan bir not alma tekniği olduğunu göstermektedir. Aşağıda matematiksel zihin haritalamadan bahsedilecektir.

2.14.3. Matematiksel Zihin Haritaları

Zihin haritasının ve zihin haritalama tekniğinin yapısı, zihin haritaları için matematik konularının kullanışlı olduğunu vurgular. Zihin haritalama tekniğinin yapısı yukarıdan görülen bir ağaca benzer. Ağacın gövdesinde zihin haritasının konusu sunulur. Konuya fikirleri bağlamak için çizilen çizgiler, ağacın dalları gibi yayılır. Sonuçta bir zihin haritası, matematiğe benzer şekilde uyarlanır. Matematik, kökleriyle, gövdesiyle, dallarıyla, matematikte alt disiplinlere karşılık gelen ince dallarıyla büyük bir ağaç olarak tanımlanır. Zihin haritalama da bir ağaç gibi zamanla büyür. Matematikle ilgili nesneler arasındaki ilişkiler, zihin haritalama tekniği aracılığıyla görselleştirilebilir.(Brikmann, 2003: 35-48)



Şekil 2. Zihin Haritalamanın Yapısı

Buzan, beyin modellerinin kullanımını teşvik eder. Anahtar kelimeler, bir merkez etrafında birbirine bağlanmışlardır. Zihinsel bir harita tam bir düşünce yapısı sayesinde kurulur. Buzan bu metodu, sahip olduğu momentumun altında yuvarlanmaya devam ettikçe büyüyen bir kartopuna benzetir. (Virginia 1992: 444-445)

Beynin her iki tarafını kullanan ve beraber çalışmasını sağlayan zihin haritalama tekniği, beynin her iki tarafını da ilgilendiren matematiksel düşünme için yararlıdır. Beynin sol tarafı, analitik düşünme ve aritmetikle ilgili becerilerimize hitap eder. Sağ tarafı ise, uzamsal ilişkiler örneğin, geometri için uygundur.

Birbirleriyle bağlantılı kurallar ve işlemlere yönelik değişmez fikir; yaratıcılığı ve uzamsal yeteneğin gelişimini önleyebilir. Sonuçta mantık ve yaratıcılık arasındaki

denge önemlidir. Eğer birisi, mantıksal karar verme üzerinde daha çok önemle yer alırsa, yaratıcılık köreltilecektir. Mantık içinde birinin kazanması, yaratıcılık ve vice versa içinde kaybettirecektir. Davis ve Hersh matematik eğitiminde, beynin her iki tarafının çalıştırılmasının matematik eğitimi için faydalı olacağını önermişlerdir. (Brikmann, 2003: 35-48)

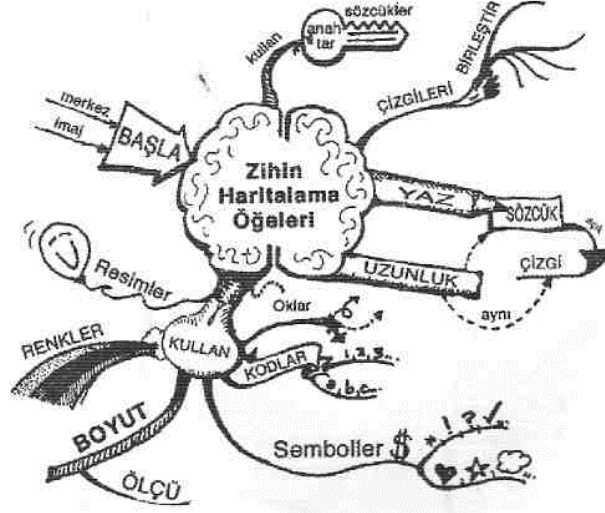
Entrekin, matematiksel zihin haritalarının avantajlarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- 1) Başlıca fikir, tamamıyla gözden geçirilebilir.
- 2) Bazı öğrenciler için resimlerden anımsama daha hızlıdır.
- 3) Her bir haritanın tekliği, anımsamaya yardım eder.
- 4) Kavramların ilişkililiği ve önemi, bağlantılar sayesinde açıktır.

Entrekin, zihin haritalama tekniğinin, öğrencilere derste verilecek yeni kavramları tanıtmak amacıyla kullanılabileceğini ve bu sayede öğrencilerin bildikleri kavramlarla, bilmedikleri kavramlar arasındaki ilişkiyi görebileceklerini ifade etmiştir. (Virginia 1992: 444-445)

Zihin haritalamada fikirler arasındaki ilişkileri gösteren çizgileri, renkleri, okları, bölümleri veya diğer yolları kullanmak bu ilişkileri, yeni bilgileri anlamada ve plan tasarlamada önemlidir. Simge ve imgelerle haritayı kişiselleştirerek inşa etmek anlamaya ve hatırlamaya yardımcı olmaktadır.

Gelb'e göre; renkler, imgeler ve anahtar sözcükler, yani zihin haritalamanın üç temel bileşeni, beyin tarafından cümlelerden çok daha kolay benimsenir. İyi yapılmış bir zihin haritasının unutulması neredeyse olanaksızdır. (Gelb, 1995: 112)



Şekil 3. Zihin haritalama Öğeleri (Gelb, 1995: 97)

2.14.4. Zihin Haritası Yapmak İçin Neye İhtiyacımız Var?

Buzan'ın (2002) belirttiği gibi zihin haritalarının yapımı son derece kolay ve doğaldır. Bir zihin haritası oluşturmak için;

- 1) Çizgisiz bir kâğıt.
- 2) Renkli kalem
- 3) Beyin
- 4) Hayal gücü yeterlidir.

2.14.5. Zihin Haritalama Tekniği Bireylere Nasıl Yardımcı Olur?

Yeni öğrenilen bir bilginin bireyin hafızasında daha uzun süre kalabilmesi için zihinde yapılandırılması, önceden zihinde var olan bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde bilgi birey tarafından ezberlenecek, kısa bir müddet sonra da unutulacaktır. Bilginin zihinde daha uzun müddet kalabilmesi için bireylerin uygulayabileceği bazı teknikler bulunmaktadır. Bu tekniklerde esas olan bireyin birden fazla duyu organına hitap etmesidir. Bu tekniklerle öğrenme gerçekleşirken birey bilgiyi farklı şekillerde zihninde saklayabilecektir. Bu da daha etkili bir öğrenme sağlayacaktır. Bireyin bilgiyi zihninde daha etkili saklayabilmesi amacıyla geliştirilmiş bir teknik olan zihin haritalamanın birçok faydası vardır.

Bunlardan bir kaçı aşağıda belirtilmiştir.

- Daha yaratıcı olma
- Zaman kazanma
- Problem çözmeye
- Konsantre olma
- Düşünceleri aydınlatma ve düzenleme
- Sınavları iyi notlarla geçme
- Daha iyi hatırlama
- Daha hızlı ve etkili çalışma
- Çalışma esintisi yaratma
- Tüm resmi görme
- Planlama
- İletişim
- Hayatta kalma
- Ağaçları kurtarma

2.14.6. Zihin Haritası Nasıl Yapılır?

Zihin haritasının nasıl yapıldığına dair literatürde farklı veriler vardır. Bunlardan ilki Wycoff (1991), ikincisi ise Buzan'ın (2001) önerileridir.

Buzan (2001), bir zihin haritasının oluşturulmasında aşağıdaki sıranın takip edilmesi gerektiğini vurgular.

- 1) Beyninize yaratıcı özgürlük hakkı tanıyın ve bütün yönleri ışın yayma olanağı sağlamak için yan çevrilmiş boş bir sayfanın ortasından başlayın.
- 2) Yaratıcı güç söz konusuysa bir imge binlerce sözcüğe bedeldir. Hem gözlerinize bayram ettirin, hem de dikkatinizi toplamayı sağladığından merkezdeki fikriniz için bir imge kullanın.
- 3) Renk yaratıcı düşünmeyi uyarır, yaratıcı düşüncenin alanlarını ayırt etmenizi sağlar, beyninizin görsel merkezlerini uyarır ve dikkatinizi, ilginizi yoğunlaştırmanızı kolaylaştırır. Bu nedenle renkleri kullanın.
- 4) Beyin birleşme yöntemiyle çalıştığından dallar sayfaya bağlı olursa, fikirler de kafanıza bağlı olur ve daha fazla yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasını sağlar. Aynı

zamanda temel yapıyı yaratır ve korur. Tıpkı iskeletin ve bağ dokularının bedeni bir arada tutması gibi. Ana dalları merkezdeki imgeye bağlayın. İkinci ve üçüncü aşama dallarını da ilk ve ikinci aşamadaki dallara bağlayın.

5) Düz çizgilerden oluşan bir zihin haritası gözünüze sıkıcı gelir. Doğada rastladığınız kıvrımlı çizgiler beynin ilgisini daha fazla çektiğinden dallar dümdüz değil kıvrımlı olsun.

6) Her sözcük ya da imge kendi yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkarır. Tek sözcük kullandığınızda, her birinin yeni düşüncelere ışık tutma olasılığı artar. Deyimler ve cümleler bu tetikleyici etkiyi azaltır. Bu yüzden her satır için bir sözcük kullanın.

7) İmgeler ve semboller hatırlamak kolay olduğundan imgeler kulanın. Bunlar yeni ve yaratıcı birleşimler doğururlar. (Buzan, 2003: 87)

Wycoff (1991) ise, zihin haritasının elemanlarını şu şekilde özetlemiştir.

- 1) Sayfanın ortasına resmin odak noktası veya problemin grafiksel sunumu ya da haritalanmış olan bilgi yerleştirilir.
- 2) Düşüncelerin, serbest bir şekilde yayılmasına izin verilir.
- 3) Her çizgiye sadece bir anahtar kelime yazılır.
- 4) Anahtar sözcük fikirleri, çizgilerle merkezi fikre bağlanır.
- 5) Fikirleri vurgulamak ve fikirlere dikkat çekmek için renkler kullanılır.
- 6) Resimler ve semboller, fikirler üzerine dikkat çekmek için kullanılır ve başka bağlantılar oluşturmak için zihni teşvik eder. (Wycoff, 1991)

2.14.7. Zihin Haritalama Tekniğinin Avantajları

Buzan'a (1996) göre zihin haritalama tekniğini yararları:

- 1) Sadece ilgili sözcüklerin not alınması ile % 50, 95 arası zamandan tasarruf edilir.
- 2) Sadece ilgili sözcüklerin okunmasıyla %90'dan fazla zamandan tasarruf edilir.
- 3) Zihin haritası notlarını gözden geçirmek %90'dan fazla zaman tasarrufu sağlar.
- 4) Temel konular üzerinde yoğunlaşmayı artırır.
- 5) Önemli anahtar sözcüklerin kolay bir şekilde fark edilmesini sağlar.
- 6) Açık ve uygun birlikler, anahtar kelimeler arasında yapılır.

- 7) Önemli anahtar sözcükler zamanla yan yana konulup sıralanır, yaratıcılık ve anımsama geliştirilmiş olur.
- 8) Beyin için, çok renkli, çok boyutlu, görsel yönden uyarım sağlayan zihin haritaları, tek renkli geleneksel notlardan daha caziptir, hatırlama konusunda da daha etkili olur.
- 9) Zihin haritalama, beynin doğal yapısıyla uyum içinde çalışır.
- 10) Zihin haritası yapılırken, kişi daima yeni keşiflerin ve farkındalıkların eşiğindedir.
- 11) Zihin haritaları, sonsuz düşünce akışını sürekli teşvik eder.
- 12) Gereksiz laf kalabalığına karşı, anahtar sözcükleri araştırmaya gerek duymadan %90'dan fazla zaman tasarrufu sağlar:
- 13) Devamlı olarak beynin yeteneklerini kullanarak, beynin uyanık ve alarmda olması şeklinde ifade edilmiştir.

Buzan (2007), zihin haritalama tekniğinin öğrenciye sağladığı yararları aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

- 1) Daha fazla yaratıcı olmasına,
- 2) Zaman tasarrufu sağlamasına,
- 3) Problemleri kolayca çözmesine,
- 4) Konsantre olmasına,
- 5) Düşüncelerini organize etmesine ve açıklayabilmesine,
- 6) Sınavlardan iyi notlar almasına,
- 7) Daha iyi şekilde hatırlamasına,
- 8) Daha hızlı ve etkili şekilde çalışmasına,
- 9) Kolay şekilde çalışma yapmasına,
- 10) Konuyu bütün halinde görmesine,
- 11) İletişim kurmasına, yardım eder.

2.14.8. Zihin Haritalama Tekniğinin Sınırlılıkları

Zihin haritalama tam anlamıyla doğru olmayabilir. Yapılan zihin haritası, sınıf atmosferine, yapanın geçmiş yaşantısına ve deneyimlerine göre şekillenir. Eğer öğrenciler, yaratıcılıktan uzak ve algılama engellerine sahiplerse, öğretmenler için zihin haritalama tekniğini sunmak, öğrenciler için ise kavramak zaman kaybına yol açar. (Wallace ve Mintzes 1990: 1033-1052)

2.14.9. Zihin Haritalama Tekniğinin Kullanım Alanları

Zihin haritalama tekniği, düşünme sürecinin; bireysel ya da toplu fikirlerin oluşumu, bu fikirlerin derlenmesi ve nasıl kullanılacaklarının planlanması gibi herhangi bir aşamasında kullanılabilir. Zihin haritalama tekniği, not almaktan kişisel bir alışveriş listesinin stratejik bir irdelemeye dönüştürülmesine kadar, hemen her alanda kullanılabilir. Wycoff'e (1991) göre bu kullanım alanlarından bazılarını Yazma, Proje organizasyonu, Beyin fırtınası, Buluşmalar, Liste yapma, Sunumlar, Not Alma ve Kişisel Gelişim olarak sıralamıştır.

Gross (1993) ise, zihin haritalama tekniğini kullanım alanlarını;

- 1) Kişisel ve profesyonel planlama, olanakları tanımlama, duyguları ve düşünceleri açığa çıkarma ve performansı değerlendirme.
- 2) Kursları, konferansları, seminerleri ve makaleleri planlama.
- 3) Karar verme, problem çözme ve durum içindeki riskleri ve problemleri saptama.
- 4) Kitaplardan, televizyon programlarından, telefon görüşmelerinden, konferanslardan, derslerden notlar alma.
- 5) Ürünler, programlar ve yeni hizmetler için yeni fikirler oluşturmak olarak sıralamıştır. (Ron, 1993: 19-24)

2.15. Zihin Haritalamayı Öğrencilere Öğretmek

Her yaştan öğrenciler; zihin haritalama yoluyla çalışmayı daha hızlı, daha kolay ve eğlenceli kılabilirler. Zihin haritalama, kitap ve derslerde anlatılanları, beyninize dost bir biçimde birleştirip anımsamanızı sağlar. (Gelb, 1995: 134)

Deniz'e göre; zihin haritalama tekniğini öğrencilere tanıtmamanın pek çok yolu vardır. Bunlardan bazıları şöyledir. Her çocuk için 10-12 tane daire hazırlanır ve onlara kendileri için ve hayatlarında önemli yere sahip olanlar için birer tane daire almaları söylenir. Bu daireleri büyük beyaz bir kâğıda yapıştırarak çocuğun hayatındaki ilişkileri yansıtmaya kadar çalışması istenir. Çocukların ilk haritalarını yapacakları konu kendi düşünce ve fikirlerine dayalı olmalıdır. Örneğin;

Yapabileceği şeyler;

- 1- Ben kimim? (ilgilerim, arkadaşlarım, hobilerim, ailem, değerlerim...) Önceki gün yaptıkları.
- 2- Gelecekte yapacakları v.s.
- 3- Çocuklara tahtada basit bir harita yaparak bunu göstermek faydalı olacaktır.
- 4- Merkeze bir sembol çizmeleri istenir.
- 5- Anahtar kelimeler kullanabilecekleri açıklanır.
- 6- Renkleri özgürce kullanmaları hatırlatılır.

Akıllarına gelen tüm fikirleri yazmaları/ çizmeleri söylenir. (Deniz, 1999: 2) Daha büyük çocuklara, geleneksel not tutmanın zorluklarını sıraladıkları bir liste yapmaları ve buna tüm grup olarak ya da küçük gruplar halinde kendi sistemlerini geliştirmek için beyin fırtınası yapmaları söylenerek teşvik edilmeleri sağlanabilir.

2.16. Anlama Becerilerinin Akademik Başarıya Ve Öğrenmelerinin Kalıcılığı Üzerindeki Etkisi

Eğitim çok yönlüdür ve basit değildir. Başarıya ulaşmayı etkileyen birçok etken vardır. Öğrencinin okula, öğretmene, derse karşı tutumları bunlardan bir kısmıdır. Tutumlar ise davranışa yön veren gizli güçlerdir. Dolayısıyla tutumların olumlu olması başarılarını da olumlu etkileyecektir.

İnsanların etkililiğini ve doyumunu etkiler ve sosyal, duygusal öğrenmenin de önemli bir bölümünü oluştururlar. Bu nedenle bireylerin kendi tutumlarını keşfetmesinde ve onların edimlerinin kalitesini nasıl artırıp azaltabileceğini görmesinde yarar vardır (Açıkgöz, 2000: 290).

Atkinson (1996), tutumların genelde, güçlü ve tutarlı olduklarında, tahmin edilen davranışla ilişkili olduklarında, doğrudan kişinin deneyimini temel aldıklarında, kişi kendi tutumunun farkında olduğunda en iyi davranış göstergesi kabul edilebileceği görüşündedir. Buna göre; okula, derse karşı olumlu tutuma sahip bir öğrenci daha çok çalışacaktır, daha olumlu davranışlar gösterecektir ve başarıya ulaşma olasılığı da daha

yüksek olacaktır. Dolayısıyla öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğretmenler farklı yöntemler kullanarak, iletişimi iyi kurarak öğrencilerde olumlu tutumlar gelişmesini sağlayabilirler.

2.16.1. Okumaya Yönelik Tutum

Pek çok alanda olduğu gibi okumada da ilgi kişi davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. İnsanlar ilgileri oranında ve ilgi duydukları alanda okurlar. Bu yüzden çocukların, gençlerin hatta yetişkinlerin okuma ilgilerinin geliştirilmesi önemli bir eğitim hedefidir (Dökmen, 1994: 31).

Araştırmalar, çocukların okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasında pozitif ilişki bulunduğunu göstermektedir; yani daha iyi okuyabilenler okumayı daha çok sevmektedirler (Groff, 1962 aktaran Dökmen, 1994a: 33).

Altunay'ın (2000) araştırmasında okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin ön örgütleyişlerden daha fazla yararlandıkları, okumaya yönelik tutumu olumsuz olan öğrencilerin başarılarının da giderek düştüğü saptanmıştır.

Okuma alışkanlığının olmadığı bir toplumdan da okumaya yönelik olumlu tutum beklenemez. Zaten anlama, genellikle metni ezberleme olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla ezberden uzak, katılımcı öğretim ortamlarının oluşturulması gereklidir.

3. YÖNTEM

Bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçlarına ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Deseni

Araştırma deseni, araştırma sorularının cevaplanması ve hipotezlerin test edilmesi için araştırmacı tarafından bilinçli bir şekilde geliştirilen bir plan olarak tanımlanmaktadır. Bu planlamayı yapmanın temel amacı ise geçerli ve güvenilir bilimsel bilgilere ulaşmaktır. Araştırma modelleri veri toplama tekniği açısından belgesel ve görgül olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Görgül araştırmaların tarama ve deneysel olarak sınıflandırıldığı bilinmektedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlarken (Karasar, 2004: 77); deneysel desen ise değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2001: 1-3).

Araştırmaya ilişkin nicel veriler öntest-sontest kontrol gruplu desen ile elde edilmiştir. Bu desende denekler, deneysel işlemten önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçüme tabi tutulurlar (Balcı, 2001: 241; Büyüköztürk, 2001: 21, Karasar, 2004: 97). Bu çalışmada bir deney, bir kontrol grubuna yer verilmiştir.

Balcı (2001: 92), örneklem seçiminde temel amaçlar düşünüldüğünde olasılığa dayalı olmayan, yansızlık kuralına göre seçilmeyen kümelere örneklem denmesinin doğru olmayacağını ve bu tür kümelere çalışma grubu gibi isimlerin verilmesinin daha doğru olacağını ifade etmektedir. Buradan hareketle çalışma grubu oluşturulurken *amaçlı örnekleme* seçimine gidilmiştir. Amaçlı örnekleme gerçekleştirilirken, araştırmacı araştırmanın çalışma grubuna kimleri seçeceği noktasında kendi yargısını kullanarak araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2001: 102).

Diğer taraftan deneysel araştırma zamansal gelişim ya da değişimi belirlenmek istenen değişken, aynı eleman ya da birimler üzerinde, belli bir başlangıç noktasından alınarak, sürekli olarak ya da belli aralıklarla gözlenir. Bu yaklaşımda, izlenen eleman ya da tema genellikle az sayıdadır. Derinliğine ve genişliğine kapsamlı gözlemlerin yapılmak istendiği durumlarda, özellikle uygun bir yaklaşımdır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma deneysel yöntem seçilerek yürütüldüğünden dolayı, evren ve örneklem seçimi yerine çalışma grubu alınmıştır. Ayrıca uluslararası literatürde yer alan deneysel araştırmalarda evren-örneklem yerine, katılımcılar veya çalışma grubu gibi ifadelerin tercih edilmekte olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmanın genel evrenini Malatya ilindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi yani, çalışma grubunu ise 2009–2010 eğitim öğretim yıllarında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Malatya ilinde bulunan Özel Battalgazi Bilim İlköğretim Okulu’nda okuyan 5.Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma evreninin büyüklüğü ve araştırma için gerekli verilerin toplanma güçlüğü nedeni ile araştırmada, evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde, çalışma evrenindeki okullar arasından ilgili okul rastgele olarak seçilmiş ve araştırma Malatya Merkez’deki Özel Battalgazi Bilim İlköğretim okulu 5. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Özel Battalgazi Bilim İlköğretim okulundaki iki adet 5. Sınıf şubesinden birisi deney grubunu diğeri ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Her iki sınıftan seçilen 25’er öğrenci, toplam 50 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yansız ataması yapılmıştır. Yansız atamanın gerçekleştirilmesi için dikkate alınan bazı ölçütler bulunmaktadır. Araştırmada bu ölçütlerden sadece öntest puanları esas alınmıştır.

Ayrıca öğrencilerin soruları okumaları ve dikkatle doldurmalarını sağlamak amacıyla önceden gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve tüm soruların öğrenciler tarafından okunması sağlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmaya dâhil olan öğrencilere sekiz farklı değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. İlk olarak uygulamaya başlanmadan önce her iki grubu da Seviye Belirleme Sınavı (giriş davranışları belirleme sınavı) uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin araştırmaya katılmadan önceki giriş davranışları belirlenmiştir.

Seviye Belirleme Sınavı'ndan sonra deney grubu öğrencilerinin dersleri işlenirken zihin haritalama tekniği, kontrol grubu öğrencilerinin dersleri işlenirken de geleneksel yöntemler (anlatım ve soru cevap) esas alınmıştır. Bu doğrultuda işlenen 6 metin sonrasında her biri işleyiş sırasına göre olmak üzere, metne ilişkin anlama sınavları yapılmıştır. Bu sınavlardan sonra ise son olarak her iki gruba da kalıcılık sınavı uygulanmıştır.

Sınavlar ve sonuçları araştırmaya yön tutacak olması nedeniyle gerekli hassasiyet göz önünde bulundurularak değerlendirilmiş ve notlar aynı özenle kayıt altına alınmıştır.

İlgili sınavlara ait tarihler, sınav içerikleri ve her iki grup öğrencilerinin de aldıkları puanlar ekler kısmında detaylı olarak yer almaktadır.

3.3.1. Zihin Haritaları

Araştırmaya katılan öğrencilerden deney grubuna dâhil edilen, 25 ilköğretim öğrencisine uygulanan zihin haritalama tekniğinin; ilgili öğrencilerin anlama becerileri üzerindeki etkisi uygulanan altı adet anlama sınavı ile ölçülmeye çalışılmıştır.

Anlama sınavlarının ardından, öğrencilerin kalıcılık düzeylerini belirlemek için uygulanan Kalıcılık Sınavı ile de çalışılan metinlerin öğrenciler üzerindeki kalıcılığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Belirli aralıklarla işlenen Türkçe metinler ve ardından yapılan Anlama sınavları ayrıca son işlemde yapılan Kalıcılık Sınavı'nda elde edilen sonuçlar da göz önünde bulundurularak; zihin haritalama tekniğinin uygulanmasının gerekliliğine ve önemine değinilmiştir.

3.3.2. Başarı Testi

Başarı testi, uygulanan altı tane anlama sınavı ve son olarak yapılan kalıcılık sınavının aritmetik ortalaması alınarak geliştirilmiştir. Bu test, çalışmaya başlanılmadan önce yapılan Seviye Belirleme Sınavı öntest kabul edilerek; her iki teknikte de eğitim alan deney ve kontrol grubu öğrencilerine öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Bu

sayede öğrencilerin başarı düzeylerinde bir değişiklik olup olmadığı gözlenilmeye çalışılmıştır.

3.3.2.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Başarı testinin, zihin haritalama tekniğinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, her birisine uygulanan altı adet anlama sınavı ve bu sınavlardan sonra yapılan kalıcılık sınavı ile birlikte uygulanan yedi tane sınavın aritmetik ortalamasıyla elde edildiğine bir önceki bölümde değinilmiştir.

Başarı testi sonuçlarının, güvenilirliğini ölçmek amacıyla SPSS 17 paket programı yardımıyla yapılan güvenilirlik analizi sonucu Croanbach Alfa Katsayısı 0,84 olarak bulunmuş ve bu değer testin güvenilirliği için yeterli kabul edilmiştir.

3.3.3. Anlama Becerisi Ölçeği

Araştırmaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin anlama becerileri ölçeğinin; uygulanan metinler ve bu metinlerden sonra yapılan sınavlarla ölçülmesi hedeflenmiştir. Zihin haritası tekniği ve geleneksel yöntemlerin uygulandığı öğrencilerin anlama becerisi arasındaki farklılık bu şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Türkçe derslerinde zihin haritalama tekniğinin uygulanmasının, öğrencinin akademik başarısına ve öğretimde kalıcılığına etkisinin görülebilmesi esasıyla; ayrıca İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri yardımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öncelikle ilgili bütün veri setleri titizlikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Seviye Belirleme Sınavı ile deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çalışmaya başlamadan önceki eğitim seviyelerinin denkliliğini araştırmak amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır.

Zihin haritalama tekniğinin öğrencinin anlama becerisi üzerindeki etkisi ise altı kere farklı metin üzerinden, altı defa tekrarlanan anlama sınavları sonrasında belirlenmiştir. Bu sınavlar gereken hassasiyetle uygulanmış ve yine SPSS 17 paket

programı yardımıyla Bağımsız Örneklem t-Testi aracılığı ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular ve bulgulara ait grafikler Bölüm 4. Bulgular ve Yorumlar kısmına eklenmiştir.

Zihin haritalama tekniğinin öğrencinin kalıcılık becerisi üzerindeki etkisi de yine araştırmacı tarafından hazırlanan Kalıcılık Sınavı yardımıyla ölçülmeye çalışılmıştır. Her iki gruba da eşit şartlarda uygulandığı var sayılan Kalıcılık Sınavı sonuçları yine Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanarak çözümlenmiştir.

Zihin haritalama tekniğinin öğrencinin başarısı üzerindeki etkisi ise uygulanan altı adet Anlama Sınavları ve Kalıcılık Sınavı'nın aritmetik ortalaması alınarak elde edilen bir Başarı Testi ile ölçülmesi hedeflenmiştir. Sözü edilen yöntemle elde edilen Başarı Testi ile çalışmaya başlanmadan önce uygulanan Seviye Belirleme Sınavı karşılaştırılmıştır. Bu işlem yine SPSS 17 paket program yardımıyla Bağımlı Örneklem t-Testi aracılığı ile elde edilmiştir. İlgili konuya ait sonuçlar ve grafik çalışmaları Bulgular ve Yorumlar kısmında yer almaktadır.

Son olarak zihin haritalama tekniğinin öğrenci üzerindeki ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi ise yapılan Kalıcılık Sınavı ile Seviye Belirleme Sınavı'nın karşılaştırılması sonrasında tespit edilmiştir. Eşit şartlarda uygulandığı varsayılan Kalıcılık Sınavı ile Seviye Belirleme Sınavı'nın sonuçları Bağımlı Örneklem t-Testi yardımıyla değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde uygulama sonucu elde edilen verilerin bulgularına yer verilmiştir.

4.1.Verilerin Analizi Ve Bulgular

İlköğretim 5. Sınıfta öğrencilere verilen anlama metinleriyle zihin haritalama tekniğinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest- sontest, kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı hususunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

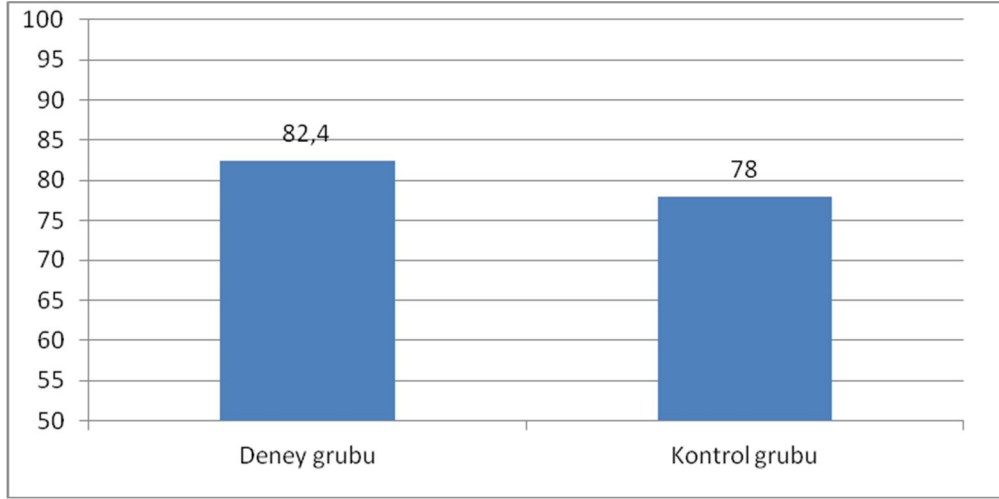
4.1.1.Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deneysel uygulama öncesinde grupların akademik öntest puanları açısından denk olup olmadığının belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest puanları eşli gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Önteste ait bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t-testi Sonuçları

		Ortalama	N	t	p
Ön Test	Deney grubu	82,40	25	-,988	,323
	Kontrol grubu	78,00	25		

Tablo 1’e bakıldığında deney ve kontrol gruplarına uygulanan öntest sonuçlarına göre gruplar arası başarıda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t=-,988$; $p=.323>.05$). Buna göre uygulamaya başlamadan önce gruplar arasındaki giriş davranış düzeyinin benzer olduğu söylenebilir. Bir diğer ifade ile deney ve kontrol gruplarının başarı durumları açısından hazır bulunuşluk düzeyleri arasında araştırma sonucunu etkileyecek bir fark bulunmamış ve araştırmanın birbirine yakın düzeyde iki sınıfta gerçekleştirilmiştir.



Grafik 1:Grupların Seviye Belirleme Sınavlarına Ait Ortalamaları

4.1.2. Zihin Haritalama Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi

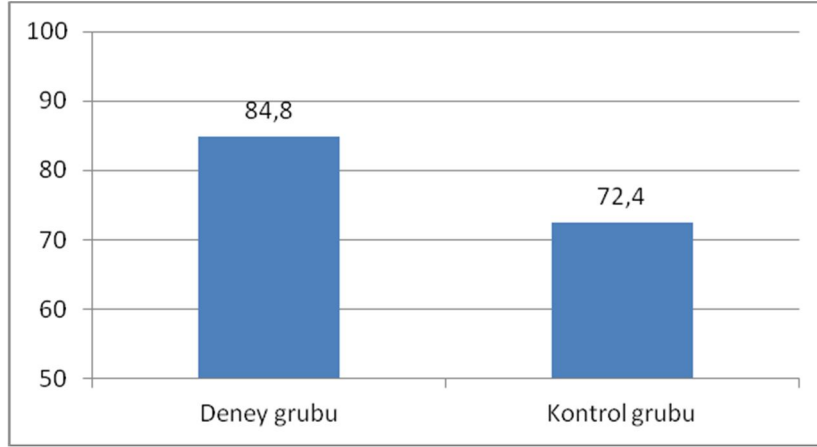
Deney grubu ile kontrol grubu anlama sınav sonuçları, karşılaştırılmaları yapılmış, sonuçlar Tablo 2’de özetlenmiştir.

H0: Deney grubu ile kontrol grubu anlama sınavları arasında fark yoktur.

H1: Deney grubu ile kontrol grubu anlama sınavları arasında fark vardır.

Tablo 1: 1. Anlama Sınavı Ortalamalarına Ait t-Testi

		Ortalama	N	t	p
1.anlama sınavı	Deney grubu	84,8	25	3,616	0,001
	Kontrol grubu	72,4	25		

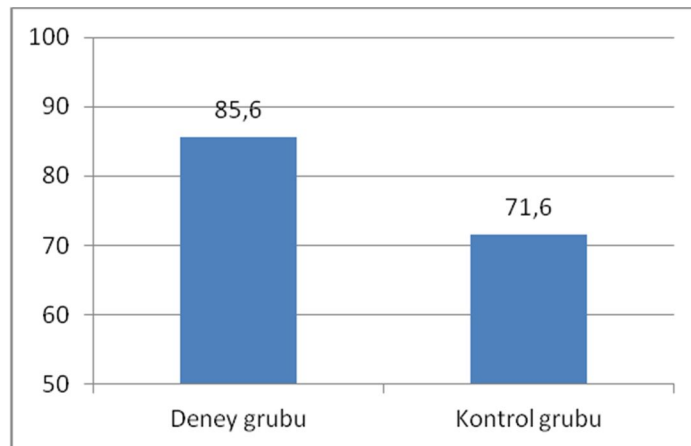


Grafik 2: 1.Anlama Sınavı Ortalamaları

Deney grubu ve kontrol gruplarının, birinci anlama sınavı sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencilerin aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Puan ortalaması daha yüksek olan deney grubu öğrencilerinin 1.metni daha iyi anladığı açıkça ortadadır ($p < 0,05$).

Tablo 2: 2. Anlama Sınavı Ortalamalarına Ait t-Testi

		Ortalama	N	t	p
2.anlama sınavı	Deney grubu	85,6	25	5,06	0,000
	Kontrol grubu	71,6	25		

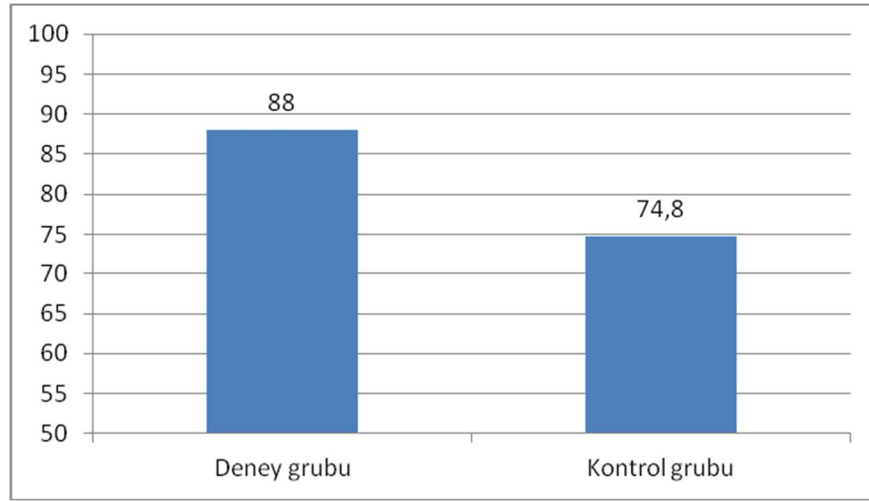


Grafik 3: 2. Anlama Sınavı Ortalamaları

Deney ve kontrol gruplarının, İkinci anlama sınavı sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencilerin aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Puan ortalaması daha yüksek olan deney grubu öğrencilerinin 2.metni de daha iyi anladığı gözlenmektedir ($p<0,05$).

Tablo 3: 3. Anlama Sınavı Ortalamalarına Ait t-Testi

		Ortalama	N	t	p
3.Anlama Sınavı	Deney Grubu	88	25	4,059	0,000
	Kontrol Grubu	74,8	25		

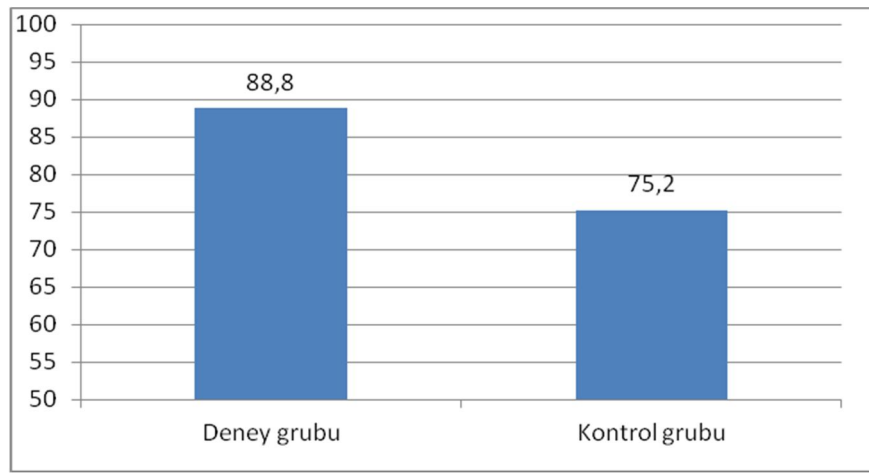


Grafik 4: 3. Anlama Sınavı Ortalamaları

Deney ve kontrol gruplarının, Üçüncü anlama sınavı sonuçları karşılaştırıldığında, öğrencilerin aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Puan ortalaması daha yüksek olan deney grubu öğrencilerinin 3.metni de daha iyi anladığı açıkça ortadadır ($p<0,05$).

Tablo 4: 4. Anlama Sınavına Ait t-Testi

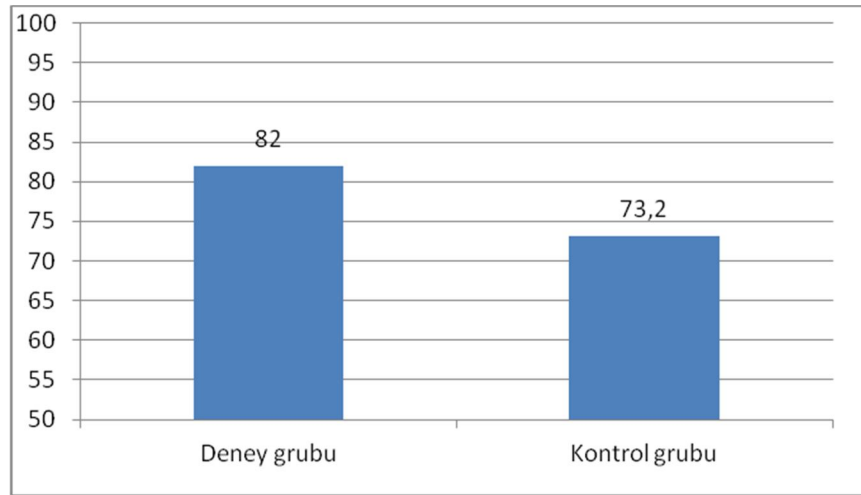
		Ortalama	N	t	p
4.anlama sınavı	Deney grubu	88,8	25	4,925	0,0001
	Kontrol grubu	75,2	25		

**Grafik 5: 4. Anlama Sınavı Ortalamaları**

Dördüncü anlama sınavı sonuçlarında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aldıkları not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Puan ortalaması daha yüksek olan deney grubu öğrencilerinin 4.metni de diğerleri gibi daha iyi anlamış olduğu gözlenmektedir ($p<0,05$).

Tablo 5: 5. Anlama Sınavına Ait t-Testi

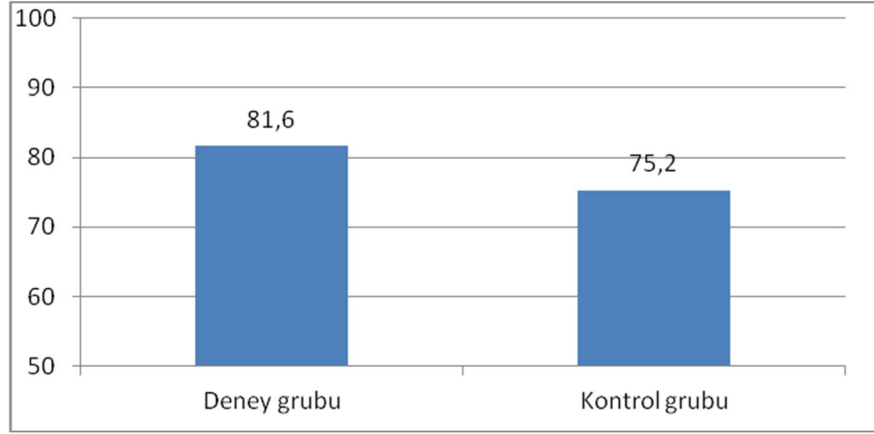
		Ortalama	N	t	p
5.anlama sınavı	Deney grubu	82	25	3,931	0,025
	Kontrol grubu	73,2	25		

**Grafik 6: 5. Anlama Sınavı Ortalamaları**

Beşinci anlama sınavı sonuçlarında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aldıkları not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Puan ortalaması daha yüksek olan deney grubu öğrencilerinin 5.metni de, kontrol grubuna oranla daha iyi anlamış olduğu açıkça gözlenmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 6: 6. Anlama Sınavına Ait t-Testi

		Ortalama	N	t	p
6.Anlama Sınavı	Deney grubu	81,6	25	2,775	0,038
	Kontrol grubu	75,2	25		



Grafik 7: 6. Anlama Sınavı Ortalamaları

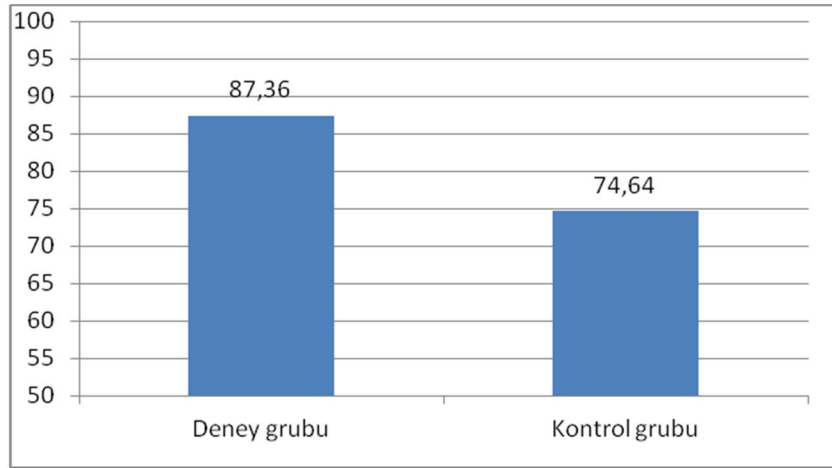
Altıncı anlama sınavı sonuçlarında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aldıkları not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık mevcuttur. Puan ortalaması daha yüksek olan deney grubu öğrencilerinin 6.metni de, kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha iyi anlamış olduğu açıkça ortadadır ($p<0,05$).

4.1.3. Zihin Haritalama Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Kalıcılık Becerileri Üzerindeki Etkisi

Zihin haritalama tekniği kullanımının öğrencilerin hatırlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla; deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Kalıcılık Sınavı sonuçlarına göre değerlendirilmiş olup, sonuçlar özetlendiği gibidir.

Tablo 7:Grupların Kalıcılık Sınavı Sonuçlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Mean	t	p
Kalıcılık sınavı	Deney Grubu	25	87,36	4,484	0,00001
	Kontrol Grubu	25	74,64		



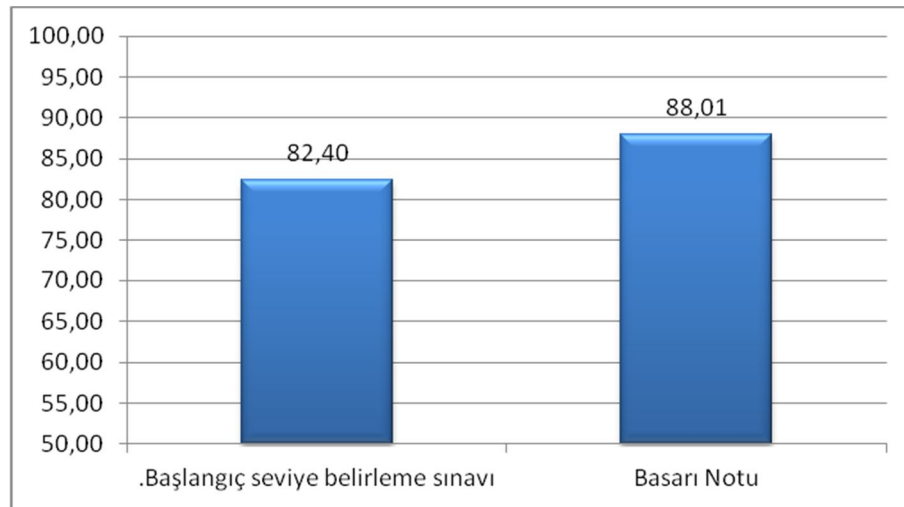
Grafik 8: Grupların Kalıcılık Sınavı Ortalamaları

Deney ve kontrol gruplarının, Kalıcılık Sınavı sonuçları karşılaştırılmış, öğrencilerin aldıkları not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Puan ortalaması daha yüksek olan deney grubu öğrencilerinin Kalıcılık Sınavlarını daha iyi anladığı görülmektedir ($p < 0,05$).

4.1.4. Zihin Haritalama Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Başarısı Üzerine Etkisi

Geliştirilen Başarı Testi'yle zihin haritalama tekniği kullanımının öğrencilerin başarısı üzerine etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce yapılan Seviye Belirleme Sınavı ile geliştirilen Başarı Testi bu amaçla karşılaştırılmıştır.



Grafik 9: Deney Grubuna Ait Seviye Belirleme Sınavı Ve Başarı Notları Ortalamaları

Grafiğe bakıldığında kontrol grubuna ait, Başlangıç Seviye Belirleme Sınavı ortalaması 82,40 iken, ilgili grubun Başarı Testi sınav ortalaması ise 88,01 olduğu gözlenmektedir.

Tablo 8: Deney Grubuna Ait Bağımlı Gruplar t-Testi Tablosu

	Ortalama	N	t	p
*.Başlangıç seviye belirleme sınavı	82,40	25	-2,669	0,013
* Başarı Notu	88,0057	25		

H0: Zihin haritalama tekniği kullanımının öğrencilerinin başarısına etkisi yoktur.

(Başlangıç Deneme Sınavı ile Başarı Notu ortalamaları arasında fark yoktur)

H1: Zihin haritalama tekniği kullanımının öğrencilerin başarısına etkisi vardır.

(Başlangıç Deneme Sınavı ortalaması ile Başarı Notu ortalamaları arasında fark vardır.)

Gerekli karşılaştırmalar yapıldığında deney grubu için, Seviye Belirleme Sınavı ortalaması ile Başarı Testi ortalaması arasında fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Başarı Notları ortalaması, Başlangıç Deneme Sınavı ortalamasından, anlamlı olarak büyük çıkmaktadır. Bu durumda zihin haritalama tekniği kullanımının öğrencilerin başarıları üzerinde etkisi vardır sonucuna ulaşabiliriz ($p<0,05$).

Tablo 9:Kontrol Grubuna Ait Bağımlı Gruplar t-Testi Tablosu

	Ortalama	N	t	p
* Başlangıç Seviye Belirleme Sınavı	78	25	4,447	,136
* Başarı Notu	76	25		

H0:Geleneksel yöntemlerin öğrencilerin başarısı üzerine etkisi yoktur

H1:Geleneksel yöntemlerin öğrencilerin başarısı üzerine etkisi vardır.

Gerekli karşılaştırmalar yapıldığında kontrol grubu öğrencileri için, not ortalamalarında bir iyileşme gözlenmesine rağmen, Seviye Belirleme Sınavı ortalaması ile Başarı Testi ortalaması arasında fark istatistiksel olarak bir anlam taşımamaktadır. Geleneksel yöntemler öğrencilerin başarıları üzerinde bir etkisi yoktur ($p>0,05$).

Buradan da açıkça görülüyor ki, zihin haritalama tekniği kullanımının, geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin başarılarını yükseltmektedir.

4.1.5. Zihin Haritalama Tekniği Kullanımının Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi

Zihin haritalama tekniği kullanımının öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemek amacıyla, deney grubuna ait Seviye Belirleme Sınavı ile Kalıcılık Sınavı ortalamaları gerekli teknikler yardımıyla karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 11’ de özetlenmiştir.

Tablo 10:Deney Grubuna Ait Seviye Belirleme Sınavı Ve Kalıcılık Sınavlarının Karşılaştırılması

	Ortalama	N	t	p
Başlangıç deneme sınavı	82,4	25	-2,535	0,018
Kalıcılık sınavı	89,12	25		

H0: Zihin haritalama tekniği kullanımının öğrenmenin kalıcılığına bir etkisi yoktur.

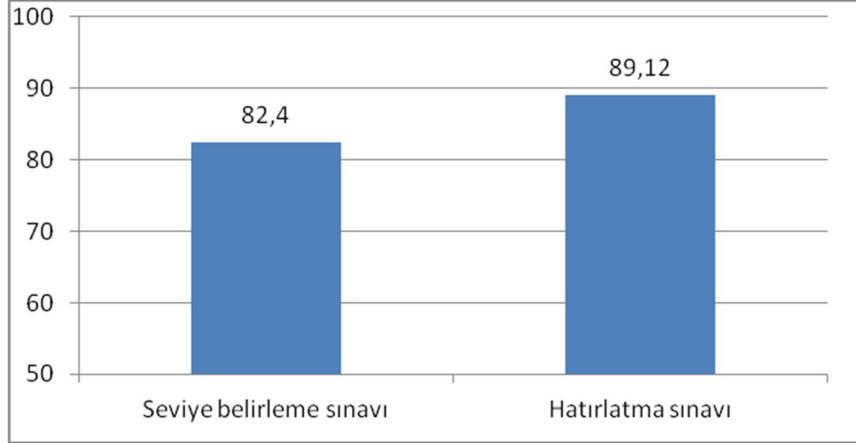
(Seviye Belirleme Sınavı ile Kalıcılık Sınavı ortalamaları arasında bir fark yoktur)

H1: Zihin haritalama tekniği kullanımının öğrenmenin kalıcılığına bir etkisi vardır.

(Seviye Belirleme Sınavı ile Kalıcılık Sınavı ortalamaları arasında bir fark vardır.)

Deney grubu öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavı ile Kalıcılık Sınavı not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark mevcuttur ($p<0,05$).

Buna göre; zihin haritalama tekniği kullanımının öğrenmenin kalıcılığına etkisi bulunmaktadır.



Grafik 10: Deney Grubuna Ait Seviye Belirleme Ve Kalıcılık Sınavı Ortalamaları

Aynı karşılaştırmayı geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubuna uyguladığımızda;

Tablo 11:Kontrol Grubuna Ait Seviye Belirleme Sınavı İle Kalıcılık Sınavlarının Karşılaştırılması

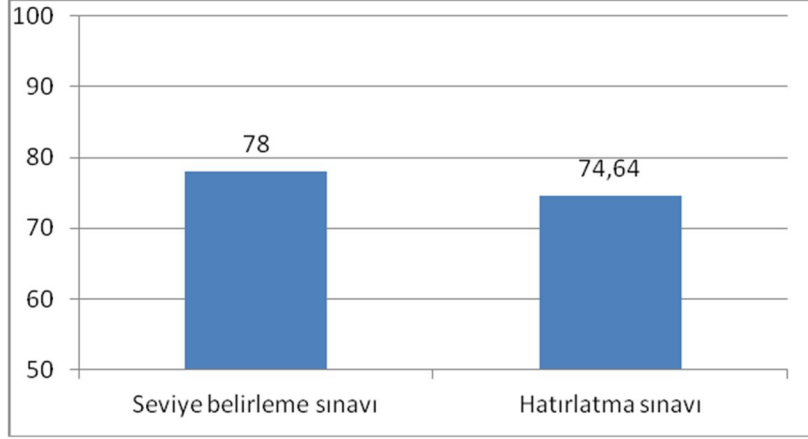
	Ortalama	N	t	p
Seviye belirleme sınavı	78	25	1,186	0,247
Hatırlatma sınavı	74,64	25		

H0: Seviye Belirleme Sınavı ile Kalıcılık Sınavı ortalamaları arasında fark yoktur.

H1: Seviye Belirleme Sınavı ile Kalıcılık Sınavı ortalamaları arasında fark vardır.

Kontrol grubu öğrencilerinin, Seviye Belirleme Sınavı ile Kalıcılık Sınavının ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Buna göre geleneksel yöntemlerin öğrenmenin kalıcılığı üzerinde bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılabilmektedir ($p>0,05$).



Grafik 11:Kontrol Grubuna Ait Seviye Belirleme Sınavı Ve Kalıcılık Sınavı Ortalamaları

Hem deney grubuna hem de kontrol grubuna yapılan “Bağımlı t-Testi” sonuçları açıkça gösterdi ki ; zihin haritalama tekniği kullanımının, öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkisi varken, geleneksel yöntemlerin öğrenmenin kalıcılığını etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular dikkate alınarak, sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel amacı, öğrencinin zihinsel sürecine yoğunlaşmak olduğundan, zihin haritalama tekniği bu noktada etkili olmuştur. Öğrencilerin Türkçe dersindeki okuma ve anlama konusunda çizdikleri zihin haritaları, zihinlerindeki yapının kâğıda dökülmesi olarak düşünülebilir. Bu sayede öğrenciler, yapılandırmacı yaklaşım temelli olarak değerlendirilmiştir. Yazılı ve sözlü sınavlar, öğrencileri değerlendirmede yetersiz olduğundan bu sınavlarla sürece değil, ürüne bakıldığından, zihin haritalama sürece bakılarak öğrencilerin değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Zihin haritalama ile öğrencilerin Türkçe dersindeki okuma ve anlama konusunda ne algıladıkları görülebilmektedir.

5.1. Sonuç

Araştırmaya başlanmadan önce deney ve kontrol gruplarında yer alan 25'er ilköğretim öğrencisinin eğitim ve başarı denkliliklerini tespit etmek amacıyla Seviye Belirleme Sınavı uygulanmıştır. Bu sınav sonrasında elde edilen bulgular araştırma öncesi öğrencilerin eğitim düzeylerinde bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın başlamasıyla beraber deney grubu öğrencilerine zihin haritalama tekniği uygulaması yapılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Bu sistemle zihin haritalama tekniğinin, geleneksel yöntemlerden farklı olup olmadığı ispatlanmaya çalışılmıştır.

Belli aralıklarla işlenen altı adet okuma parçası ve sonrasında yapılan anlama becerisi sınavlarının tamamında deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek puanlar almışlardır. Bu bilgi istatistiksel olarak da kanıtlanmıştır.

Bu bilgiler ışığında zihin haritalama tekniği kullanımının, öğrencilerin anlama becerilerine pozitif yönde etki ettiği ortaya çıkmış olmaktadır.

Anlama becerileri sınavlarından sonra her iki gruba da Kalıcılık Sınavı uygulanmıştır. Bu sınav yardımıyla zihin haritalama tekniği kullanımının kalıcılık becerilerine etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Kalıcılık Sınavı'nın sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek notlar aldıkları belirlenmiştir.

Uygulanan teknikler ile zihin haritalama tekniği kullanımının öğrencilerin kalıcılık becerilerini olumlu yönde etkilediği istatistiksel olarak da kanıtlanmıştır.

Zihin haritalama tekniği kullanımının, öğrencilerin başarı düzeylerini artırıp artırmadığını incelemek amacıyla da; daha önce de açıklandığı üzere, altı adet Anlama Sınavı ve bir adet Kalıcılık Sınavı'nın aritmetik ortalaması alınarak Başarı Notları hesaplanmıştır. Elde edilen başarı notları, başlangıçta yapılan Seviye Belirleme Sınavı ortalamaları ile karşılaştırılmıştır. Bu sayede zihin haritalama tekniği kullanımının başarı düzeyini artırıp artırmadığı test edilmeye çalışılmıştır.

Uygulanan test sonucunda Başarı Notlarının ortalamasının, Seviye Belirleme Sınavı notlarından anlamlı olarak büyük olduğu ortaya çıkmıştır. Zihin haritalama tekniği kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerini artırmış olduğu da bu şekilde ispatlanmış olmaktadır.

Geleneksel yöntemler uygulanan kontrol grubu için de aynı teknik uygulanmış ve gerekli karşılaştırmalar yapılmıştır. Ancak incelemeler sonucunda notlarda bir iyileşme olmasına karşın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Geleneksel yöntemler, öğrencilerin başarı düzeylerini anlamlı fark yaratacak kadar etkilememektedir.

5.2. Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

1. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersi okuma ve anlama becerileri konusunun öğretiminde zihin haritalama tekniği kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin, geleneksel yöntemle göre, öğrenci başarısında daha etkili olduğunu göstermiştir.

2. Zihin haritalama tekniği kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuma ve anlama becerileri konusundaki başarılarına ilişkin hatırlama düzeylerinde geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilere nazaran anlamlı bir yükselme görülmüştür.
3. Zihin haritalama tekniği kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sonucunda deney grubundaki öğrencilerin araştırmaya başlamadan önceki oranla öğretim başarı düzeylerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir.
4. Geleneksel yöntemle öğretimi gerçekleştiren kontrol grubundaki öğrencilerin, başarı düzeyinde ise anlamlı bir yükseliş söz konusu değildir.
5. Ayrıca zihin haritalama tekniğinin öğretimde kalıcılığa etkisi de elde edilen bulgularla ispatlanmıştır.

Özetle; çalışma sonunda zihin haritalama tekniğini kullanan deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersleri başarı düzeylerinde artış görülmüş ve kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla bu artış daha fazla ve istatistiksel olarak anlamlı olmuştur.

Zihin haritalama tekniğinin farklı kullanım biçimleri doğrultusunda gerçekleştirilmiş benzer araştırmaların sonuçları incelendiğinde, mevcut araştırmanın yukarıda anlatılan sonucuyla paralellik gösterdikleri; başka bir ifadeyle, zihin haritalama tekniği kullanımının genel olarak öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmüştür (Steyn ve Boer, 1998; Farrand ve diğ., 2002; Amar-Singh, 2004; Kahveci, 2004; Elgin-Kıdık, 2005; Bütüner, 2006, YaÇar, 2006; Aslan, 2006; Moi ve Lian, 2007; Abi-El-Mona ve Abd-El-Khalick, 2008; Bütüner ve Gür, 2008; Aydın vd., 2008; Al-Jarf, 2009; Çamlı, 2009; Aydın, 2009; Aydın, 2010; Evrekli, 2010; Evrekli ve Balım, 2010, Yavaş, 2011). Ancak bu durumla birlikte bir başka araştırmada anafikir bulma yönteminin hem zihin haritasına hem de geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısını daha olumlu etkilediği yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonucuyla benzerlik taşımamaktadır (Trevino, 2005). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen bir diğer uygulama, geciktirilmiş test uygulamasıdır. Buradan elde edilen bulgulara göre bireysel ve grupla zihin haritalama teknikleri ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısındaki kalıcılık noktasında birbirlerinden farklı ya da üstün oldukları söylenemez.

5.3. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Bu anlamlı öğrenme aracı, yapılandırmacılığı esas alan Türkçe öğretiminde kullanılmalıdır.
2. İlköğretim okullarında derslerde geleneksel not tutma yolu yerine, not almada zihin haritalama tekniğine başvurulmalıdır.
3. Öğrencilerin sadece yazılı sınavlar ve sözlü sınavlarla değerlendirmenin yanı sıra öğrencilerin bir konu sonunda çizdikleri zihin haritalarıyla değerlendirmeleri daha geliştirici ve doğru olabilir.
4. Öğretmenler ve öğretmen adayları anlamlı öğrenme ve anlamlı öğrenme araçları konusunda bilgilendirilmelidir.
5. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve anlamlı öğrenme araçları arasındaki ilişki araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ACAT, M. Bahattin. (1996). **Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- AÇIKGÖZ, K.Ü. (2004). Aktif Öğrenme, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AKAY, Ayşegül Aydın. (2004). **İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- AKÇAMETE. Gönül. (1989). *Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi*. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 22 (2).
- AKYOL, Hayati. (2007). *Okuma. İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Editörler: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- AKYOL, Hayati. (1997). *Okuma ve Prensipleri*. **Çağdaş Eğitim**. (223).
- ALEN, Suzanne (2005). *The Proposal of a Stage One Reading-Groups Timetable that Integrates Major Comprehension Components*. **Australian Journal of Language and Literacy**, 28(2), 138-149.
- ALTAY, Selami “Türkçe Eğitimi Uygulamaları”
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/altay.htm> E.Tarih (22.12.2009) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- ASLAN, A. (2006). *İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AYDIN, G. (2009). *Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenen Anlamaya Etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- AYTAŞ, Gıyasettin. (2005) *Okuma Eğitimi*. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 3 (4).

- BALCI, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (3. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- BAŞARAN İbrahim Ethem “**Eğitimin Psikolojik Temelleri**” Bilge Sahaf Kitapevi Ankara 1998 s.146
- BIEMILLER, Andrew. (2003). *Vocabulary: Needed If More Children Are to Read Well. Reading Psychology*, **24**, 323-335.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1993). **Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.
- BLOOM, L. ve Beckwith, R. (1989). Talking with feeling: Integrating affective and linguistic expression in early language development. *Cognition & Emotion*, 3 (4), 313-342.
- BRİNKMANN, A., (2003) “Graphical Knowledge Display – MindMapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education” *Mathematics Education Review*, No 16, April, (2003), 35–48 Çeviren: Suphi Önder Bütüner İlköğretim Online, 6(1), Çeviri: 1-11, 2007.
- BROWN, D. C., (2001). Cognitive and affective minds: A necessary marriage in criminal justice education. *Journal of Criminal Justice Education*, 12 (1), 101-115.
- BUDD, J. W. (2002). *Mind maps as classroom exercises*, <http://www.legacy-irc.csom.umn.edu/faculty/jbudd/mindmaps/mindmaps.pdf> adresinden 03. 02. 2009 tarihinde edinilmiştir.
- BUZAN, T. ve Buzan, B. (2007). *The Mind Map Book*. Edinburg, England: BBC Active.
- BUZAN, T., (1996) Aklını En iyi Şekilde Kullan (Çeviren: Banu Ergüder), İstanbul: Arion Yayınevi,
- BUZAN, T., *The Mind Map Book*, New York: Plume Books, 1996 s.59 Aktaran: Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi Cilt 2 Sayı 1 haziran 2008.
- BUZAN, Tony, Barry Buzan. 1994. **The Mind Map Book: How to Use Radiant**

- BÜTÜNER, S. Ö. (2006). *Açılar ve Üçgenler Konusunun İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Vee Diyagramları ve Zihin Haritaları Kullanılarak Öğretimi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- CALP, Mehrali. (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. Konya: Eğitim Kitabevi.
- CONLON, T., BIRD, D., Not Yet Within The Mainstream: Concept Mapping In A Scottish High School, First International Conference On Concept Mapping, Pamplona, Spain, (2004).
- ÇAMLI, H. (2009). Bilgisayar Destekli Zihin Haritalama Tekniğinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Fene Ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi (basılmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- ÇELENK, Süleyman. (2007). **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**. Ankara. Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- ÇELİKÇİ, Serap. (2000). **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- DEMİREL, Özcan. (2000). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DOĞAN, B. (2002). Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DÖKMEN, Üstün. (1994). **Okuma Becerisi, İlgisi ve alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- EVREKLİ, E. (2010). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı*

Öğrenme Beceri Algılarına Etkisi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

FARRAND, P., HUSSAIN, F. ve HENNESSY, E. “The Efficacy of Mind Map Study Technique”, *Medical Education*, 36, (2002), 426–431

FİDAN, Nurettin. BAYKUL, Yaşar. (1994). *İlköğretimde Temel İhtiyaçların Karşıllanması*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Ankara: S.10

GARCIA, Jesus and MICHAELIS, John U. (2001). **Social Studies for Children (A Guide to Basic Instruction)**. USA: Allyn & Bacon A Person Education Company.

GELB, J.M., (1995) “*Düşünmenin Tam Zamanı*”, Arion Yayınevi, İstanbul. 1995.

GELEN, İsmail. (2003). **Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi**. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

GÖĞÜŞ, Beşir. (1983). *Anadili Eğitim Programlarının Niteliği*. **Türk Dili**. S. 379–380, s. 40–48.

GÖKTÜRK, Akşit. (2002). **Sözün Ötesi**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

GRAY, S. William. *Okuma ve Yazma Öğretimi*. (çev: Nejat Yüzbaşıoğulları). İstanbul: MEB, 1975.

GÜLERYÜZ, Hasan. (1999). **Okuduğunu Anlama İle Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

GÜNDEMİR, Yeliz. (2002). **İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

GÜNEŞ, Firdevs. (2000). **Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.

- GÜNEYLİ, Ahmet. (2003), **Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- GÜR, H. ve Bütüner, S. Ö. (2006). Matematik derslerinde kullanılan zihin haritalama tekniğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 5 (2), 61-74.
- HOLT, John. (1999). *Çocuklar Neden Başarısız Olur*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- İZBUL, Yalçın “**Konuşma Dilinin Evrencelerine İlişkin Üç Ek Öneri**”, Hacettepe Üni. Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cumhuriyetin 60. Yılına Armağan(Özel Sayı),1983 ss.143-149
- KADIOĞLU, Muhsin. (2001). **Hızlı Okuma Tekniği**. İstanbul: İm Yayın Tasarım.
- KAN, Ayşe.(2012). **Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi**. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- KANTEMİR, Enise. (1997). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınları.
- KARA Y. ve Özgün-Koca, S. A. (2004). Buluş yoluyla öğrenme ve anlamlı öğrenme yaklaşımlarının matematik derslerinde uygulanması: “iki terimin toplamının karesi” konusu üzerine iki ders planı. *İlköğretim Online*, 3 (1), 2-10.
- KARASAR, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARTAL ,Ayça. (2011). **Zihin Haritalama Tekniğinin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısı Tutumu ve Kalıcılığına Etkisi**. Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- KAVCAR, Cahit. OĞUZKAN, Ferhan. SEVER, Sedat. (1995). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları.
- KAVRAR Cahit, Ferhan UZKAN “**Özel Öğretim Yöntemleri Türkçe Öğretimi**” Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları 1987 ss. 72 - 75

- KÖKSAL, Hayal. (2003). *Görsel Okuryazarlık ve Renklerin Öğrenmeye Etkisi*. **Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi**, (25).
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. (1997). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Gazi Kitabevi. Ankara.
- LINDERHOLM, Tracy & EVERSON, Michelle Gaddy & BROEK, Paul van den & MISCHINSKI, Maureen & CRITTENDEN, Alex and SAMUELS, Jay (2000). *Effects of Casual Text Revisions on More-and Less-Skilled Readers' Comprehension of Easy and Difficult Texts*. **Cognition and Instruction**, 18(4), 525-556.
- LONGHURST, C., VISUALİSATION, Mind Maps, Relaxation, Confidence and the Outside School Tutor: A Case Study, 2nd. International Conferance on the Teaching of Mathematics, Greece, July 1–6, (2002).
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6, 7, 8. Sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- NAKİBOĞLU, M., ALTIPARMAK, M., (2003) Aktif Öğrenmede Bir Grup Tartışması Olarak Beyin Fırtınası, 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi,
- NAS, Recep. (2003). **Türkçe Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- NOVAK, J. (1998) Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1998. s.38-45
- NOVAK, J. D. ve Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*, Cambridge University Pres, United Kingdom.
- OCAK, Gürbüz. (2004). **İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi**. İlköğretim Online. 3 (2).
- OĞUZKAN, A. Ferhan. (1981). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ÖZ, M. Fevzi. (2003). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- ÖZÇELİK, Durmuş Ali. (1987). **Eğitim Programları ve Öğretimi**. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin. (1991). **Türk Dili ve Edebiyatı, Okuma ve Metin İnceleme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 155.
- ÖZDEN, Yüksel. (1999). **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- RAFIK, S. ve KAUR, J. “Teaching Literature Through Mind Maps” *The English Teacher*, Vol 33, (2004), December.
- RASINSKI, Timothy V. (1999). *Exploring A Method For Estimating Independent, Instructional, And Frustration Reading Rates*. **Journal of Reading Psychology**, **20**, 61-69.
- RİCHAUDE, François. GAUQUELİN, Michel. GAUQUELİN, François. (1990). **Anlayarak Çok Hızlı Okuma Teknikleri**. (çev. A. Sarp). İstanbul: İkon Yayıncılık.
- ROG, Lori Jamison and BURTON, Wilfred. (2001/2002). *Matching Texts and Readers: Leveling Early Reading Materials for Assessment and Instruction*. **The Reading Teacher**, **55**(4), December/ January, 348-356.
- ROUET, Jean-François & VIDAL-ABARCA, Eduardo & ERBOUL, Alain Bert and MILLOGO, Victor (2001). *Effects of Informaton Search Tasks on the Comprehension of Instructional Text*. **Discourse Processes**, **31**(2), 163-186.
- ROZAN, Norma. (1982). *Okuma Alışkanlığında Öğretmenin Rolü*. **Eğitim ve Bilim**. No: 39. C.7
- RUŞEN, Mustafa. (1998). **Hızlı Okuma**. İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.
- SABAK, Esra. (2007). **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler**. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- SEVER, Sedat. (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- SEZER Ayhan, “**İletişim Araçlarının Dil Gelişimine Etkisi**” Türkçe Öğretimi ve Sorunları, Yayına Hazırlayan: Ferhan Oğuzkan, ss. 93-121, TED Yayını, Ankara 1993
- SİDEKLİ, Sabri. (2005). **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- STEYN, T. ve BOER, A. “Mind Mapping As A Study Tool For Underprepared Students In Mathematics And Science” *South African Journal of Ethnology*, Vol 21(3), (1998), 1–11
- STEYN. ve Boer, A. (1998). Mind mapping as a study tool for underprepared students in mathematics and science. *South African Journal of Ethnology*, 21 (3), 125-131.
- TAZEBAY, Attila. (2005). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: Milli eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TDK. (1998). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TEMİZKAN, Mehmet. (2007), **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi**. **Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential**. London: BBC Books.
- TOVANI, Cris. (2005). *The Power of Purposeful Reading*. **Educational Leadership**, October, 48-51.
- ÜNALAN, Şükrü. (2001). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- ÜNVER, G., (2005) Eğitimde Yeni Yönelimler. Yayınlandığı Kitap. Özcan Demirel (Editör), Yansıtıcı Düşünme Ankara: Pagem A Yayıncılık,
- VİRGİNİA S.E. (1992) “Mathematical Mind Mapping” *The Mathematics Teacher*, Sep. Vol 85(6),

- WARD, R. ve WANDERSEE, J.H. “Student’s Perceptions of Roundhouse Diagramming: a Middle-School Viewpoint” *International journal of science education*, 24(2), (2002), 205–225
- WYCOFF, J., (1991) *Mind Mapping: Your Personal Guide to Exploring Creativity and Problem Solving*, New York: Berkley Books,
- YAŞAR, I. Z. (2006). *Fen Eğitiminde Zihin Haritalama Tekniğiyle Not Tutmanın Kavram Öğrenmeye ve Başarıya Etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK 1. DENEYSEL ÇALIŞMA SÜRESİNCE YAPILAN UYGULAMALARIN TARİHLERİ

Tablo 5: Deneysel Çalışma Süresince Yapılan Uygulamaların Tarihleri

Yapılan Uygulama	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Seviye Belirleme Sınavının Uygulanması	01.10.2009	01.10.2009
1.Metnin İşlenmesi	05.10.2009	05.10.2009
1.Metne İlişkin Anlama Sınavının Yapılması	05.10.2009	05.10.2009
2.Metnin İşlenmesi	12.10.2009	12.10.2009
2.Metne İlişkin Anlama Sınavının Yapılması	12.10.2009	12.10.2009
3.Metnin İşlenmesi	19.10.2009	19.10.2009
3.Metne İlişkin Anlama Sınavının Yapılması	19.10.2009	19.10.2009
4.Metnin İşlenmesi	26.10.2009	26.10.2009
4.Metne İlişkin Anlama Sınavının Yapılması	26.10.2009	26.10.2009
5.Metnin İşlenmesi	02.11.2009	02.11.2009
5.Metne İlişkin Anlama Sınavının Yapılması	02.11.2009	02.11.2009
6.Metnin İşlenmesi	09.11.2009	09.11.2009
6.Metne İlişkin Anlama Sınavının Yapılması	09.11.2009	09.11.2009
Kalıcılık Testinin Yapılması	07.12.2009	07.12.2009

DENEY GRUBUNUN ALDIĞI PUANLAR

Öğrenci	Ön Test	1.Sınav	2.Sınav	3.Sınav	4.Sınav	5.Sınav	6.Sınav	Kalıcılık Sınavı
1	100	90	100	100	90	100	80	88
2	100	80	90	100	80	90	90	92
3	100	100	100	90	90	90	80	88
4	80	80	80	90	90	90	70	92
5	90	90	100	100	100	80	90	84
6	90	80	90	90	90	10	80	92
7	90	90	80	90	100	100	80	88
8	100	90	90	100	100	80	70	100
9	80	90	90	80	100	90	80	80
10	80	80	90	90	90	70	80	76
11	80	90	90	100	90	90	80	88
12	90	100	100	90	80	100	100	100
13	100	90	90	80	100	100	90	88
14	100	100	100	100	100	90	80	100
15	70	80	70	70	80	70	60	80
16	60	80	70	70	90	70	70	76
17	80	90	90	80	90	90	90	92
18	50	60	70	70	70	80	80	72
19	40	60	60	70	70	60	70	72
20	70	80	80	90	80	80	90	88
21	70	70	70	80	80	80	90	80
22	80	80	80	90	90	80	80	92
23	80	90	90	100	90	90	80	92
24	90	90	90	100	100	80	90	96
25	90	90	80	80	80	90	90	88

KONTROL GRUBUNUN ALDIĞI PUANLAR

Öğrenci	Ön Test	1.Sınav	2.Sınav	3.Sınav	4.Sınav	5.Sınav	6.Sınav	Kalıcılık Sınavı
1	80	70	70	80	80	90	90	88
2	70	60	70	70	70	80	80	80
3	60	60	60	70	80	70	70	72
4	100	90	80	90	90	80	90	92
5	90	80	80	70	70	70	80	68
6	80	90	80	80	80	70	70	72
7	40	60	50	70	60	60	70	68
8	100	90	90	100	100	90	80	92
9	70	70	80	70	80	80	60	80
10	90	90	90	80	80	90	100	100
11	80	70	70	80	70	60	80	68
12	90	70	70	80	70	60	80	68
13	100	90	90	80	90	90	80	76
14	100	80	90	90	80	90	80	68
15	60	70	60	70	70	60	80	68
16	90	80	80	90	90	80	80	72
17	90	80	90	90	80	70	70	80
18	50	50	40	60	50	40	40	56
19	70	70	60	60	70	70	80	76
20	70	60	60	60	70	70	70	70
21	80	80	70	70	80	80	80	80
22	100	90	80	90	90	100	100	92
23	60	50	60	50	50	50	40	56
24	60	50	60	50	50	60	70	68
25	70	60	60	70	80	70	60	56

	Metnin Adı	Metnin Yazarı	Kitabın Yazarı	Yayınevi	Basım Yılı	Basım Yeri	Sayfa
Seviye Belirleme Sınavı							
1.Metin	Merhaba Asker	E.Behnan ŞAPOLYO	İlknur Kalıpçı	Milli Eğitim Yayınevi	2009		38
2.Metin	Atatürk'ün Çalışmaları	Muzaffer ERENDİL	Sema Eren Ünal	Milli Eğitim Yayınevi	2009		42
3.Metin	Kadının Seçme ve Seçilme Hakkı	Mevlüt KAPLAN		Milli Eğitim Yayınevi	2009		44
4.Metin	Atatürk ve Türk Dili	Şükrü Hâluk AKALIN		Milli Eğitim Yayınevi	2009		48
5.Metin	Kanatlı Bal Kutusu	A.Başak SEZGİN		Milli Eğitim Yayınevi	2009		62
6.Metin	Kalbimizin Sesi	Zafer ZENGİN		Milli Eğitim Yayınevi	2009		57

EK 2: SEVİYE BELİRLEME SINAVI İÇİN KULLANILAN METİN

YEŞİLLE MAVİNİN ÖLÜMÜ

Babam bir akşam sevinçle geldi. "Size bir sürprizim var, hafta sonu tatile gideceğiz," dedi. Babamın müjdesi beni sevindirmişti. Ama aynı zamanda aklıma tatsız geçen bir yaz tatili anımızı getirmişti. Bu anımı sizinle paylaşmak istiyorum:

Çok heyecanlıydık. Hepimizde bir tatil özlemi... Kıpır kıpır içimiz...

Yine aynı sahil köyüne gitmeye karar verdik. Babamın, annemin dostları vardı orada. Birde çocukların arkadaşları. Hepimizin ortak sevgilisi ise ormanlar, kuşlar ve denizdi.

Havalar birden ısınmıştı. Okul boyunca süren sınavların ağırlığı üstümde. Sessiz sakin deniz kıyılarında dinlenmek istiyordum. Ne çok özlemişim maviyle yeşili. Onca sınavın hiçbirinde sormadılar ama hissediyordum ki tatilin rengi yeşille maviden başkası olamaz. Bunlarda gideceğimiz yerlerde vardı. Orada bu iki renge batıp çıkacaktım. Düşlerime bile maviler, yeşiller bulaşacaktı.

Heyecanlıydım. Gideceğim sahil köyünü düşünüyordum. Biliyorum, aynı pansiyonda kalacaktık. Tepede, çamların içindeki şirin pansiyonumuzu görür gibiydim. Yıldızlara bakarken cırcır böceklerinin sesleriyle uyuyacağım. Kuşlar her sabah şarkıları ile "Günaydın!" diyecekti bana. Sabah kahvaltımı ayaklarımın altındaki masmavi Marmara'ya bakarak yapacaktım. Denizin öbür ucundaki İstanbul gün boyu göz kırıp gülümseyecekti bana...

Sahil köyüne girdiğimizde hiçbirimiz bulamadık orasını.

—Ne kadar bina yapılmış, demişti babam. Ne kadar büyümüş. Şirin bir köy değil artık burası büyük kentlere benzemiş.

—Biz kentlerden kaçıyoruz, dedi ablam. Büyük kentlere benzemişse niçin geldik buraya?

Annem konuşmadı. Yol yorgunluğu muydu acaba?

Babam arabasını eski pansiyonumuza doğru sürdü. Birkaç tur attık oralarda. Bulamadık. En son annem konuştu:

—Yıkılmışlar o şirin evimizi, dedi. Baksanıza! Yerde kocaman apartmanlar yükselmiş.

Hepimiz o yana baktık. Annemin söylediği doğrudu. Evimiz dediği o güzel pansiyonumuz yoktu artık. Çevresindeki çamlar da kalmamıştı. Belli ki gecenin cırcır böcekleri, sabahın şen kuşları da tükenmişti.

—Ne çabuk? diyor annem. Yerden mantar bitmiş gibi...

Sözlerinin sonunu getiremedi. Annemin gözleri dolu dolu. Dokunsalar ağlayacaktı...

—Boş ver, dedi babam. Senin pansiyonun değil ya. Başka yerde kalırız biz de. Babam aldırılmaz gözükiyordu. Onun duygusuz olduğuna inanmıyordum. Sanırım bizlerin üzüntüsünü dağıtmaya çalışıyordu.

Ne yalan söyleyeyim, biraz endişelenmişim. "Bir kez olsun denize girmeden yeniden geldiğimiz yere mi dönecektik?" diye düşündüm.

Başka pansiyonlara baktık. Çamlarla, çınarlarla kucaklaşan o tek katlı evler yoktu artık.' Sekiz, on katlı yapılar birbirleriyle yarışıp gidiyordu.

En sonunda beş katlı bir binanın küçük bir dairesine pansiyon diye yerleştik.

Pencereden, balkondan dışarı baktık.

Hani, dedi ablam. Denizimiz nerede?

Ya kuş sesleri, dedim. Ya çam kokuları!...

Başımı kaldırıp bakmışım. Önümüzdeki dev binalar bir avuç gökyüzü bile bırakmamıştı bizlere.

Ertesi gün erken kalktım. Ne de olsa iki yıllık deniz özlemim vardı içimde. Hâlâ tenimde taşıdığım büyük kentlerin sıcaklığını hemen serin sulara bırakmak istiyordum. İki yıl önceki pansiyon hatırlanır da o günlerin arkadaşları hatırlanmaz mı? Buranın yerlisi olan arkadaşım Selçuk'u bulmadan denize gitmek istemiyordum. Heyecanlanıyordum. Mayomu giyip havlumu omzuma attıktan sonra onların evine doğru yürüyordum. Selçukların, evini bulmakta zorlanmışım. Bu binalar eski binalar değildi artık. Sokaklar caddeler tümünden değişmişti.

Epeyce sorup soruşturduktan sonra evlerini buldum. Onların evleri de yıkılıp apartman olmuştu.

Selçuk'la kucaklaştık. Büyümüştü. "Burada her şey çok hızlı değişmiş gibi," dedim. Ankara'dan onun için almış olduğum hediye verdim. Sevinmişti.

Birlikte denize doğru yürüdük. Selçuk, benim gibi altıncı sınıfa başlayacak, bu yıl. Geleceğe dönük hayallerini hızlı hızlı anlatıyordu. Birbirimize yeni ısınıyorduk. Geçmiş ve bugünü birlikte yaşar gibi olmuştuk.

Selçuk'la deniz kenarına indik. Boğucu bir sıcak vardı. Kıyılar kalabalıktı. Şezlonglara uzanmış kadınlar, çocuklar görünüyordu. Çoğu denize girmek yerine güneşlenmeyi seçmiş gibiydi.

Kumların üstüne havlumu sermek için temiz bir yer aramıştım.

Selçuk soyunup kendini sulara atmıştı bile.

—Haydi, diye bağıırıyordu bana. Sen de çıkartsana üstündekileri!

İtiraz etmiyordum. Yavaş yavaş soyunurken denize bakıyordum. Sular da kıyılar kadar kirletilmişti. Rüzgâr pis bir kokuyu yüzüme doğru üflüyordu. Tiksiniyordum. İçimdeki deniz Özleminin bu olmadığını biliyordum. Maviliğini yitirmiş kirli denize baka baka soyunmuştum.

—Çabuk olsana! Niçin atlamıyorsun?

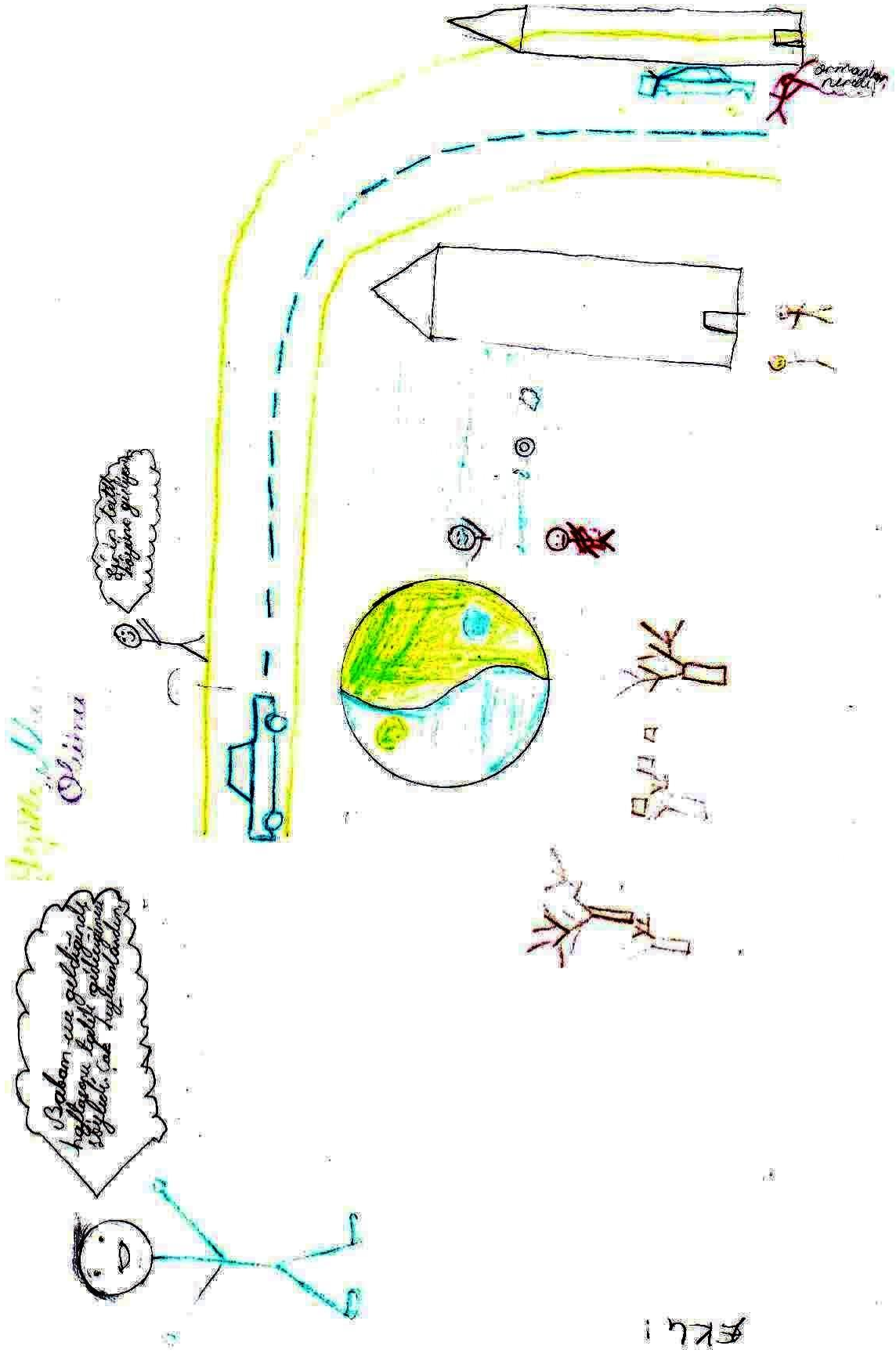
Yine Selçuk'un sesi. Suyun içinden el edip çağırıyordu beni. Tiksindiğim sulara atlayamıyordum. Yeniden giyinmiştim. Burada tatilin rengi yeşille mavi değildi artık. İçimdeki bu renklerin hızla kirlendiğini hissetmiştim.

Mehmet GÜLER
Adım Çocukların Olsun
(Düzenlenmiştir.)

EK-3 SEVİYE BELİRLEME SINAVI SORULARI

1. Çocuğu büyük sevince boğan babasının sürprizi neydi?
 - a) Karne hediyesi
 - b) Hafta sonu tatil planı
 - c) Yaz tatili planı
 - d) Yurt dışı tatil planı
2. Çocuğun geçmişteki tatil anılarına göre, tatil hangi iki renkten oluşuyordu?
 - a) Yeşil – Kırmızı
 - b) Mavi – Sarı
 - c) Yeşil – Sarı
 - d) Yeşil – Mavi
3. Çocuk gidecekleri tatil köyünde nerede kalacaklarını düşünüyordu?
 - a) Beş katlı binanın küçük bir dairesinde
 - b) Tepede, çamların içinde şirin bir pansiyonda
 - c) Beş yıldızlı bir otel odasında
 - d) Çamların arasında bir çadırda
4. Tatil için hangi bölgeye gideceklerdi?
 - a) Ege Bölgesi
 - b) Karadeniz Bölgesi
 - c) Akdeniz Bölgesi
 - d) Marmara Bölgesi
5. Tatil köyüne yaklaştıklarında annenin gözlerin neden dolu dolu oldu?
 - a) Tatil köyündeki pansiyonlar yıkılıp, yerine apartmanlar dikilmişti.
 - b) Tatil köyü eskisi gibi duruyordu
 - c) Tatil köyündeki evlerin yerine ormanlar kurulmuştu.
 - d) Eskiden kaldıkları pansiyonun ücreti çok artmıştı.
- 6) Tatil köyüne geldiklerinde kalmak için nereye yerleştiler?
 - a) Eskiden kaldıkları pansiyona
 - b) Beş katlı bir binanın küçük bir dairesine
 - c) Beş katlı bir binanın en son katına
 - d) Beş yıldızlı bir otele

7. Ertesi gün çocuk denize gitmeden önce ne yaptı?
- a) Duş aldı
 - b) Sahilde biraz dolaştı
 - c) Eski tatil arkadaşı Selçuk'u bulmaya gitti.
 - d) Güneşlendi.
8. Deniz kıyısındaki insanlar daha çok ne yapıyorlardı?
- a) Denize giriyorlardı
 - b) Denizi temizlemeye çalışıyorlardı
 - c) Oyun oynuyorlardı
 - d) Çoğu güneşleniyordu
9. Selçuk denizdeyken arkadaşı neden tiksinimişti?
- a) Kıyılar ve deniz kirlenmişti, ayrıca pis bir hava yüzüne üflüyordu
 - b) Şezlonglar çok kirliydi
 - c) Denizin dibinde ilginç canlılar belirliyordu
 - d) Kumsalda yiyecek artıkları vardı
10. Çocuk deniz, kum ve havadaki manzara karşısında nasıl bir duyguya kapıldı.
- a) Artık tatil için başka yerlere gitmek istiyordu
 - b) Denize, doğaya ve tatile karşı beslediği güzel duygular değişmişti.
 - c) Tatilin rengi yine de onun için yeşil ve maviydi
 - d) Duyguları ilk geldiği günkü gibiydi.



EK-4: BİRİNCİ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

MERHABA ASKER

Askerî zaferlerde maddi faktörler kadar manevi kuvvet, moral ve inanç gücü de çok önemlidir. Atatürk, ordumuzu azim ve cesaretle hedefe yönelterek başarı kazanmıştır. Mustafa Kemal bu konuda: "Zafer, zafer benimdir diyebilenin; başarı, başaracağım diye başlayanın ve başardım diyebilenindir." demiştir. Millî Kurtuluş Mücadelemiz bu anlayışla kazanılmıştır.

Atatürk'ün yakınında bulunanlardan biri, Büyük Taarruz öncesi yaşanmış bir hatırayı şöyle anlatır.

1920 yılında Atatürk'ün Afyon'a geleceği haberi alındı. Kendisini istasyonda karşılamak üzere bir askeri birlik hazırlandı. Bu askerlerin silahları çeşit çeşit, silah kayışları ise urgandandı. Atatürk'ün, askerlerinin bu hâlini görünce ümitsizliğe düşeceğinden canları sıkılıyordu. Nihayet Atatürk'ü getiren tren Afyon Garına geldi. Atatürk emin adımlarla askerlerin önüne gelerek durdu. Atatürk onların parlayan gözlerine gözünü dikmişti. Askerin ruhunda saklı olan cevhere hitap ederek:

—Merhaba asker! diyerek yüksek ve sert bir sesle onların hatırlarını sormuştu. O an sanki bir yıldırım çakmıştı. Bu canlı sesi duyan o yorgun ve bitkin asker, birdenbire bu sesle uyandı Askerler de canlı bir sesle:

—Sağ ol paşam! diye o kadar kuvvetli bağırdılar ki yarın doğacak zaferi müjdelediler. Atatürk'ün bu "Merhaba asker!" sözü Afyonluların Millî Mücadeleye imanlarının bir parolası oldu.

Türk askeri, içinde doğduğu Türk milletinin temsilcisiydi. Atatürk, bağımsızlığımızı gerçekleştirmek için elimizdeki tüm maddi imkânları kullanıp ordumuzu kumanda ediyordu. Bunun yanında Türk askerinin moral gücünü ve azmini de harekete geçiriyordu.

Atatürk, askerî zaferleri amaç değil araç olarak görmüştür. "Hiçbir zafer gaye değildir, her büyük zaferin kazanılmasından sonra yeni bir dünya doğmalıdır, doğar. Yoksa başlı başına zafer, boşa gitmiş bir gayret olur." sözü ile bunu çok güzel ifade etmiştir.

Atatürk, bir yandan Kurtuluş Savaşının kazanılmasına çalışıyordu. Diğer yandan da eğitim e iktisat alanlarında yaptığı yeniliklerle toplum hayatımızı yeni baştan düzenlemeye uğraşıyordu. O, "Askerî zaferler, tek başına millî kurtuluşu sağlamaya yetmeyecektir." düşüncesindeydi.

Bunun için Atatürk. "Memleketimizi, toplumumuzu gerçek hedefe, mutluluğa erdirtmek için iki orduya ihtiyaç vardır. Biri vatanın hayatını kurtaran asker ordusu; diğeri milletin geleceğini yoğuran kültür ordusu. Bu iki ordu da yüce ve saygıdeğerdır. Bir millet kültür ordusuna sahi olmadıkça savaş meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerin sürekli sonuçlar vermesi; sizin ordularınızın zaferi için sadece zemin hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanacaksınız." diyerek kültür ordusuna verdiği değeri vurgular.

E. Behnan ŞAPOLYO

Kemal Atatürk ve Millî Mücadele Tarihi

İlknur KALIPÇI

Atatürk ve Eğitim

(Düzenlenmiştir.)

EK-5 BİRİNCİ SINAV SORULARI

1. Askeri zaferlerde maddi faktörler kadar önemli olan değerler nelerdir?

- a) Manevi faktörler
- b) Güzel Ahlak
- c) Manevi kuvvet, moral ve inanç gücü
- d) Azim ve cesaret

2. Atatürk Milli Kurtuluş mücadelesinde nasıl başarı kazanmıştır?

- a) Tek başına gösterdiği azmiyle
- b) Kararlılığıyla
- c) Kendisine olan güveniyle
- d) Türk ordusunu azim ve cesaretle hedefe yönelterek

3. Atatürk'ün yakınlarından biri hangi savaş öncesi yaşanmış hatırayı anlatmaktadır?

- a) Sakarya Meydan Muharebesi
- b) Büyük Taarruz
- c) Trablusgarp Savaşı
- d) I. Balkan Savaşı

4. Atatürk'ün Afyon'a geleceği haberi alınınca nasıl bir hazırlık yapıldı?

- a) Karşılama için askeri bir birlik hazırlandı
- b) Geleceği yol halk tarafından süslendi
- c) Çocuklar gösteriler hazırladı
- d) Kadın ve çocuklardan oluşan bir ekip hazır bekledi.

5. Afyon Garı'nda bekleyen askeri birlik silah donanımı açısından nasıl bir haldeydi?

- a) Hepsinin silahı aynı cinsti
- b) Silahları çeşit çeşit, silah kayışları ise deriydi.
- c) Askerlerin elinde silah yerine kazma – kürek vardı.
- d) Silahları çeşit çeşit, silah kayışları ise urgandandı.

6. Atatürk'ün askerlere söylediği hangi söz Afyonluların Milli Mücadele'ye imanlarının bir parolası oldu

- a) Selam Asker!
- b) Yurtta Sulh, Cihanda Sulh!
- c) Merhaba Asker!
- d) Ne Mutlu Türküm Diyene!

7. Kurtuluş Savaşı sırasında Atatürk zafer kazanma dışında hangi önemli yenilikleri topluma kazandırmak için uğraşıyordu?

- a) Kılık – kıyafet alanındaki yenilikleri
- b) Eğitim ve iktisat alanlarında yapılan yenilikleri
- c) Toplumsal alandaki yenilikleri
- d) Kültürel alanlardaki yenilikleri

8. Atatürk, memleketi, toplumu gerçek hedefe, mutluluğa ulaştırmak için askeri ordu dışında hangi orduya ihtiyaç duyulduğuna inanıyordu?

- a) Siyasi ordu
- b) Halk ordusu
- c) Eğitim ordusu
- d) Kültür ordusu

9. Milli Mücadelenin kazanılmasında askeri orduyu ve kültür ordusunu Atatürk nasıl tanımlamıştır?

- a) Onurlu ve gururlu
- b) Yüce ve saygıdeğer
- c) Azimli ve başarılı
- d) Yüce ve hırslı

10. Atatürk kültür ordusuna verdiği önemi hangi sözle vurgulamıştır?

- a) Gerçek zaferi siz kazanacaksınız
- b) Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.
- c) Türk öğün, çalış, güven.
- d) Sizler azmin zaferi olacaksınız.

EK-6 İKİNCİ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

ATATÜRK'ÜN ÇALIŞMALARI

Atatürk, Türk ulusu için en iyi yönetim şeklinin cumhuriyet olduğuna inandı ve bu konudaki kararları. Kurtuluş Savaşı sırasında ve sonrasında uyguladı. Ulus egemenliğine dayanan yeni Türk devletini kurma çalışmalarına başladı. TBMM'nin açılmasına ve yeni bir hükümetin kurulmasına önder oldu. En iyi yönetim şekli olması sebebiyle cumhuriyetin ilan edilmesini sağladı. Atatürk, cumhurbaşkanı olarak kurduğu cumhuriyeti her alanda yüceltmeyi bildi. "Yurtta barış, dünyada barış" ilkesi ile bölge ve dünya barışına katkıda bulundu. O; büyük bir asker, üstün nitelikli bir devlet ve siyaset adamıydı.

Atatürk ün gece gündüz çalışarak kazandığı askerî, siyasi, toplumsal ve kültürel, zaferlerin hepsi onun adını ebedileştirmiştir.

"İş ve eser, sahibinin karakterini ve gücünü gösteren bir aynadır." sözü boş yere söylenmemiştir.

Mustafa Kemal okumayı, araştırmayı, incelemeyi çok severdi. Kültürlü ve aydın bir kişiydi. Hayatta gerçek yol göstericinin bilim olduğuna inandı. Toplumsal konulara ilgi duydu. Devlet ve toplum hayatıyla ilgili konulardaki görüşlerini, hep bu bilimsellik temeline oturttu. O, bize ışık oldu, yol gösterdi.

Bu yolda Atatürk'ün düşünce hayatını oluşturan temel ilkelerden biri akılcılık ve bilimselliktir.

Bu ilke; kişisel, toplumsal ve toplumlar arası problemlerimizi aklımızdan ve bilimsel bulgulardan yararlanarak çözebileceğimizi vurgulamaktadır.

Bir diğer temel ilke dayanışma ve barışçılıktır. Böylece güç sağlanmış olacak, güç de güvencelerden birini oluşturacaktır. Barış ise mutlu yaşamak, gelişmek ve üretmek için ilk şarttır.

Atatürk ün fikir yaşamını oluşturan üçüncü bir temel ilke ise insan sevgisi ve evrenselliktir. Bu ilkeler doğrultusunda ulusun yanı sıra bütün insanlığı da kucaklayarak yurtta ve dünyada barışın sevgi ve saygıyla oluşabileceğine inanıp Türk ulusuna da bu düşünceyi aşılamıştır.

Bu ilkeler uğruna, çalışma saati diye bir kavram tanımamış, yapacağı işi bitirinceye kadar dinlenmeden, yemeden, uyumadan, yirmi dört saat çalışmıştır. Çok sevdiği milletine hizmet etmekten büyük bir zevk duymuştur.

Atatürk insan emeğinin üstünlüğünü kabul eder, sadece kişisel değil ulusal açıdan da bencil olmamayı öğütlerdi. Bu konuda: "Elbet kendimiz için gerekli şeyleri düşüneceğiz, gerekenleri yapacağız. Fakat bundan sonra bütün dünya ile ilgileneceğiz. Unutmamak gerekir ki dünya milletlerinin mutluluğuna çalışmak, diğer bir yoldan kendi huzur ve mutluluğunu sağlamaya çalışmak demektir." demişti.

Atatürk'ün tüm bu düşüncelerinin gerçekleşmesi "Yurtta barış, dünyada barış." Özleminin gerçekleşmesine bağlı olmuştur.

Muzaffer ERENDİL

İlginç Olaylar ve Anekdotlarla

Atatürk

Derleyen: Sema EREN ÜNAL

EK-7: İKİNCİ SINAV SORULARI

1. Atatürk Türk Ulusu için en iyi yönetim şeklinin ne olduğunu düşünüyordu?

- a) Padişahlık
- b) Oligarşi
- c) Cumhuriyet
- d) Teokrasi

2. Atatürk Cumhuriyeti ilan ettiği sırada hangi görevde bulunmaktaydı?

- a) Başbakan
- b) Ordu Komutanı
- c) Milletvekili
- d) Cumhurbaşkanı

3. Aşağıdaki özelliklerden hangisi Mustafa Kemal'e ait bir özellik değildir?

- a) Okumayı, araştırmayı severdi
- b) Hayatta gerçek yol göstericinin bilim olduğuna inanırdı
- c) Başarının sadece hırsla elde edileceğine inanırdı
- d) Toplumsal konulara ilgi duyardı

4. Atatürk'ün düşünce hayatını oluşturan en önemli iki temel ilke nedir?

- a) Cumhuriyetçilik ve siyasetçilik
- b) Akılcılık ve bilimsellik
- c) Dayanışma ve barışçılık
- d) İnkılapçılık ve doğruluk

5. Atatürk'ün güç sağlamayı, daha sonra da mutlu yaşamayı, gelişmeyi ve üretmeyi temel alan iki ilkesi hangisidir?

- a) Dayanışma ve barışçılık
- b) İnsan sevgisi ve evrensellik
- c) Akılcılık ve bilimsellik
- d) İnsan hakları ve bilimsellik

6. Atatürk hangi iki ilke sayesinde sadece Türk Halkına değil tüm dünya halkına kucak açarak dünyada barışın sevgi ve saygıyla oluşabileceğine halkı inandırmıştır?

- a) Akılcılık ve bilimsellik
- b) Cumhuriyetçilik ve siyasetçilik
- c) Dayanışma ve Barışçılık
- d) İnsan sevgisi ve evrensellik

7. Atatürk düşünce hayatını oluşturan ilkelerini uygulamaya geçirmek için nasıl çalışmıştır?

- a) Yabancı devlet adamlarının da fikirlerini alarak
- b) Dinlenmeden, yemeden, uyumadan, yirmi dört saat
- c) Dernekler kurarak
- d) Arkadaşlarından yardım alarak

8. Atatürk, kendi huzur ve mutluluğumuzu sağlamak için Türk halkına neyi öğütlerdi?

- a) Sadece kendimiz için çalışmayı
- b) Gerektiğinde savaşabilmeyi
- c) Kişisel değil, ulusal açıdan da bencil olmamayı
- d) Barış ve huzur için bir takım ödünler vermeyi

9. Atatürk bütün çalışmalarını yaparken büyük başarılarla en çok hangi özelliği sayesinde ulaşmıştır.

- a) Milletine hizmet ederken büyük zevk duyardı.
- b) Akılcılık yolundan ayrılmazdı
- c) Bilimsellik onun için çok önemliydi
- d) Hizmetleri yaparken sadece Türk halkını düşünürdü

10. Atatürk'ün tüm düşüncelerinin gerçekleşmesi isteği hangi veciz sözünün gerçekleşmesi özleminden doğmuştur?

- a) Türk, öğün, çalış, güven
- b) Sanatsız kalmış bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.
- c) Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.
- d) Yırta barış, dünyada barış.

Statürk çalışmalarının hepsini - Türk Milleti için yap-
mıstı. Çalışmalarına çok önem vermiştir. Ayrıca sanayi
etkinlik de önem vermiştir. Her çalışmalardan
sonucu bize bıraktığı "Cumhuriyet"tir.



Statürk kodunları şiddetli
yasaklar ama hâlâ kodunlara
şiddet var. Kodunlara çok önem
veren Statürk'ün kenisi
sırıyor.

Statürk

Türk tarihine de önem verirdi. Bunun için TTK (Türk
Tarih Kurumu)'nu kurdu.



EK-8: ÜÇÜNCÜ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

KADININ SEÇME VE SEÇİLME HAKKI

Atatürk, .1 934 yılı Kasım ayının başında Ankara Kız Lisesine gitti. Sınıflardan birine girdi L-öğrencilere sorular sordu. Bir ara Müjgân adlı bir öğrenci ayağa kalktı:

Paşam, dedi. Kadınların niçin seçim hakkı yok? Niçin milletvekili olamıyorlar?

Atatürk:

— Vatandaşın başlıca hakkı ve ödevi nedir? diye sordu.

Öğrenci:

En büyük hak seçim, en büyük ödev askerliktir. Atatürk:

— Peki size seçim hakkını verelim: ama askerlik de yapacaksınız. Genç öğrenci hemen cevap verdi:

Eğer beklenen bu ise biraz geç kalmış olmuyor musunuz? Ulus Meydanındaki anıtta mermi taşıyan kadın, benim anamdır.

Atatürk genç öğrencinin verdiği bu cevap karşısında çok duygulanmıştı. O güne kadar yapmış olduğu çalışmalara hız vererek bu kanunun bir an önce çıkması için gerekli tüm önlemleri aldı. 5 Aralık 1934' te seçme ve seçilme hakkı kadınlara tanındı.

Cumhuriyetin kurucusu Ulu Önder Atatürk, büyük küçük, yaşlı genç, kadın erkek tüm ulusu için özverili birçok çalışma yapmıştır. Ona göre Türk ulusu, çağdaş bir toplum düzeyine gelmek için gerekli tüm özellikleri taşımaktadır. Çağdaşlaşmak için zekâyâ, yüksek karaktere, birlik ve beraberlik gücüne sahiptir. Atatürk'ün çağdaşlaşma anlayışı toplumu oluşturan bireylerin bu özelliklerine dayanarak aklın ve bilimin öncülüğünde yaşama geçirilmiştir. Böylece sürekli olarak gelişebilmemiz, çağdaşlaşabilmemiz için de Atatürk ilkelerine sahip çıkmalıyız ve devamlılığını sağlamalıyız.

Mevlüt KAPLAN

Anılarla Atatürk

(Düzenlenmiştir.)

EK-9: ÜÇÜNCÜ SINAV SORULARI

1. 1934 yılı Kasım ayında Atatürk hangi liseyi ziyarete gitti?

- a) Ankara Erkek Lisesi
- b) İstanbul Erkek Lisesi
- c) Ankara Kız Lisesi
- d) İstanbul Kız Lisesi

2. Sınıfları, ziyaretinde Atatürk’e Müjgan adlı öğrenci hangi soruyu sordu?

- a) Dünyada neden kadınlar daha çok eziliyor?
- b) Kadınların niçin seçim hakkı yok?
- c) Kadınlar neden askerlik yapamıyorlar?
- d) Sizce kadın için de askerlik bir ödev midir?

3. Kendisine kadınlar neden milletvekili olamıyor? Sorusun soran kıza Atatürk öncelikle ne cevap verdi?

- a) Vatandaşın en önemli hakkı ve ödevi nedir? diye sordu.
- b) “En kısa zamanda kadınlar da meclise girecek”dedi.
- c) Kadınlar kanunen milletvekili olamaz”dedi.
- d) Askerlik yapmayan, milletvekili de olamaz dedi

4. Ankara Kız Lisesi’ndeki öğrenciye göre en büyük hak nedir?

- a) Eğitim görmek
- b) Yaşamak
- c) Askerlik
- d) Seçim

5. Atatürk’ün “Peki size seçim hakkı verelim, ama askerlik de yapacaksınız” sözü karşısında öğrenci neyi örnek gösterdi?

- a) Başka ülkelerde askerlik konusundaki uygulamaları
- b) Ulus Meydanı’ndaki mermi taşıyan kadın anıtını
- c) Latife Hanım’ı
- d) Nene Hatun’u

6. Kadınlara seçme ve seçilme hakkı hangi tarihte verildi?

- a) 5 Aralık 1935
- b) 14 Aralık 1934
- c) 5 Aralık 1934
- d) 15 Aralık 1934

7. Atatürk'e göre Türk Ulusu çağdaş bir toplum düzeyine gelmek için gerekli hangi özelliklere sahiptir?

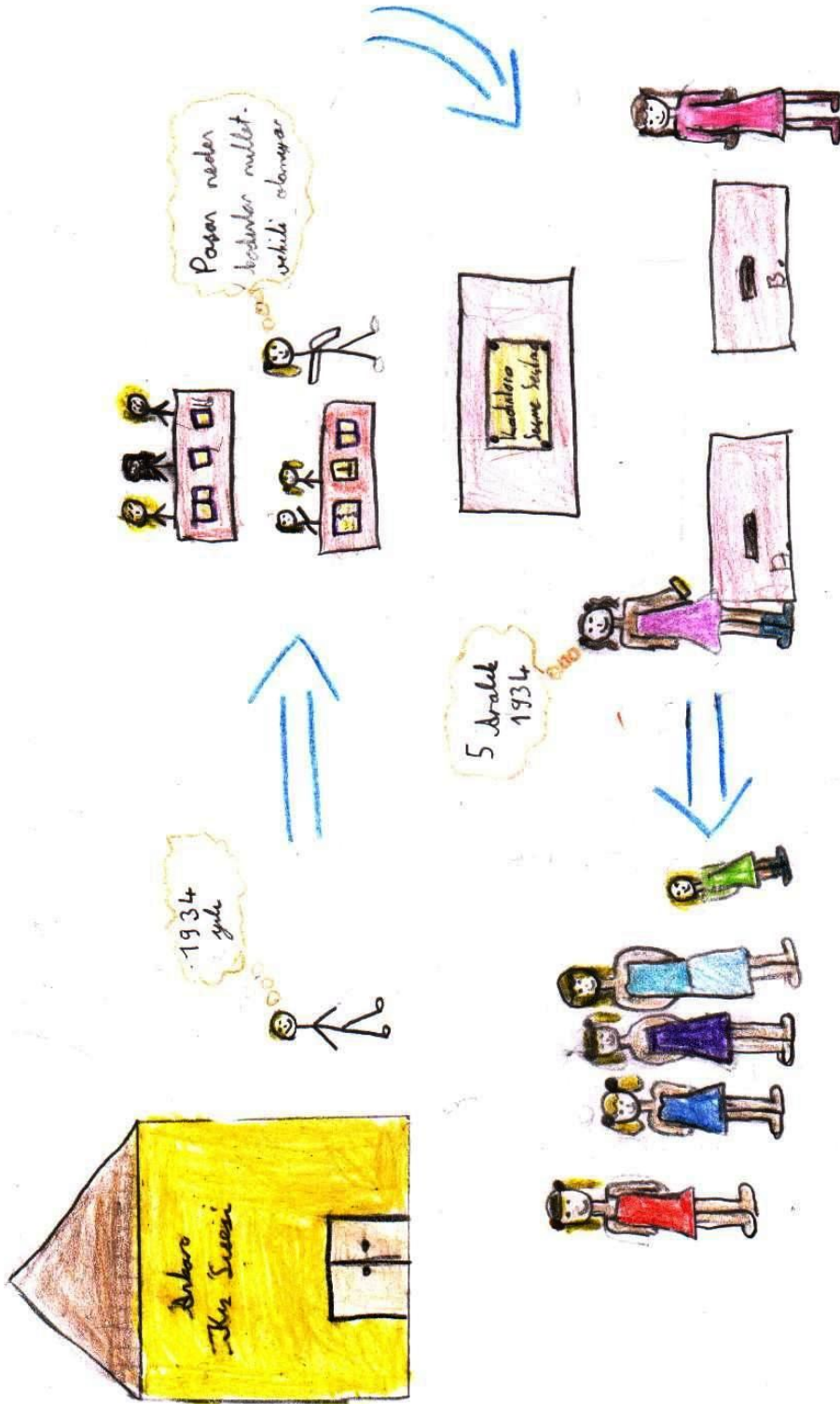
- a) Zekâ, yüksek karakter, birlik ve beraberlik
- b) Zekâ ve azim
- c) Azim ve çalışma gücü
- d) Dayanışma

8. Atatürk'ün çağdaşlaşma anlayışı hangi düşüncelerin öncülüğünde yaşama geçirilmiştir?

- a) Barış ve dayanışma öncülüğünde
- b) Aklın ve bilimin öncülüğünde
- c) Azim ve çalışmanın öncülüğünde
- d) Evrensellik düşüncesinin önderliğinde

9. Sürekli gelişmek ve çağdaşlaşabilmek için ne yapmalıyız?

- a) Gerektiğinde savaşmalıyız
- b) Dünya gündemini sürekli takip etmeliyiz
- c) Çok çalışmalıyız
- d) Atatürk ilkelerine sahip çıkmalıyız.



KADINLARA SEÇME

SEÇİLMİŞ HAKKI

EK-10: DÖRDÜNCÜ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

ATATÜRK VE TÜRK DİLİ

Doğumunun 125. yıl dönümünde saygı ve rahmetle andığımız yüce Atatürk'ün en büyük eseri Türkiye Cumhuriyeti'dir. Kurduğu cumhuriyeti Türk milletine armağan eden ve Türk gençliğine emanet eden Atatürk, aynı zamanda Türk kültür tarihinde çok önemli atılımları gerçekleştirmiş eşsiz bir düşünce adamıdır. Kültür alanında yaptığı atılımlarla Türkiye'nin çağdaşlaşması yolunda büyük adımlar atmıştır. Atatürk, kültür ve düşünce sorunlarıyla sadece ilgilenmekle kalmamış, sürekli olarak bu konulardaki çalışmalara katkıda bulunmuş, pek çoğuna öncülük etmiştir. Askerliğinin ve devlet adamlığının yanı sıra kültür ve düşünce adamı niteliğine de sahip olduğunu bu çalışmalara olan katkılarıyla kanıtlamıştır. Millî Mücadelenin zaferle sonuçlanmasından sonra genç Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştu, yapılacak pek çok şey vardı; son yirmi yıl pek çok cephede açılan savaşlarla geçmiş, ülke işgal döneminden sonra bağımsızlığını elde etmişti. Cumhuriyetin ilanının ardından çeşitli alanlarda atılımlar yapılırken, genç Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Gazi Mustafa Kemal, kültür konularına büyük önem veriyor, kültür alanında yeni uygulamalara girişiyordu. Atatürk'ün bu dönemde çeşitli kültür kurumları kurduğuna, tanık oluruz.

Atatürk'ün Türk dili, Türk tarihi ve Türk kültürü konularında araştırma ve çalışma yapmak üzere kurdurduğu ilk kurum Türkiyat Enstitüsüdür.

Atatürk'ün dil ve kültür alanında gerçekleştirdiği ilk büyük atılım ise 1928 yılında yapılan Harf Devrimidir. Türk aydınları arasında yıllardır tartışılan ve bir türlü çözülemeyen yazı sorunu, birkaç aylık çalışma sonucunda yapılan Harf Devrimi ile çözülmüştür. Osmanlı Devletinde '19. yüzyılda tartışılmaya başlanan ve çeşitli girişimlere rağmen bir türlü sonuç alınamayan yazı konusu Atatürk'ün kararlı ve isabetli uygulamasıyla sonuca ulaşmıştır. Yazı devrimi müjdesini verirken söylediği şu sözler yazının yanı sıra Türkçeye bakışı ve Türkçeye verdiği değeri göstermesi bakımından son derece önemlidir:

"Güzel dilimizi ifade etmek için yeni Türk harflerini kabul ediyoruz. Bizim ahenktar, zengin lisanımız yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir."

Yeni Türk harflerinin halka öğretilmesinde Atatürk bir öğretmen gibi, yazı tahtasının önünde elinde tebeşirle kadına, j erkeğe, çocuğa, gence, yaşlıya yeni harfleri tanıtmıştır.

Kimilerinin beş on yılda, kimilerinin on beş yılda yapılabileceğini söylediği harf devrimini Atatürk "Ya üç ayda, ya da hiç!" diyerek, gerçekten de üç aydan daha kısa sürede tamamlamıştır.

Ülkesini, yüksek istiklâlini korumasını bilen Türk milleti, , dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır." diyen Atatürk, uluslaşmanın dil birliği ile gerçekleşeceği düşüncesindeydi. Bu sebeple millet olmanın gereğini ortak bir dile sahip olmakta görmüştür.

"Vatandaş için Medenî Bilgiler" kitabına Türk dili için Atatürk şu sözleri yazdırır:

"Türk milletinin dili Türkçedir. Türk dili dünyada en güzel, en zengin ve en kolay olan dillerden biridir. Onun için her Türk, dilini çok sever ve onu yükseltmek için çalışır. Bir de

Türk dili. Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk milleti geçirdiği nihayetsiz felâketler içinde ahlâkının, ananelerinin, hatıralarının, menfaatlerinin kısacası bugün kendi millî birliğini oluşturan her şeyin dili sayesinde muhafaza olunduğunu görüyor. Türk dili Türk milletinin kalbidir, zihnidir. Millî bilincin ayakta kalabilmesi ve uyanık bulunması için dil ve tarih uğrunda çalışmaya mecburuz." diyerek dil ve tarih konusundaki duyarlılığını her zaman dile getireni dil konusuna önem veren Atatürk. Birinci Türk Tarih Kurultayının son günü, dil konusunda çalışmalar yapmak üzere Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulması için talimat vermiştir.

Cemiyetin kurucuları ve yapacağı işler o gece belirlenmiş, ertesi gün 12 Temmuz 1932 günü daha sonra adı Türk Dil Kurumu olarak değiştirilecek olan Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuştur. Türk Dil Kurumunun çalışmalarıyla birlikte Atatürk'ün öncülüğünde ülkede bir dil seferberliği başlamıştır.

Atatürk, dil çalışmalarının nasıl ve hangi alanlarda yürütüleceği konularını ele almak üzere büyük bir dil kurultayı toplanmasını ister. Kurultay hazırlıklarına hemen başlanır. Kurumun kuruluşundan iki buçuk ay sonra. 26 Eylül 1932 de Birinci Türk Dil Kurultayı Dolmabahçe Sarayı'nda toplanır. Atatürk, başından sonuna kadar kurultayı izler. Sadece birinci kurultayı değil 1934 ve 1936 yıllarındaki ikinci ve üçüncü kurultayı da büyük bir ilgi ve dikkatle izlemiş. Oturum aralarında dil bilginleriyle sohbet etmiştir.

Türk Dil Kurumunun kurulmasının ardından kuruma gösterdiği ilgi ve verdiği önem Türkçeye verdiği önemle eş değerdedir. Kurumun kurucu ve koruyucu başkanlığını aramızdan ayrıldığı güne kadar sürdüren Atatürk, yoğun devlet işlerinden

zaman ayırarak Türkçeye layık olduğu O eğeri ve önemi her zaman vermiştir. Terim konusuna gereken önemi veren Atatürk, bilim terimlerini türetme çalışmalarına bizzat katılmış ve 12 Mart 1937 günü Türk Dil Kurumuna gelerek altı saat süreyle kurumun terim kolu uzmanlarıyla gece yarısına kadar çalışmıştır. Bugün matematikte, geometride kullandığımız "üçgen, dörtgen, açı, bölü, artı, eksi, çarpım, boyut" gibi pek çok terimi Atatürk'e borçluyuz.

Atatürk, bütün devlet kurumlarının Türkçeye vermesi gereken önemi bir vasiyet niteliğindeki şu sözyle vurgulamaktadır: "Türk dilinin kendi benliğine, aslındaki güzellik ve zenginliğine kavuşması için, bütün devlet teşkilâtımızın dikkatli! alâkalı olmasını isteriz."

Atatürk'ün Türkçeye verdiği önemin bir başka göstergesi' de, Türk dili üzerine çalışmalar yapan Türk Dil Kurumuna mirasından pay ayırmasıdır. Ulu önder, vasiyetnamesinin 6. maddesinde İş Bankasındaki hisselerinin gelirlerinden Türk Dil Kurumu ile Türk Tarih Kurumunun yararlanmasını sağlamıştır. Türkçeye Türk Dil Kurumuna her zaman manen destek olan ulu önder Atatürk, aynı zamanda maddi olarak da Türkçeyi ve Türk Dil Kurumunu desteklemiştir.

Atatürk, sadece günlük çalışma saatlerinde değil, gece geç saatlere kadar süren yemek sohbetlerinde de dil konuları üzerinde çalışırdı. Atatürk'ün sofrası âdeta bir bilim kürsüsüydü Bilim insanı ve sanatçıların çoğunlukta olduğu sofrada, dil tartışmaları yapılırdı. Bu yemekleri Atatürk, "sofra dil dersleri" olarak adlandırmaktaydı. Son yetmiş dört yılda dilimizde yaşanmış gelişme, zenginleşme ve özleşme, ulu Önder Atatürk'ün Türkçeye verdiği önem, gösterdiği özen sayesinde. Kullanılışından kaynaklanan güncel sorunlarına karşılık Türkçe, bugün gelişip zengin bir edebiyat, kültür, sanat ve bilim dilidir. Türkçenin sorunlarının aşılmasında izlenecek yol da, Atatürk'ün Türkçe ile ilgili sözlerinde açıkça belirtilmektedir. Türk Dil Kurumu, Atatürk'ün dilimiz konusundaki sözlerini kendisine ilke edinerek Türkçenin geliştirilmesi, zenginleştirilmesi özleştirilmesi yolundaki çalışmalarını sonsuza kadar sürdürecektir.

Şükrü Haluk AKALIN

Bilim ve Aklın Aydınlığı Eğitim Dergisi

(Düzenlenmiştir)

EK 11: DÖRDÜNCÜ SINAV SORULARI

1- Atatürk'ün en büyük eseri nedir?

- a) Yaptığı inkılaplar

- b) Türkiye Cumhuriyeti
- c) T.B.M.M. Binası
- d) Atatürk İlkeleri

2- Atatürk kurduğu cumhuriyeti kimlere emanet etmiştir?

- a) Türk milletine
- b) Türk kadınına
- c) Dünyadaki tüm insanlara
- d) Türk gençliğine

3- Atatürk'ün Türk Dili, Türk Tarihi ve Türk Kültürü konularında araştırma ve çalışma yapmak üzere kurduğu ilk kurum hangisidir?

- a) Türk Dil Kurumu
- b) Türk Tarih Kurumu
- c) Türkiyat Enstitüsü
- d) Türk Kültürünü Geliştirme Vakfı

4- Atatürk'ün dil ve kültür alanında gerçekleştirdiği ilk büyük atılım hangisidir?

- a) Harf devrimi
- b) Türk Dil Kurumunun kurulması
- c) Dil Enstitülerinin açılması
- d) Yabancı dildeki kitapların Türkçeye çevrilmesi

5- Atatürk uluslaşmanın nasıl gerçekleşeceğine inanıyordu?

- a) Din birliğiyle
- b) Dil birliğiyle
- c) Çalışmayla
- d) Azim ve kararlılıklar

6- Atatürk “Vatandaş İçin Medeni Bilgiler” kitabına Türk Dili için bazı sözler yazdırmıştır. Aşağıdakilerden hangisi bu sözlerden biri değildir?

- a) Türk Milletinin dili Türkçe'dir
- b) Türk dili dünyadaki en zengin ve kolay dillerden biridir.
- c) Türk, dilini çok sever ve onu yükseltmek için çalışır.
- d) Gerektiğinde Türk dili yabancılaşabilir.

7- Atatürk Birinci Türk Tarih Kurultayının son günü dil konusunda çalışmalar yapmak üzere hangi cemiyetin kurulması için talimat vermiştir?

- a) Türk Dili Tetkik Cemiyeti

- b) Türk Dili Cemiyeti
- c) Türk Dilini Geliştirme Cemiyeti
- d) Türk Dilini Yüceltme Cemiyeti

8- 26 Eylül 1932’de Birinci Türk Dil Kurultayı nerede toplanmıştır?

- a) T.B.M.M’de
- b) Ankara’da
- c) Atatürk Kültür Merkezinde
- d) Dolmabahçe Sarayı’nda

9- Atatürk Türk Dil ve Türk Tarih Kurumlarına maddi anlamda nasıl bir destek vermiştir?

- a) Vakıflar kurarak maddi yardım yapmıştır.
- b) Bu iki kurumun devlet gelirlerinden faydalanmasını sağlamıştır.
- c) Vasiyetnamesinin 6. maddesine İş Bankasındaki hisselerin gelirlerinden iki kurumun yararlanmasını sağlamıştır.
- d) Kendi mal varlığının bir kısmını TDK ve TTK’na bırakmıştır.

10- Türkçenin sorunlarının aşılmasında izlenecek yol en çok nerede karşımıza çıkmaktadır?

- a) Türkçe sözcüklerde
- b) Atatürk’ün Türkçe ile ilgili güzel sözlerinde
- c) Türk yazarların yazdıkları kitaplarda
- d) Yabancı gazete ve dergilerde

Atatürk ve Türk Dili



Atatürk

Cumhuriyet'i ilan etti

Kültür alanında yenilikler yaptı

Ölümünden sonra, Türkiye Cumhuriyeti

12 Temmuz 1932 günü daha sonra adı Türk Dil Kurumu olarak değiştirilerek Türk Tarih Kurumu'na bağlandı.

Atatürk, Birinci Türk Tarih Kurultayını 12 gün süreyle dil konusunda çalışmalar yapmak üzere "Türk Dili" adıyla toplanarak kurultayın birinci oturumunda açıldı.

Atatürk'in dil ve kültür ile ilgili görüşleri ise 1928 yılında yayınlanan "Harf Devrimi" ile.

Atatürk, büyük bir dil kurultayı toplanmasını ister. Kurumun kurulmasını iki buçuk ay sonra, 26 Eylül 1932'de Birinci Türk Dil Kurultayı Dolmabahçe Sarayı'nda toplanır.

12 Mart 1937 günü Türk Dil Kurumu'nun kuruluşuna ilişkin çalışmalarla ilgili olarak yapılan çalışmaların sonuçları değerlendirilmiştir.

Uçayrakçılarının 6. maddesinde, "İz Bankası'ndaki hisbelerinin gelirlerinden Türk Dil Kurumu ile Türk Tarih Kurumunun masrafları karşılanacaktır."

EK-12: BEŞİNCİ SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

KANATLI BAL KUTUSU

Hiç bir günde on milyon tane çiçeği ziyaret ettiniz mi? Sofralarımızın tatlı gıdası balı üreten arılar, bizim için imkânsız olan bu ziyaretleri yapabiliyor. Hem de güzel bir iş birliği ve dayanışma ile. Çiçek çiçek gezerek bal özlerini toplayan arılar, topladıkları bal özünü bala çevirip depoluyorlar. Kovan adı verilen evlerinde koloni hâlinde yaşayan arılar, karşılıklı saygı, iş bölümü ve sosyal düzen içerisinde yaşar. Yuvaya bağlılık en önemli özellikleri olduğundan, herhangi bir nedenle kovana geri dönemeyen arı, tek başına yaşayamayarak ölür.

Kovanda en çok göreve sahip fertler, dişi olan işçi arılardır. Ana arı ve erkek arılar ise arı neslinin devamını sağlamaktan sorumludur. Arı ailesi içerisinde düzen ve iş birliğinin sağlanmasında da ana arının rolü büyüktür. Ana arı vücudunda meydana getirdiği bazı salgılarla ailedeki erkek ve işçi arıları kontrol eder. Arı ailesinin en kalabalık kısmını teşkil eden işçi arılar kovanda ailenin hayatını sürdürecektir gerekli donanıma sahiptir. Ömürleri 4-5 hafta olan işçi arıların, hem kovan içinde hem de bal yapımında görevleri vardır. Binlerce arıdan her birisinin görevi belli olmak üzere, kovanın genel temizliği yapılır, petekler temizlenir, ana arıya ve yavrulara bakılır. Ayrıca kovan havalandırılır, dış tehlikelerden korunur, kovana yiyecek taşınır, çiçek tozu ve nektar toplanır, bal yapılır. Arıların kovana yiyecek taşınması sırasındaki davranışları, birbirlerine ve yuvalarına bağlılığın en güzel örneklerindendir.

Arılardan birisi, bir besin kaynağı bulduğunda kovana dönüp vücudunu titreterek diğer arkadaşlarına besinin yerini tarif eder. Arkadaşlarının mesajlı dansını izleyen diğer arılar, önce gideceği mesafe için yeterli olacak kadar bal yer ve birkaç saniye içinde kovandan ayrılır. Kovandakilere besin kaynağını bildiren arı ise arkadaşlarına haber getirmeden önce kaynaktan hiç bal küfü almaz. Bir an önce haberi taşıyarak arkadaşlarıyla beraber beslenmeyi tercih eder.

Kovana gidip gelirken yolunu, gün ışığının gelme açısına bakarak bulan arılar, bal özünü veren çiçekleri de koku alma ve görme duyularıyla bulur. Yarım kilogram saf balı hazırlamak için yaklaşık 17 bin arı çalışır ve bu arılar 10 milyon tane çiçeği ziyaret ederler. Toplama işi bitince de bal özünü bala çevirme işlemi başlar. İşçi arılar

Çiçeklerden topladıkları bal özünü, midelerinden önce gelen ve bal midesi denilen kısımda toplar. Bal özünü, bal midesinde bal hâline getirirler. Arıların hazırladığı bal, kendi ihtiyaçlarından çok daha fazladır. Bal kıvamlı, bol enerji ve şıfa veren bir besindir. Öte yandan pek çok hastalıkta koruyucu ve tedavi edici etkileri vardır. Sayıları binleri bulan arı ailelerinde herhangi bir karışıklıktan eser olmadığı gibi durmaksızın bir çalışma vardır. Boyundan büyük işler yapan bu minik canlılar ne yapacaklarını bilerek dünyaya gelir. Hem kendi hayatı hem de bizim için gerekli olan bu gıdayı üretir.

A. Başak SEZGİN
(Düzenlenmiştir.)

EK-13: BEŞİNCİ SINAV SORULARI

1- Arılar biz insanlar için bal üretirken nasıl çalışıyorlar?

- a) Sadece dişi arılar çalışıyor
- b) İşbirliği ve dayanışma içerisinde
- c) Sadece erkek arılar çalışıyor
- d) Belirli zaman aralıklarıyla çalışıyorlar

2- Arıların koloniler halinde yaşadıkları evlerine ne ad veriliyor?

- a) Koçan
- b) Yuva
- c) İn
- d) Kovan

3- Arılar için en önemli özellik nedir?

- a) Bal yaparken dayanışma içinde olmak
- b) Barış içerisinde yaşamak
- c) Yuvaya bağlılık
- d) Tek başına yaşamak

4- Kovanda en çok göreve sahip olan fertler hangi arılardır?

- a) Dişi olan işçi arılar
- b) Erkek işçi arılar
- c) Ana arı
- d) Dişi arılar

5- Kovanda neslin devamını sağlamaktan sorumlu arılar hangileridir?

- a) Dişi arı ve erkek arılar
- b) Ana arı ve erkek arılar
- c) İşçi arı ve erkek arılar
- d) İşçi arılar

6- Arı ailesinin en kalabalık kısmını teşkil eden ve ailenin hayatını sürdürecektir gerekli donanıma sahip olan arılar hangileridir?

- a) Dişi arılar
- b) Erkek arılar
- c) Ana arı
- d) İşçi arılar

7- Aşağıdakilerden hangisi işçi arıların kovan içindeki görevlerinden birisi değildir?

- a) Kovanda birlik ve dayanışmayı sağlamak
- b) Kovanın genel temizliğini yaparlar
- c) Ana arıya ve yavrulara bakarlar
- d) Kovana yiyecek taşıyıp, çiçek tozu ve nektar toplarlar

8- Arıların kovana yiyecek taşıma sırasındaki davranışları neyin göstergesidir?

- a) Çok çalıştıklarının
- b) Birbirlerine verdikleri değerin
- c) Birbirlerine ve yuvalarına bağlılığın
- d) Bal yapımına verdikleri önemin

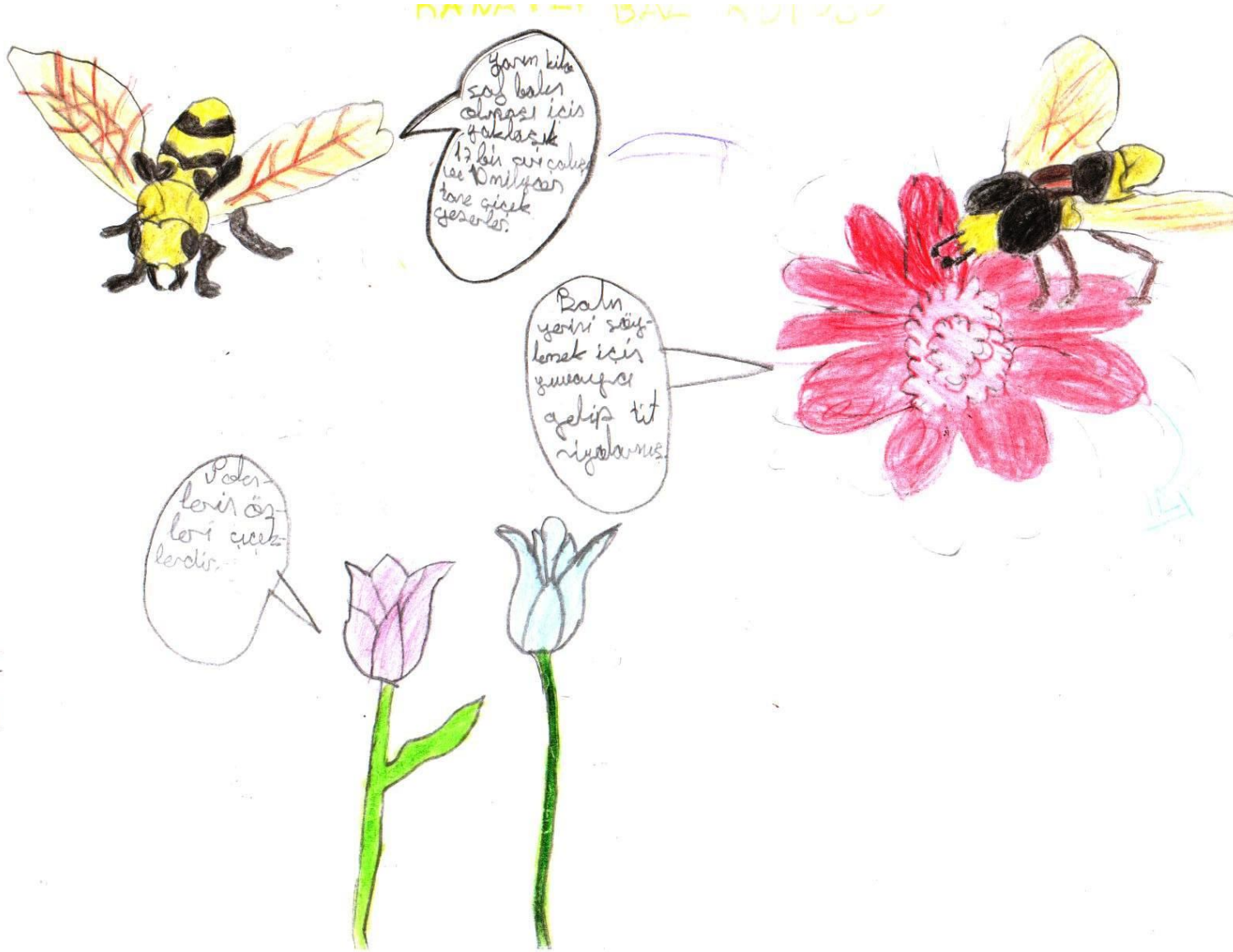
9- Arılardan birisi, bir besin bulduğunda kovana dönüp hangi hareketi yaparak arkadaşlarına besinin yerini tarif eder?

- a) Kanatlarını çırpıp
- b) Vücudunu titreterek mesajlı bir dans eder
- c) Arka ayaklarını birbirine sürter
- d) İğnesini titretir.

10- Yarım kilogram saf balı hazırlamak için kaç tane arı çalışır?

- a) 18 bin arı
- b) 16 bin arı
- c) 10 bin arı
- d) 17 bin arı

EK 19:



EK-14: ALTINCI SINAV İÇİN KULLANILAN METİN

KALBİMİZİN SESİ

Çok korktuğumuz, heyecanlandığımız veya koştuğın zaman göğsümüzde "küt küt" diye hızla çarpan bir ses duyarız. Bu ses, kalbimizin sesidir. Bizim için gece gündüz demeden çalışan kalbimizin sesi. O, biz uyurken uyur dinlenirken dinlenmez. Biz bazen işlerimizi aksatabiliriz veya erteleyebiliriz, fakat o asla işini aksatmaz. Saat gibi tıkr tıkr çalışır. Yalnız bir farkla saat geri kalabilir, hatta durabilir; o ise asla geri kalmaz ve durmaz. Ta ki ölünceye kadar. Peki, bize sürekli hayat pompalamakla görevlendirilen bu organımızı ne kadar tanıyoruz? Kalbimiz nasıl çalışıyor? Bizim için nasıl bir anlam taşıyor? Kalp niçin sevginin sembolü olarak kabul edilir? Gelin birlikte, bu organımızı daha yakından tanımaya çalışalım:

Kalbimiz, göğüs boşluğunda, iki akciğer arasında, göğüs kemiğinin hemen altında bulunur. Büyüklüğü yaklaşık bir yumruk kadardır. Ağırlığı yine yaklaşık olarak erkekle 300 gram, bayanlarda ise 250 gramdır. Kalbimizin/ görevi, kanın damarlar içerisinde hiç durmadan dolaştırılmasını sağlamaktır.

Kalp, vücudumuzda bir ömür boyu bize hizmet eden en fedakâr organlarımızdandır. Mükemmel bir motor gibi çalışır. O, gündüz dakikada yaklaşık 70 defa atarken, gece biz uyurken dakikada yaklaşık 55 defa atar.

Bu da ömürde yaklaşık iki buçuk milyar defa olur. Kalbimiz, yediğimiz besinleri en uygun şekilde hücrelerimize dağıtır. Aynı zamanda akciğerlerimizden gelen oksijeni de hücrelerimize gönderir. Böylece vücut fonksiyonlarımız için gerekli enerjinin ilerlemesini sağlar. Bu enerji sayesinde konuşabilir, oynayabilir ya da yüzebiliriz,

Kalbimiz, çok uzun bir kanal sistemine kan gönderir ki bu sistemi oluşturan damarlar uç uca eklendiğinde uzunluğu ortalama 268 bin kilometreyi bulur. Dünyanın çevresi yaklaşık 40 bin kilometredir Bir insandaki damarları uç uca eklediğimizde Dünyanın etrafını altı yedi defa sarabilir. Kalp, kanı öyle güçlü pompalar ki çıkan kan, bütün damarları dolaşır. Sonra kalbe geri döner.

Kanın bütün bu yolculuğu, on üç dakika gibi kısa bir sürede gerçekleşir. Kan, küçük bir zaman diliminde ortalama 268 bin kilometre yol almaktadır. Bütün bunlardan kalbimizin yaratılışındaki mükemmelliği daha iyi anlayabiliriz.

Kalbimiz, normal çalışma temposuyla günde yaklaşık 1.00.000 defa atar. Buna göre kalbimiz dakikada beş litre, saatte 300 litre kan pompalayabilir. Bu da kalbin günde yaklaşık yedi ton, yılda 600 ton kan pompalaması demektir. Koşma, heyecan gibi değişik etkenlerle çalışması hızlanırsa dakikada 25 litreye yakın kan pompalayabilir. Kalp başlı başına bir mucize olan bu çalışmasıyla zaman anlayışının sınırlarını zorlamaktadır.

Vücudumuza dikkatlice bir bakalım: Diğer organlarımız gibi kalbimizin de olması gereken en uygun yere, en uygun şekilde yerleştirildiğini görürüz. Kalp yerleştirildiği yer bakımından yaralanmalar ve dış etkenlerden çok güzel bir şekilde korunmaktadır.

Zafer ZENGİN
(Düzenlenmiştir.)

EK-15: ALTINCI SINAV SORULARI**1- Hangi durumlarda kalbimiz “küt küt” diye hızla çarpar?**

- a) Çok korktuğumuz, heyecanlandığımız ve koştuğumuzda
- b) Sinirlendiğimiz zaman
- c) Uyuduğumuz zaman
- d) Yürürken

2- Kalbimiz ne zaman çalışmaz olur?

- a) Bayıldığımız zaman
- b) Uyurken
- c) Öldüğümüz zaman
- d) Hastalanınca

3- Kalbimiz vücudumuzun neresinde bulunur?

- a) Böbreklerimizin hemen yanında
- b) Karaciğerimizin hemen yanında
- c) Göğüs boşluğunda, iki akciğer arasında, göğüs kemiğinin hemen altında
- d) Midemizin üstünde, kaburgalarımızın arasında

4- Kalbimizin büyüklüğü yaklaşık olarak ne kadardır?

- a) İki yumruğumuzun toplam büyüklüğü kadardır
- b) Yumruk büyüklüğündedir
- c) Bir futbol topu büyüklüğündedir
- d) Pinpon topu büyüklüğündedir.

5- Kalbimizin en önemli görevi nedir?

- a) Vücudumuzdaki organların çalışma sistemini yönetir
- b) Vücudun oksijen almasını sağlar
- c) Kanı temizler
- d) Kanın damarlar içerisinde hiç durmadan dolaştırılmasını sağlar

6- Kalbimizin gündüz ve gece dakikada kaç defa attığı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- a) Gündüz 70 / Gece (Uyurken) 55
- b) Gündüz 80 / Gece (Uyurken) 55
- c) Gündüz 55 / Gece (Uyurken) 70
- d) Gündüz 85 / Gece (Uyurken) 70

7- Akciğerlerimizden gelen oksijeni hücrelerimize hangi organ gönderir?

- a) Damarlar
- b) Karaciğer
- c) Kalp
- d) Böbrekler

8- Kanın vücudumuzdaki yolculuğu kaç dakika sürer?

- a) 25 dakika
- b) 13 dakika
- c) 30 dakika
- d) 17 dakika

9- Kalbimiz normal çalışma temposuyla günde yaklaşık kaç defa atar?

- a) 2000 defa
- b) 100.000 defa
- c) 1000 defa
- d) 10.000 defa

10- Kalp vücudumuzda günde yaklaşık ne kadar kan pompalayabilir

- a) 600 ton
- b) 300 litre
- c) 700 litre
- d) 7 ton

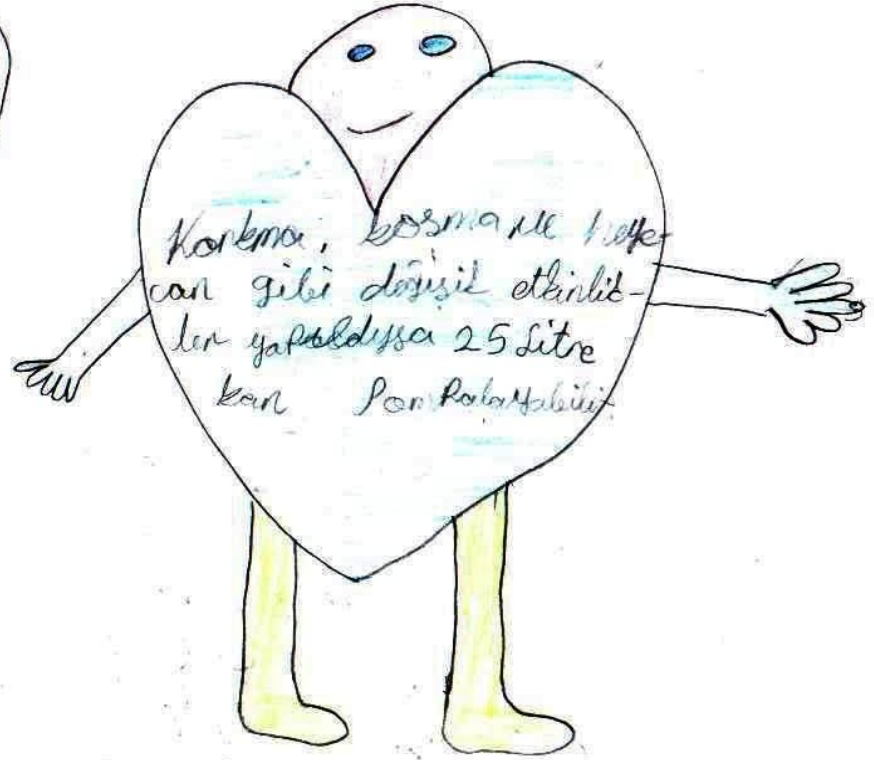
K L B i M i 2 i N S E S L

Kalbimizin büyüklüğü
Yumurtasının büyüklüğü
birgün kaslarını



Kalbimizin ağırlığı
bir kilo ve bir
kilo göre ölçülür.
Kızların 250gr. Erkeklerin 300gr.

Kalp bir saatte
nabız eder gündüz 70
70 defa atarken uyurken
55 defa atar.



EK-16: KALICILIK TESTİ SORULARI

1- Atatürk'ün askerlere söylediği hangi söz Afyonluların Milli Mücadeleye imanlarının bir parçası oldu?

- a) Selam Asker!
- b) Yurtta Sulh, Cihanda Sulh!
- c) Merhaba Asker!
- d) Ne Mutlu Türküm Diyene!

2- Kurtuluş savaşı sırasında Atatürk zafer kazanma dışında hangi önemli yenilikleri topluma kazandırmak için uğraşıyordu

- a) Kılık- kıyafet alanındaki yenilikleri
- b) Eğitim ve iktisat alanındaki yenilikleri
- c) Toplumsal alandaki yenilikleri
- d) Kültürel alandaki yenilikleri

3- Atatürk memleketi, toplumu gerçek hedefe ve mutluluğa ulaştırmak için askeri ordu dışında hangi orduya ihtiyaç duyulduğuna inanıyordu?

- a) Siyasi ordu
- b) Halk ordusu
- c) Eğitim ordusu
- d) Kültür ordusu

4- Atatürk, Türk Ulusu için en iyi yönetim şeklinin hangisi olduğunu düşünüyordu?

- a) Padişahlık
- b) Oligarşi
- c) Cumhuriyet
- d) Teokrasi

5- Atatürk Cumhuriyeti ilan ettiği sırada hangi görevde bulunuyordu?

- a) Başbakan
- b) Ordu Komutanı
- c) Milletvekili
- d) Cumhurbaşkanı

6- Atatürk kendi huzur ve mutluluğumuzu sağlamak için Türk halkına neyi öğütlerdi?

- a) Sadece kendimiz için çalışmayı
- b) Gerekğinde savaşabilmeyi
- c) Kişisel değil, ulusal açıdan da bencil olmamayı
- d) Barış ve huzur için bir takım ödünler vermeyi

7- Kadınlara seçme ve seçilme hakkı hangi tarihte verilmiştir?

- a) 5 Aralık 1934
- b) 14 Aralık 1934
- c) 5 Aralık 1935
- d) 15 Aralık 1934

8-Atatürk'e göre Türk Ulusu çağdaş bir toplum düzeyine gelmek için gerekli hangi özelliklere sahiptir?

- a) Zeka, yüksek karakter, birlik ve beraberlik
- b) Zeka ve azim
- c) Azim ve çalışma gücü
- d) Dayanışma

9- Sürekli gelişmek ve çağdaşlaşmak için ne yapmalıyız?

- a) Gerekğinde savaşmalıyız
- b) Dünya gündemini sürekli takip etmeliyiz
- c) Çok çalışmalıyız
- d) Atatürk ilkelerine sahip çıkmalıyız

10- Atatürk'ün en büyük eseri nedir?

- a) Yaptığı inkılaplar
- b) Türkiye Cumhuriyeti
- c) TBMM Binası
- d) Atatürk ilkeleri

11- Atatürk kurduğu cumhuriyeti kimlere emanet etmiştir?

- a) Türk Milletine
- b) Türk kadınına
- c) Dünyadaki tüm insanlara
- d) Türk gençliğine

12- Atatürk'ün dil ve kültür alanında gerçekleştirdiği ilk büyük atılım hangisidir?

- a) Harf devrimi
- b) Türk Dil Kurumunun kurulması
- c) Dil Enstitülerinin açılması
- d) Yabancı dildeki kitapların Türkçeye çevrilmesi

13- Atatürk uluslaşmanın nasıl gerçekleşeceğine inanıyordu?

- a) Din birliğiyle
- b) Dil birliğiyle
- c) Çalışmayla
- d) Azim ve kararlılıklar

14- 26 Eylül 1932'de Birinci Türk Dil Kurultayı nerede toplanmıştır?

- a) TBMM'de
- b) Ankara'da
- c) Atatürk Kültür Merkezinde
- d) Dolmabahçe Sarayı'nda

15-Arılar koloniler halinde yaşadıkları evlerine ne ad verilir?

- a) Koçan
- b) Kovan
- c) Yuva
- d) İn

16- Arılar için en önemli özellik nedir?

- a) Yuvaya bağlılık
- b) Barış içerisinde yaşamak
- c) Bal yaparken dayanışma içerisinde olmak
- d) Tek başına yaşamak

17- Kovanda en çok özelliğe sahip olan fertler hangi arılardır?

- a) Erkek olan işçi arılar
- b) Ana arı
- c) Dişi olan işçi arılar
- d) Dişi arılar

18- Kovan da neslin devamını sağlamaktan sorumlu arılar hangileridir?

- a) Dişi arı ve erkek arılar
- b) Ana arı ve erkek arılar
- c) İşçi arı ve erkek arılar
- d) İşçi arılar

19-Arı ailesinin en kalabalık kısmını teşkil eden ve ailenin hayatını sürdüreceğ gerekli donanıma sahip olan arılar hangileridir?

- a) Dişi arılar
- b) Erkek arılar
- c) Ana arı
- d) İşçi arılar

20- Yarım kilogram saf balı hazırlamak için kaç tane arı çalışır?

- a) 18 bin arı
- b) 16 bin arı
- c) 17 bin arı
- d) 10 bin arı

21- Kalbimiz ne zaman çalışmaz ve durur?

- a) Bayıldığımız zaman
- b) Uyurken
- c) Öldüğümüzde
- d) Hastalanınca

22- Kalbimiz vücudumuzun neresinde bulunur?

- a) Göğüs boşluğunda, iki akciğer arasında, göğüs kemiğinin hemen altında
- b) Böbreklerimizin hemen yanında
- c) Karaciğerimizin hemen yanında
- d) Midemizin üstünde, kaburgalarımızın arasında

23- Kalbimizin en önemli görevi nedir?

- a) Vücudumuzdaki organların çalışma sistemini yönetir
- b) Vücudun oksijen almasını sağlar
- c) Kanı temizler
- d) Kanın damarlar içerisinde hiç durmadan dolaştırılmasını sağlar

24- Kalbimizin gündüz ve gece dakikada kaç defa attığı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- a) Gündüz 70 / Gece (Uyurken) 55
- b) Gündüz 80 / Gece (Uyurken) 55
- c) Gündüz 55 / Gece (Uyurken) 70
- d) Gündüz 85 / Gece (Uyurken) 70

25- Kanın vücudumuzdaki yolculuğu yaklaşık kaç dakika sürer?

- a) 25 dakika
- b) 13 dakika
- c) 30 dakika
- d) 17 dakika

ÖZGEÇMİŞ

Çiğdem EDE 1980 yılında Şanlıurfa’da doğdu. İlk ve orta öğretimini Şanlıurfa’da tamamladı. 2003 yılında Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2009 Güz döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başlayarak 2012 yılında ‘‘Zihin Haritalama Tekniğinin Öğrencilerin Türkçe Okuma Metinlerini Anlama, Başarı Ve Öğrenmelerinin Kalıcılığına Etkisi ’’ başlıklı tez çalışmasıyla yüksek lisans eğitimini tamamladıktan sonra doktora eğitimine başlamayı hedeflemektedir.