



## Sosyal Bilgiler Dersi Okuma Çalışmalarında Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Hasan Kağan KESKİN

Karahisar İşitme Engelliler İÖO Afyonkarahisar

hasankeskin@gazi.edu.tr

Muhammet BAŞTUĞ

60. Yıl İÖO Konya

bastug@gazi.edu.tr

### Özet

Çocukların okula başladığı yıllardan itibaren okuma etkinliği sınıfların düzeyine göre farklılaşmaktadır. Okulun ilk yıllarında okumayı öğrenen çocuklar daha sonra metinlerin ve ders içeriklerinin değişmesinden dolayı artık öğrenmek için okumaktadırlar. İlköğretim ikinci kademesinden itibaren farklılaşan okuma işi çocukların en üst seviyede bilgi edinebilmeleri için okuma stratejilerini kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Çocukların bundan sonraki akademik yaşamlarında çoğunlukla öğrenmek için okuma yapacakları dikkate alındığında bu gereklilik daha iyi anlaşılmaktadır. Bu araştırmada, İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi alanına yönelik okuma çalışmalarında Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesinin Okuduğunu Anlamaya etkisi incelenmektedir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. t Testi sonuçlarından elde edilen verilere göre yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesinin, 5. sınıf öğrencilerinde, Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili metinleri okuduğunu anlamada etkili olduğu görülmüştür.

**Keywords:** İçerik Alanı Okuma, Sosyal Bilgiler Dersi, Bilgilendirici Metinler, Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesi.

### Effect Of Directed Reading-Thinking Activity In Social Sciences Subject Reading Activities On Comprehension

#### Abstract

Beginning from the years that children start school, reading activity differs according to the levels of the classes. While the children learn to read in the beginning of the school years, they later read to learn as passages and subject contents change. Beginning from second level of primary education, the change of reading issue makes using reading strategies obligatory for children to get the maximum level of informational input. Considering that children will read mainly to learn during their further learning, this necessity will be better understood. In this study, effect of directed reading-thinking activity in fifth grade Social Sciences comprehensive reading activities is examined. For



the research, Pre-test / after-test with control group experimental pattern was used. Based on the data collected by t-test, directed reading-thinking activities has been found to be effective on fifth grade passage reading about Social Sciences

Keywords: Content Area Reading, Social Sciences Subject, Informative Passages, Directed Reading-Thinking Activity.

## **1. Giriş**

### **1.1. Okuma**

Günümüzde okuma, önceki yıllara göre farklı yorumlanmakta ve değerlendirilmektedir. Bir zamanlar okuma ve okuyabilme kavramlarına karşılık olarak, kişinin basit okuma işlerini yapması (günlük hayatta kullanılan tabela, trafik işaretleri, uyarılar vs) onun okuyabilen insan olarak nitelendirilmesi için yeterliydi. Ancak, günümüzde okuma işi bu tanımın ötesine geçmiş ve fonksiyonel bir anlam kazanmıştır.

Okumanın fonksiyonel olması bireyi doğrudan hayatın içinde aktif edebilmesinden ve bireye değişik fırsatlar ve ortamlar sunabilmesinden kaynaklanmaktadır. Bundan dolayıdır ki, okuma işi fonksiyonel olmalıdır. Okuma işi anlam kurma süreci olarak tanımlamakta ve bunun kelimelerle sınırlı olmayıp okuyucunun anlam kurabildiği (görsel ve yazılı) araçları da içine alan yeni bir senteze ulaşma durumu olduğu görülmektedir (Akyol, 2006). Yani, okuma işi sadece harfleri tanıma ve seslendirme eyleminden daha ileri ve anlam kurmaya yönelik bir iş olmalıdır.

Okuma doğal bir süreç değildir. Eğitim kurumlarında öğretilir ve geliştirilir. Öğrencinin sınıf düzeyi değiştiğinde okumanın amacı ve şekli değişmeye başlamaktadır. İlköğretimin ilk yıllarında okuma ile ilgili temel beceriler üzerinde ağırlıklı olarak durulurken, özellikle 4. ve 5. sınıflarda okumanın amacı farklılaşmaktadır. Bu sınıflarda amaç metinden bilgi elde etmektir. Öğrencilerin en çok karşılaştığı metinler bilgi verici metinlerdir. Bilgi verici metinler de ilgili oldukları alanlarla (Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe vs.) ilgili olarak çok sayıda kavram ve terim içermektedir. Öğrencinin bu kavram ve terimleri tam olarak öğrenebilmesi ve anlayabilmesi için bu metinlerin amaca yönelik okunması gerekmektedir (Burns, Roe, ve Ross, 1988).

### **1.2. İçerik alanı okuma**

Okuduğumuz metinler her zaman aynı tür metinler değildir. Romanlar, dergiler, gazeteler, ders kitapları vs. aynı dille yazılmış olsalar da bu tür okuma materyallerinin farklı yapıları vardır.



Ders kitabının hikaye gibi okunması ya da bir gazetenin roman gibi okunması mümkün değildir. Okuyucunun ön bilgileri ve okuma stratejileri bu tür materyalleri okurken, okumanın niteliği konusunda belirleyici unsurlar olarak karşımıza çıkar. Bir ders kitabındaki metnin okunması sırasında çalışma soruları, yardımcı kaynaklar ve okumanın amacı, öğrencinin okuma sürecindeki yönlendiricileridir (Burns, ve diğerleri., 1988).

Öğrencinin okul yaşantısı boyunca kullanacağı ders kitapları daha çok bilgi verici metinlerden oluşmaktadır. Bu tür metinlere geçişlerde birçok öğrenci okuma veya anlama sorunu yaşayabilmektedir. Bu durumun farkında olan öğretmenler ise bazen ders kitabı kullanmak yerine konuyu doğrudan anlatmayı ya da başka kaynaklara yönelmeyi tercih etmektedirler (Vacca, ve diğerleri, 2006).

İçerik alanı okuma konusunda öğrencinin en yakın partneri öğretmenidir. Bu tür metinlerin etkili olarak okunması için öğrenci, ihtiyaç duyduğu stratejileri öğretmeninden öğrenebilir (Hall, 2005). Öğretmen, aynı zamanda metinlerin zorlukları hakkında da bilgi sahibi olmalıdır. Bilgi verici metinlerden oluşan kaynak kitaplar veya ders kitaplarının çoğu okunabilirlik açısından tatmin edici değildir (Burns, ve diğerleri, 1988).

Öğrenim yaşamları boyunca bilgileri öncelikle kitaplardan alacak olan öğrencilerin “bağımsız öğrenci ve okuyucu” olmaları gerekmektedir. Bundan dolayı, okuma stratejik ve amaca yönelik olmalıdır. Bu konuda yapılan araştırmaların verilerine göre, bilgi verici metinlerde okuma stratejilerinin kullanımı öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ilerletmektedir (Reutzel, Smith, ve Fawson, 2005; Stahl, 2008). Okuma stratejileri kullanmak öğrencilere şu noktalarda yararlı olmaktadır:

- Metinde sunulan içeriğin anlaşılmasını sağlar,
- Organizasyonel yapıyı anlamaya katkı sağlar,
- Dikkatin okuma üzerinde yoğunlaşmasına yardımcı olur,
- Okuma sürecine etkin katılım sağlar,
- Materyal içeriği ile kişisel yaşantılar arasında bağlantılar kurar,
- Okunanı yeterli şekilde eleştirip, değerlendirmeye katkı sağlar,
- Hafızada uzun süre kalmayı ve çabucak hatırlamayı geliştirir.

Anlama stratejileri ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanan öğrenciler, akademik yaşantılarında başarılı olmaktadır (Akyol, 2007).

### 1.3. Sosyal Bilgiler Dersinde İçerik Alanı Okuma

Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler, demokrasi, seçim, bürokrasi, kamu, mahalli idareler, kaymakam, vali, yüzyıl gibi kavramlarla karşılaşır. Öğrencilerin bu kavramlarla ilgili düşünebilmeleri için anlamlarını bilmeleri ve bu kavramların işlevsel olduğu konu alanına yabancı kalmamalarına bağlıdır. Sosyal Bilgilerde aynı zamanda grafik ve harita kullanımı konusu da önemlidir. Yeryüzü şekilleri ile ilgili kavramlarda öğrencinin öğrenmesi gereken kavram grubunda yer alacaktır (Burns, ve diğerleri, 1988).

Sosyal Bilgiler konularında okuma eleştirel olmalıdır. Kullanılan materyaller gerçekçi olmalıdır. Tarihi olayları okurken sorgulama yapabilmeli, biyografileri okurken insanların yaşamlarındaki önemli aşamalar öğrenciye hissettirilmelidir. Ülkelerin veya coğrafi alanların değişen sınırlarına dikkat çekilmeli ve olayların oluş zamanı belli bir sıra içinde verilmelidir.

Sosyal Bilgiler dersinde okuma ve anlama çalışmalarında kullanılan bir diğer yöntem de neden-sonuç ilişkileri üzerinde çalışmaktır. Neden-sonuç ilişkisine dayalı metinlerle çalışırken çıkarımsal kavramaya (inferential comprehension) yönelik değerlendirmeler yapılmalıdır. Metin sonunda, “olmasaydı ne olabilirdi?” veya “bu savaş hangi sonuçlara yol açmış olabilir?” gibi sorularla belirli bir zaman sırası içinde konu işlenmelidir (Burns, ve diğerleri, 1988).

Sosyal Bilgiler dersinde alana yönelik okuma çalışmalarında birden fazla strateji bir arada kullanılabilir. Ancak, ders süresinin azlığı bir dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun sonucunda da öğretmenlerin birden çok beceriyi harekete geçiren ve gerekli sorgulamaları yaptırabilmesini sağlayan stratejilere daha çok yer vermesi gerekmektedir. Bu çalışmada içinde barındırdığı uygulamaların çokluğu nedeniyle Sosyal Bilgiler dersinde Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesi'nin kullanılmasına karar verilmiştir.

### 1.4. Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesi (DR-TA)

Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesi (Directed Reading-Thinking Activity), süreç döngüsü ve ürün olmak üzere genellikle iki parçadan oluşur. Süreç döngüsü, okuma için amaçların yerleştirilmesi, amaçlar için materyal ve uygun oran (materyal sayısı ve gücü), anlamayı değerlendirmek için duraksama çalışmalarıdır. Stratejinin ürünü ise öğrencinin



fikirlerini ve düşüncelerini tekrar rafine etmesi ve genişletmesidir. Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesi hem grup hem de bireysel olarak uygulanabilir (Tierney ve Readence, 2006).

#### *Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesi'nin Gruba Uygulanması*

Genellikle grup çalışmalarında DR-TA iki aşamada uygulanır. Birinci aşama, yönlendirilmiş okuma ve düşünme süreçlerini kapsar. İkinci aşama ise temel beceriler üzerinde çalışmayı (training) kapsar.

Aşama-1 : Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme süreci:

Bu süreç üç basamağı kapsamaktadır: tahmin , okuma ve ispatlama . Her bir öğrenci okunacak ya da işlenecek metnin bir kopyasını alır veya ilgili kitabı varsa oradan takip eder. Öğretmen metnin başlığına, varsa, metindeki resimlere öğrencileri yönlendirmek için bunların üzerinde konuşma başlatır. Sınıfta bir soru sorma ortamı oluşturulur. Örneğin:

- a- Bu başlığın ne hakkında olduğu ile ilgili olarak bu hikaye hakkında ne düşünüyorsun?
- b- Bu hikayede neler olabilir? Tahminlerin nelerdir?
- c- Hangi tahminlerin doğrulandı?

Öğrencilerin görüşleri alınır. Ayrıca, öğretmen bu aktif çalışma sırasında öğrencilerin bilmediği kelimelerle karşılaştığında şu özel işlemleri takip etmeli ve öğrencilerine yaptırmalıdır.

- a- Cümleyi sonuna kadar okuyun.
- b- Eğer kullanılabiliyorsanız resimdeki ip uçlarını kullanın,
- c- Kelimenin ne ifade ettiğini anlamaya çalışın,
- d- Bütün bunların sonucunda kelimenin anlamını hala tahmin edemediysen öğretmene sormalısın.

Son aşamaya geçilmeden önce öğrenci kelimenin anlamını bulmaya zorlanmalı ve gayret ettirilmelidir. Öğrenci eğer bütün girişimlerinde kelimenin anlamını bulamazsa öğretmen yardım etmelidir.

Daha sonraki aşamada öğretmen öğrencilerinin tahminlerini kontrol ettirmeye çalışır ve bu aşamada okuma sessiz olarak yapılır. Öğretmen öğrencilerinin okuma performanslarını izlemekten de sorumludur.

Öğrenciler ilk bölümü okuduktan sonra öğretmen onlara kitaplarını kapattırır ve “anlamayı kontrol etme” çalışmasına başlar. Öğretmen öğrencilerine rehberlik edecek soruları sormaya başlar:



“Senin tahminin nerede ve hangi noktalarda doğruydun?, şimdi ne düşünüyorsun. Bundan sonra ne olacak?”

Şeklindeki sorularla şimdiye kadar parçanın okunan kısmından geleceğe dönük çıkarımlar yaptırmaya çalışır. Son aşamada diğer bölümler bu şekilde okunur ve tahmin-okuma-ispah döngüsü sürdürülür (Tierney ve Readence, 2006).

#### Aşama -2: Temel Beceri Çalışması (Fundamental Skill Training)

Öğrenciler bölümü okuduktan sonra öğretmen DR-TA’ nin ilk bölümünü tamamlamış olur. Sonra ikinci aşama başlar, bu aşamada parça, seçili kelimeler ve yapılar, resim veya diagramlar tekrar incelenmeye başlanır. Buradaki amaç okuma ile ilgili amaçların kazandırılması ve kullanılmasıdır. Burada semantik analiz, kavram açıklama ve sınıflama, gözlem gücü, ve yansıtıcı yetenekler kullanılabilir. Bu çalışmalar aslında bir çok ders kitabının yanında verilen “çalışma kitabı, beceri kitabı vs.” adı altında bulunan etkinlik kitaplarındaki işlemlere benzer (Tierney ve Readence, 2006).

### 1.5. Amaç ve Önem

Okuma ve okuduğunu anlama konu başlıklarını oluşturan literatüre bakıldığında, okuma işinin öğrencinin içinde bulunduğu sınıfa ve metin türüne göre değiştiğini söylemek mümkündür. Genelde literatürde “content area reading” başlığı altında okumanın daha farklı aktivitelerle yapılması gerektiği görülmektedir. Kısacası, bu süreç “okumayı öğrenmekten, öğrenmek için okumaya geçme” sürecidir (Vacca ve diğerleri, 2006). Ders kitaplarındaki metinler veya kütüphanede yapılan bir araştırma için üzerinde çalışılan ansiklopediler yapı itibarıyla hikaye edici metinlerden farklıdır. Bu farklılık ülkemizde dördüncü ve beşinci sınıflardan başlamak üzere öğrenciler tarafından hissedilir ve birçok öğrenci için aşılması gereken zor bir süreçtir. Öğrencinin bu aşamadan sonraki akademik yaşamında bilgi edinme amacıyla okuma yapması, eğitim sistemimizin şartları içinde düşünüldüğünde kaçınılmazdır. Öğrenciler arasında ise akademik başarı açısından “etkili okuma ve anlama becerilerini geliştiren ve etkililiğini artıran stratejileri kullanmanın” belirleyici olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersindeki metinlerin okunmasında ve anlaşılmasında etkili olabileceği düşünülen DR-TA yöntemi belirlenmiş ve bu amaçla “ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi alanına yönelik okuma çalışmalarında Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” nin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu



amaçla elde edilecek verilerin Sosyal Bilgiler dersindeki metinlerin okunma-anlama sürecine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada kullanılan DR-TA okuma becerisinin ilerlemesinde de kendisini kanıtlamış bir stratejidir (Stahl, 2008).

### **1.6. Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesini “ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi alanına yönelik okuma çalışmalarında Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi Nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

### **1.7. Alt problemler**

Bu araştırmadaki amacı gerçekleştirmeye yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında öntest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 2- Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 3- Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 4- Yönlendirilmiş okuma düşünme aktivitesinin deney grubunda yer alan 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki metinlerin okuduğunu anlama başarısına etkisi var mıdır?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma modeli**

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır.

### **2.2. Veri Toplama ve Analiz**

Bu araştırma İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deneme ve uygulamalara başlamadan önce 5. Sosyal Bilgiler dersi “Bölgemizi Tanıyalım Ünitesinin” “Doğa ve İnsan” konu başlığından hazırlanan 4 adet yüzeysel (literal) 4 adet derin anlama (inferential) soruları oluşturulmuştur. Soruların hazırlanmasında metnin bilgilendirici bir metin olması göz önünde bulundurularak “açıklayıcı, tanımlayıcı ve çıkarımsal” sorular olmasına dikkat edilmiştir. Soruların uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca testin güvenilirliği için Cronbach Alfa Katsayısına bakılmış ve .79 olarak bulunmuştur. %70’in üzerinde olduğu güvenilir kabul edildiğinden yeterli görülmüştür. Çalışmaları yapacak olan sınıf öğretmeni ile 2



ders saati çalışılmış ve DR-TA 'nın nasıl verileceği ve uygulanacağı anlatılmıştır. Deney grubu öğrencilerine altı saatlik bir yönlendirilmiş okuma aktivitesi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise metni sesli ve sessiz okumaları istenmiş olup okuma yöntemi konusunda bir yönlendirme yapılmamıştır. Bu süre sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Akyol (2006) tarafından Ekwall ve Shanker'den uyarlanan okuyucunun anlama düzeyini ölçen envanter uygulanmıştır. Bu envantere göre okuyucunun anlama düzeyini ölçmek için derin ve basit anlama soruları sorulur. Derin anlama soruları tam cevap verme durumuna göre 3,2,1,0 şeklinde puanlanır. Puanlama cevabı hiç bilmeyene:0,Az bilene: 1,Doğrular fazla fakat bazı eksikleri olana: 2, tam doğru olana :3 puan verilerek değerlendirilmiştir. (Akyol, 2006) Özellikle kritik bilgilerin verilmesine dikkat edilmiştir. Basit anlamaya dayalı sorular için yine cevap durumuna göre 2,1,0 şeklinde puanlanır. Buradan elde edilen puanlar toplanır ve öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi incelenir. Analiz işleminde grup sayıları otuzun üzerinde olması ve normal bir dağılıma sahip olduğundan dolayı parametrik testlerden t testi kullanılmış ve  $p < .05$  düzeyinde anlamlılığa bakılmıştır.

### 2.3. Uygulama Grubu

Bu araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilindeki Mareşal Fevzi Çakmak ve Aziziye ilköğretim okulundaki 32 deney, 34 kontrol grubunda olmak üzere toplam 66 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları ayrı ayrı olmak üzere 5. Sınıf şubeleridir.

Deney ve kontrol grubunun oluşturulmasında;

- 1) E-okul veri tabanından, öğrencilerin 2008-2009 eğitim-öğretim yılına ait yıl sonu ağırlıklı not ortalamaları (YSAO),
- 2) Sosyal Bilgiler dersi yıl sonu notları,
- 3) Öntest'ten elde edilen veriler kullanılmıştır. Uygulama okulunda 3 adet, kontrol grubunda ise 1 adet 5. Sınıf şubesi bulunmaktadır. Uygulama okulundan alınan şube random olarak seçilmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizine ve yorumlarına yer verilmiştir.

**Tablo.1. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarına ilişkin ölçümlerin karşılaştırılması (t Testi Sonuçları)**





Gruplar	N	Ort(X)	S	Sd	t	P
Deney Grubu	32	12,59	2,38	64	.757	.452
Kontrol Grubu	34	12,2	1,75			

Tablo .1.'de deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait uygulama öncesi öntest puanlarına ilişkin ölçümlere yer verilmiştir. Bu ölçüm sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin anlama testinden aldıkları( $X=12,59$ ) ve kontrol grubu öğrencilerinin anlama testinden aldıkları( $X=12,2$ ) puanlar arasında anlamli bir farkın olmadığı görülmüştür ( $t=.757$ ). Bu durum uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında konuya ilişkin hazırbulunuşlukta bir fark yoktur şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle deneme öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okunacak metin hakkındaki önbilgileri eşittir.

**Tablo.2. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarına ilişkin ölçümlerin karşılaştırılması(T Testi Sonuçları)**

Gruplar	N	Ort(X)	S	Sd	t	P
Deney Grubu	32	14	2,6	64	3.497	.001
Kontrol Grubu	34	12,14	1,61			

Tablo .2.'de deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait uygulama sonrası sontest puanlarına ilişkin ölçümlere yer verilmiştir. Bu ölçüm sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin anlama testinden aldıkları ( $X=14,00$ ) ve kontrol grubu öğrencilerinin anlama testinden aldıkları ( $X=12,14$ ) puanlar arasında anlamli bir farkın olduğu görülmüştür ( $t=3.497$ ;  $p<.05$ ). Bir başka deyişle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler metinlerini okuduğunu anlama başarı puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamli bir fark bulunmuştur. Bu sonuca bakılarak, deney grubunda uygulanan yönlendirilmiş düşünme okuma aktivitesi, kontrol grubunda uygulanan okuma aktivitesine göre öğrencilerin anlama başarılarını etkilemede daha üstünde olduğu ileri sürülebilir.

**Tablo.3. Kontrol grubu öğrencilerine ait uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama ölçümlerine ilişkin karşılaştırma ( t Testi sonuçları)**

Anlama Başarısı	N	Ort(X)	S	Sd	t	p
Uygulama Öncesi	34	12,2	1,75	33	.247	.807
Uygulama Sonrası	34	12,14	1,61			

Tablo.3.'te, kontrol grubu öğrencilerinin okuma etkinliği öncesindeki ve sonrasındaki okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlara ilişkin ölçümlere yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin okuma etkinliği öncesinde anlama testinden aldıkları ( $X=12,2$ ) ile okuma etkinliği sonrası anlama testinden aldıkları ( $X=12,14$ ) puanlara ilişkin ölçümlere ait ortalamalar arasındaki farkın ( $t=.247$ ) düzeyinde anlamli olmadığı görülmüştür. Bu durum yönlendirilmiş düşünme okuma aktivitesi yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinde doğrudan sesli ve sessiz okuma etkinliği yaptırmanın okuduğunu anlama başarısını yükseltmediği şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle herhangi bir yönlendirme yapılmaksızın öğrencilerin tek başlarına sesli ve sessiz okuma yapmasının okuduğunu anlama başarısını arttırmadığı söylenebilir.

**Tablo.4. Deney grubu öğrencilerine ait uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama ölçümlerine ilişkin karşılaştırma ( T Testi sonuçları)**

Anlama Başarısı	N	Ort(X)	S	Sd	t	p
Uygulama Öncesi	32	12,59	3,38	31	4,392	.000
Uygulama Sonrası	32	14	2,6			

Tablo.4.'te, deney grubu öğrencilerinin okuma etkinliği öncesindeki ve sonrasındaki okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlara ilişkin ölçümlere yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin okuma etkinliği öncesinde anlama testinden aldıkları ( $X=12,59$ ) ile okuma etkinliği sonrası anlama testinden aldıkları ( $X=14,00$ ) puanlara ilişkin ölçümlere ait ortalamalar arasındaki farkın ( $t=4,392$ ;  $p<.05$ ) düzeyinde anlamli olduğu görülmüştür. Bu durum deney grubu



öğrencilerinde Sosyal Bilgiler Dersi ile ilgili metinleri okumada yönlendirilmiş düşünme okuma aktivitesi yaptırmanın okuduğunu anlama başarısını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle Yönlendirilmiş Düşünme Okuma Aktivitesi İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinde Sosyal Bilgiler metinlerini okuduğunu anlamada başarıyı arttırmaktadır.

#### 4. Sonuç Ve Öneriler

Bu araştırmada ilköğretim okullarında özellikle ikinci devrede öğrencilerin en çok karşılaştıkları bilgi verici metinlerle, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders konularından oluşan bir metinle çalışma yapılmıştır.

Araştırmaya katılan her iki grubun öntestinden aldıkları puanlar arasında fark çıkmamıştır. Ayrıca kontrol grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmazken deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında olumlu yönde bir farklılaşma olmuştur. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesi'nin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi metinlerinde okuduğunu anlama başarısını artırmıştır.

Sosyal Bilgiler dersine yönelik metinler, çıkarım yapma, kronoloji takip etme, neden-sonuç ve ilişki kurmaya yönelik yapılardan oluşmaktadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersine yönelik okuma çalışmaları “eleştirel” bir yaklaşımla yapılmalıdır. Sürekli değişen yer ve ülke sınırları ve yer adları bu dersin dinamik olarak işlenmesini ve bu süreçte okumanın da eleştirel olmasını zorunlu kılmaktadır (Manzo ve Manzo, 1990). Kavramların daha da farklılaşıp önem kazandığı bu derste, her bir kavram kendi anlamıyla kullanılmalı ve öğrencilere sezdirilmelidir. (Burns, ve diğerleri, 1988). Örneğin: “Kara” kelimesini bir renk olarak öğrenen öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinde bu kavramın bir “toprak parçasını” ifade ettiği belirtilmelidir Bilgi verici metinler yapısı gereği zor materyallerdir. Bu metinlerin daha etkili bir şekilde anlaşılması ve okumadan en üst düzeyde verim alınması öğrencinin strateji kullanmasına bağlıdır (Vacca, ve diğerleri, 2006). Onlara bu kazanımı verecek olanlar “alan öğretmenleridir.”

Bu tür çalışmalar özellikle ülkemizde henüz ayrı bir okuma alanı olarak kendine yer edinmemiş “content area reading” uygulamaları olarak farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir.



### Kaynakça

- Akyol, H. (2007). “Okuma”, (Ed.: A. Kırkılıç ve H. Akyol), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Ankara: PegemA Yayıncılık, (pp. 15-48).
- Akyol, H. (2006). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Burns, P. C., Roe, B. D., ve Ross, E. P. (1988). **Teaching Reading In Today's Elementary Schools**, Fourth ed, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hall, L. A. (2005). “Teachers and Content Area Reading: Attitudes, Beliefs and Change.” **Teaching and Teacher Education** , 21, 403-414.
- Manzo, A., ve Manzo, U. (1990). **Content Area Reading a Heuristic Approach**, Columbus-Toronto-London-Melbrone.: Merril Publishing Company.
- Reutzel, D. R., Smith, J. A., ve Fawson, P. C. (2005). “An Evaluation of Two Approaches for Teaching Reading Comprehension Strategies in The Primary Years Using Science Information Texts”, **Early Childhood Research Quarterly** , 20, 276-305.
- Stahl, K. A. (2008). “The Effects of Three Instructional Methods on The Reading Comprehension and Content Acquisition of Novice Readers”, **Journal of Literacy Research** , 40 (3), 359–393.
- Tierney, R. J., ve Readence, J. E. (2006). **Reading Strategies and Practices**, Boston: Pearson.
- Vacca, J. A., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., ve McKeon, C. A. (2006). **Reading and Learning to Read**, Boston: Pearson.