



**BARRETT TAKSONOMİSİNE DAYALI ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN
7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Abdullah Kaldırım

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Abdullah
Soyadı : KALDIRIM
Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi
İngilizce Adı : The Effect of Barrett's Taxonomy Based Curriculum on 7th Grade Students' Reading Comprehension Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Abdullah KALDIRIM

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Abdullah KALDRIM tarafından hazırlanan “Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ömer ÖZKAN

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yıldız Teknik Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM

Türk Halk Edebiyatı Bilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Yusuf DOĞAN

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 14/02/2020

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Toprağın Kara Bağrında Sıradağlar Gibi Duran Aziz Şehitlerimize

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca ilgi ve desteğini benden esirgemeyip her türlü sorunumu samimiyetle dinleyerek benimle ilgilenen değerli hocam Prof. Dr. Ömer ÖZKAN'a;

Tez konusunun ortaya çıktığı andan bu zamana kadar bilgilerini benimle paylaşarak çalışmanın nitelikli bir temele oturtulmasını sağlayan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Yusuf DOĞAN ve Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM'a;

Akademik hayata adım attığım ve bu yolda ilerlediğim süreçte maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, üzerimde burada dile getiremeyeceğim kadar çokça emeği bulunan, tez savunma jürisinde yer alarak araştırmaya alan eğitimi açısından katkılarını sunan, kıymetli hocam Prof. Dr. Ali Fuat ARICI'ya;

Tezimi değerlendirerek kıymetli önerilerini benimle paylaşan değerli hocam Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU'na;

Araştırma sürecinde görüşlerinden çokça faydalandığım kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI'ye;

Yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca bilgi, birikim ve tecrübelerinden yararlandığım çok kıymetli hocalarıma; deneysel uygulamaları birlikte yürüttüğümüz Türkçe öğretmeni Havva ÖZER ALTIN'a ve okul yönetimine;

Kütahya Dumlupınar Üniversitesinde çalışmaya başladığım andan itibaren maddi, manevi ve akademik anlamda bana destek olan Arş. Gör. Dr. Buket DEDEOĞLU ORHUN ve Öğr. Gör. Hikmet DEGEÇ'e;

Doktora öğrenimim boyunca 2228-B Yüksek Lisans Öğrencileri için Doktora Burs Programı çerçevesinde bursiyeri olduğum TÜBİTAK'a (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na);

Tezimi yazma sürecinde bilgilerini paylaşma konusunda cömert davranan, birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum, görüşlerine her zaman ihtiyaç duyacağıma inandığım Arş. Gör. Dr. Sedat TURGUT'a;

Akademik kariyer yolculuğuna beraber çıktığımız, aramızda bir kan bağı olmasa da kardeşim olarak gördüğüm, hem tez çalışmam hem de akademik araştırmalarım sırasında desteğini benden esirgemeyen, birlikte çalışmaktan keyif aldığım, kendisinden çok şey öğrendiğim ve öğreneceğim, bilgi ve birikimi sayesinde imza atacağı işlerle adını sıkça duyacağımıza inandığım değerli kardeşim Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk TAVŞANLI'ya;

Kendimi bildim bileli varlıklarını her zaman yanımda hissettiğim, üzerimdeki haklarını yazıyla ifade edemeyeceğim, her kararımın arkasında durarak maddi ve manevi desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, dualarıyla yaşadığıma inandığım, doktora öğrenimimi tamamlamamda en büyük paya sahip olan annem Ayşe KALDIRIM, babam Erol KALDIRIM ve kardeşim Samet KALDIRIM'a;

Son olarak doktora tezimin uygulama ve yazım sürecinde bana verdiği desteği kelimelerle anlatamayacağım, bu sürecin her aşamasında yanımda olarak yardımlarını benden esirgemeyen, maddi ve manevi birçok hakkından fedakârlık yapan eşim Ayşe KALDIRIM'a ve gözümün nuru sevgili kızım Meryem KALDIRIM'a yürekten bir teşekkürü borç bilirim.

BARRETT TAKSONOMİSİNE DAYALI ÖĞRETİM PROGRAMININ
7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNE ETKİSİ
(Doktora Tezi)

Abdullah Kaldırım
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart, 2020

ÖZ

Bu araştırmanın amacı planlanmış etkinlikler içeren Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini tespit etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın uygulanması, verilerin toplanması, elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Kütahya İl merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim görmekte olan toplam 94 7. sınıf öğrencisi ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin ilk haftası itibarıyla uygulamaya konulmuştur. Dersler hem deney hem de kontrol gruplarında kendi Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Deney gruplarındaki dersler Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde, kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın gerektirdiği süreçler takip edilerek işlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi aracılığıyla ölçülmüş ve değerlendirilmiştir. Ayrıca veri toplama aracı olarak Melanlıoğlu (2014a) tarafından geliştirilen "Okuma Kaygısı Ölçeği", Yıldız ve Aktaş (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği" ve Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin istatistiksel hesaplamaları, ilişkili örneklemeler için t-testi, tek yönlü ANOVA ve karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA ile yapılmıştır. Araştırmanın kesikli ve sürekli verileri için ise tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, standart hata, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) kullanılmıştır. Ayrıca puanlayıcılar arasındaki uyum Krippendorff Alfa Tekniği kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Okuma, Okuduğunu Anlama, Barrett Taksonomisi, Türkçe Eğitimi
Sayfa Adeti : 295
Danışman : Prof. Dr. Ömer ÖZKAN

**THE EFFECT OF BARRETT'S TAXONOMY BASED CURRICULUM
ON 7TH GRADE STUDENTS' READING COMPREHENSION SKILLS
(Ph.D. Thesis)**

Abdullah Kaldırım

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2020

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the effect of the Barrett Taxonomy Based Curriculum which includes planned activities on the reading comprehension skills of middle school 7th grade students. In this direction, pre-test and post-test control group quasi-experimental design was used during the implementation of the research, data collection, analysis and interpretation of the obtained data. The study was conducted with 94 seventh grade students attending middle schools in Kütahya city center. The study was put into practice as of the first week of the second semester of the 2018-2019 academic year. The lessons were instructed by their own Turkish teachers in both experimental and control groups. The courses in the experimental groups were taught within the framework of the Barrett Taxonomy Based Curriculum and in the control group by the processes required by the Turkish curriculum. In this research, students' reading comprehension skills were measured and evaluated through the Reading Comprehension Achievement Test developed by the researcher. In addition, "Reading Anxiety Scale" developed by Melanlıoğlu (2014a), "Reading Motivation and Engagement Scale" developed by Yıldız and Aktaş (2015) and "Reading Attitude Scale for Secondary Level Students" developed by Özbay and Uyar (2009) was used as a data collection tool. Statistical calculations of the quantitative data obtained from the research were performed with t-test for related samples, one-way ANOVA and two-way ANOVA for mixed measurements. For the discrete and continuous data of the study, descriptive statistics (mean, standard deviation, standard error, median value, minimum, maximum, number and percentage slice) were used. In addition, the inter-rater reliability was determined using Krippendorff Alpha Technique. The findings of the research show that the students' reading comprehension achievement who attended the Barrett Taxonomy Based Curriculum differed significantly from pre-experimental to post-experimental.

Keywords : Reading, Reading Comprehension, Barrett's Taxonomy, Turkish Education
Page Number : 295
Supervisor : Prof. Dr. Ömer ÖZKAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
BÖLÜM 2.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13

2.1. Okuma	13
2.1.1. Okumanın Önemi	14
2.1.2. Okumanın Fiziksel, Bilişsel, Duyuşsal ve Çevresel Yönü.....	16
2.1.3. Okuma Becerisinin Bileşenleri	19
2.3. Okuduğunu Anlama.....	21
2.3.1. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuduğunu Anlama	25
2.3.2. Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi	30
2.4. Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	58
2.4.1. Okuduğunu Anlama Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılabilecek Bir Sistem: Barrett Taksonomisi.....	62
2.4.1.1. Basit Anlama	64
2.4.1.1.1. Fark Etme ve Hatırlama	65
2.4.1.2. Yeniden Organizasyon	66
2.4.1.3. Çıkarımsal Anlama.....	67
2.4.1.4. Değerlendirme	69
2.4.1.5. Tepki.....	70
BÖLÜM 3	73
YÖNTEM	73
3.1. Araştırma Modeli	73
3.1.1. Yarı DeneySEL Çalışmanın Temel Özellikleri	74
3.1.1.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Grupların Karşılaştırılması.....	75
3.1.1.2. Etkisi Test Edilecek Bağımsız Değişkenin Uygulanması.....	75
3.1.1.3. Seçkisizlik (Yansız Atama)	76
3.1.1.4. Bağımlı Değişkeni Etkilemesi Muhtemel Dışsal Değişkenlerin Kontrolü	76
3.1.2. Yarı DeneySEL Çalışmanın Geçerliliği	77

3.1.2.1. Yarı Deneysel Çalışmanın İç Geçerliliği	77
3.1.2.1.1. Katılımcılar ve Deneyimleri ile İlişkili Tehditler	78
3.1.2.1.2. Bağımlı Değişken Üzerinde Etkisi Test Edilecek Olan İşlemlerle İlgili Tehditler.....	80
3.1.2.1.3. Deneysel Çalışma Süreci ve Takip Edilen İşlemlerle İlgili Tehditler	81
3.1.2.2. Yarı Deneysel Çalışmanın Dış Geçerliliği	82
3.1.2.2.1. Örneklem ve Deneysel İşlemlerin Etkileşimi.....	82
3.1.2.2.2. Ortam ve Deneysel İşlemlerin Etkileşimi	83
3.1.2.2.3. Zaman ve Deneysel İşlemlerin Etkileşimi	83
3.2. Çalışma Grubu	84
3.3. Verilerin Toplanması	90
3.3.1. Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği.....	90
3.3.2. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği	91
3.3.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	91
3.3.4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	92
3.4. Verilerin Analizi	99
3.5. Yarı Deneysel İşlemin Hazırlanma ve Uygulanma Süreci	100
3.5.1. İhtiyaç Analizi	101
3.5.2. Tasarım	102
3.5.3. Geliştirme (Yazma).....	105
3.5.4. Pilot Uygulama	105
3.5.5. Asıl Uygulama	107
3.5.5.1. Kültürel Miras Teması	110
3.5.5.2. Çevre Teması.....	116
3.5.5.3. Bilim ve Teknoloji Teması	121

3.5.6. Değerlendirme.....	126
BÖLÜM 4.....	129
BULGULAR VE YORUM.....	129
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	129
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Okuduğunu Anlama Düzeyi Bakımından Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	135
4.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	162
4.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Okuduğunu Anlama Düzeyi Bakımından Grup İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	165
BÖLÜM 5.....	173
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	173
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	173
5.2. Öneriler	187
KAYNAKLAR.....	191
EKLER	221
EK 1. Araştırma İzni.....	222
EK 2. Veli İzin Belgesi	223
EK 3. Okuma Kaygısı Ölçeği	224
EK 4. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği.....	225
EK 5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	226

EK 6. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	227
EK 7. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Cevapları ve Dereceli Puanlama Anahtarı	235
EK 8. Deneyisel Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinlik Örnekleri	242

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>ABİDE 2016 Yılı Türkçe Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı</i>	6
Tablo 2. <i>Okuduğunu Anlama Becerisinin Bileşenleri</i>	25
Tablo 3. <i>Okuduğunu Anlama Stratejileri</i>	35
Tablo 4. <i>Hikâye Edici Metinlerin Yapısal Unsurları</i>	39
Tablo 5. <i>Bilgilendirici Metin Yapıları</i>	40
Tablo 6. <i>Bilgilendirici Metin Yapılarında Sıklıkla Kullanılan İpucu Kelimeler</i>	42
Tablo 7. <i>Yazarı Sorgulama Tekniğinin Uygulanması Sırasında Kullanılabilecek Sorular</i>	51
Tablo 8. <i>Sesli Düşünme Tekniğinin Öğretimi Sırasında Öğrencilere Sorulabilecek Uyarıcı Sorular</i>	53
Tablo 9. <i>Okuduğunu Anlama Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri</i>	59
Tablo 10. <i>Barrett Taksonomisine Göre Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutları</i>	64
Tablo 11. <i>Yarı DeneySEL Çalışmanın Simgesel Görünümü</i>	83
Tablo 12. <i>Öğrencilerin Türkçe Dersi Birinci Dönem Birinci Yazılı Sınavından Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri</i>	85
Tablo 13. <i>Öğrencilerin Türkçe Dersi Birinci Dönem Birinci Yazılı Sınavından Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	85
Tablo 14. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	87
Tablo 15. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i> ...	87

Tablo 16. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Kaygı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	87
Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Kaygı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i> ...	88
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	88
Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	88
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	89
Tablo 21. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutumu Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i> ...	89
Tablo 22. <i>Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kazanım Listesi</i>	93
Tablo 23. <i>Başarı Testi İçin Seçilen Metinlere İlişkin Bilgiler</i>	94
Tablo 24. <i>Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlik Oranı İçin Minimum/Kritik Değerler</i>	95
Tablo 25. <i>Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)</i>	95
Tablo 26. <i>Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Maddelerin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri</i>	97
Tablo 27. <i>Madde Güçlük Dereceleri</i>	97
Tablo 28. <i>Değerlendiriciler Arası Güvenirliğe İlişkin Krippendorff Alfa Katsayısı Değerleri</i>	99
Tablo 29. <i>Sistem Yaklaşımı Model Aşamaları ve İçerikleri</i>	101
Tablo 30. <i>Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı Kazanımları</i>	103
Tablo 31. <i>Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler.</i>	104
Tablo 32. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	129

Tablo 33. <i>Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler</i>	131
Tablo 34. <i>Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları</i>	132
Tablo 35. <i>Kovaryans Matrisinin Eşitliğine İlişkin Box's M Testi Sonuçları</i>	132
Tablo 36. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları</i>	133
Tablo 37. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları</i>	134
Tablo 38. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Basit Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	135
Tablo 39. <i>Basit Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler</i>	136
Tablo 40. <i>Basit Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları</i>	137
Tablo 41. <i>Basit Anlama Düzeyi Kovaryans Matrisinin Eşitliğine İlişkin Box's M Testi Sonuçları</i>	138
Tablo 42. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Basit Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları</i>	138
Tablo 43. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Basit Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları</i>	139
Tablo 44. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yeniden Organizasyon Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	140
Tablo 45. <i>Yeniden Organizasyon Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler</i>	141
Tablo 46. <i>Yeniden Organizasyon Düzeyi Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları</i>	142
Tablo 47. <i>Yeniden Organizasyon Düzeyi Kovaryans Matrisinin Eşitliğine İlişkin Box's M Testi Sonuçları</i>	143

Tablo 48. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yeniden Organizasyon Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları</i>	143
Tablo 49. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yeniden Organizasyon Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları</i>	145
Tablo 50. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çıkarımsal Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	146
Tablo 51. <i>Çıkarımsal Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler</i>	147
Tablo 52. <i>Çıkarımsal Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları</i>	148
Tablo 53. <i>Çıkarımsal Anlama Düzeyi Kovaryans Matrisinin Eşitliğine İlişkin Box's M Testi Sonuçları</i>	148
Tablo 54. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çıkarımsal Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları</i>	149
Tablo 55. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çıkarımsal Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları</i>	150
Tablo 56. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	151
Tablo 57. <i>Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler</i>	152
Tablo 58. <i>Değerlendirme Düzeyi Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları</i>	153
Tablo 59. <i>Değerlendirme Anlama Düzeyi Kovaryans Matrisinin Eşitliğine İlişkin Box's M Testi Sonuçları</i>	154
Tablo 60. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları</i>	154
Tablo 61. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları</i>	155
Tablo 62. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	156

Tablo 63. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	156
Tablo 64. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları</i>	157
Tablo 65. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tepki Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	158
Tablo 66. <i>Tepki Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler</i>	159
Tablo 67. <i>Tepki Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları</i>	160
Tablo 68. <i>Tepki Anlama Düzeyi Kovaryans Matrisinin Eşitliğine İlişkin Box's M Testi Sonuçları</i>	160
Tablo 69. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tepki Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları</i>	161
Tablo 70. <i>Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler</i>	162
Tablo 71. <i>Deney 1 Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	163
Tablo 72. <i>Deney 2 Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	164
Tablo 73. <i>Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	164
Tablo 74. <i>Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler</i>	166
Tablo 75. <i>Deney 1 Grubunun Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	167
Tablo 76. <i>Deney 1 Grubunun Çıkarım Yapma Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları</i>	168

Tablo 77. <i>Deney 2 Grubunun Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	169
Tablo 78. <i>Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları</i>	170
Tablo 79. <i>Kontrol Grubunun Yeniden Organizasyon Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	171

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 2003-2018 PISA Okuma Alanı Türkiye sıralaması.	4
Şekil 2. Öğrencilerin okuma puanlarına göre 2012 PISA-2015 PISA yeterlik oranları.	5
Şekil 3. Gözün netlik alanı Dehaene.....	17
Şekil 4. Wernicke-Geswind modelinin yedi temel bileşeni	18
Şekil 5. Wernicke-Geswind modeline göre beyinde anlama süreci	18
Şekil 6. Bilgilendirici metin yapılarının öğretiminde kullanılabilecek grafik örgütleyiciler	43
Şekil 7. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ortalamaları çizgi grafiği.....	130
Şekil 8. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin basit anlama düzeyi başarı ortalamaları çizgi grafiği.....	136
Şekil 9. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yeniden organizasyon anlama düzeyi başarı ortalamları çizgi grafiği.....	141
Şekil 10. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çıkarımsal anlama düzeyi ortalamları çizgi grafiği.....	146
Şekil 11. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanları çizgi grafiği.....	152
Şekil 12. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin tepki anlama düzeyi başarı ortalamları çizgi grafiği.....	158

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

IEA	Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Derneği
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi
KGÖ	Kapsam Geçerlik Ölçütü
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın temel problemine ve amacına, niçin böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğuna dair açıklamalara, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları ile temel kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumlar, yeryüzünde var oldukları günden bu yana nitelikli bir şekilde yetişmiş, donanımlı bireylere ve bu bireylerin sağladıkları iş gücüne ihtiyaç duymuşlardır. Toplumun ihtiyaçlarına cevap verilebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlıklar ise ancak bir eğitim süreci sonucunda bireye kazandırılabilmiştir. Böylece bireyler yaşadığı toplumun ve dünyanın uyumlu bir üyesi hâline gelebilmiştir. İnsanoğlunun yeryüzünde var olduğu ilk çağlarda topluma ve dünyaya uyum sağlayabilmesi; nitelikli bir avcı olabilmesi, besin olarak kullanılabilecek bitki türlerini yetiştirebilmesi, bazı hayvan türlerini evcilleştirerek onlardan faydalanabilmesi vb. gibi beceriler etrafında şekillenmiştir. Sosyal, ekonomik ve teknolojik olarak büyük gelişmelerin yaşandığı 21. yüzyılda ise bu durum farklı bir boyut kazanmış ve bireyin yaşadığı dünyaya uyum sağlayabilmesi bilgi toplumunun bir parçası olabilmesine bağlı kalmıştır. Bu çerçevede eğitim sistemleri, nitelikli bilgiyi elde etme ve üretme hedefine odaklanmıştır. Bu amacın ön koşulu olarak da eğitim programları aracılığıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin, bilgi edinmenin ve üretmenin temelini oluşturması açısından dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Dil becerilerinin edinim ve gelişim süreci incelendiğinde bireyin çevresinde olup biteni dinleme becerisi yoluyla anlamlandırmaya çalıştığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında dinleme becerisi dil öğreniminin temelini oluşturmaktadır. Çünkü birey, okul hayatının başlangıcına kadar geçen süre içerisinde tüm öğrenmelerini dinleme yoluyla gerçekleştirmekte ve hayata dair birikimini dinleme yoluyla edinmektedir. Konuşma becerisi

de bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren kazanılmaya başlanan bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Dinleme ve konuşma becerileri, örgün eğitimin başlamasıyla birlikte ana dil eğitimi çerçevesinde okuma ve yazma becerileri ile birlikte geliştirilmeye çalışılmaktadır. Dil becerilerinin geliştirilmesindeki temel hedef öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2006, s. 2). Okuma becerisi de bu hedefe ulaşmada bireylerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmesi bakımından önem kazanmaktadır (Güneş, 2007). Bu çerçevede Türk eğitim sisteminde de okuma eğitimi bir öğrenme alanı olarak ele alınmış ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla (MEB, 2019, s. 8) öğrencilerin;

- Okuduğu metinlerden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması amaçlanmıştır.

Görüldüğü gibi günümüzde uygulanmakta olan ana dili eğitimi programında okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasına ve gelişimine büyük önem verilmektedir. Öğrencilerin okuduklarını derinlemesine kavrayabilen, kavradıklarını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden etkin olarak kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım, 2010, s. 3). Fakat Türkiye'deki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini konu edinen araştırmaların sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin beklenen düzeyde olmadığını, öğretmenlerin geleneksel anlayışla eğitim verdiğini, okuduğunu anlamaya yönelik nitelikli sorular sormadığını ve bu nedenle yeterince geri bildirimde bulunmadığını, öğrencilerin “iyi okur” niteliklerine yeterince sahip olmadığını, okulda geçirdikleri vakitler dışında kitap okumaya vakit ayırmadıklarını ve okumaya ilgisiz kaldıklarını göstermektedir (Ağın Haykır, 2012; Akyol, Yıldırım, Ateş, & Çetinkaya, 2013; Arıcı, 2005, 2009; Ateş, Güray, Döğmeci, & Gürsoy, 2016; Ateş & Yıldırım, 2014; Baydık, 2011; Çocuk Vakfı, 2006; Deniz & Keray Dinçel, 2019; Karatay, 2007; Karatay & Okur, 2012; Kartal & Çağlar Özteke, 2010; MEB, 2007; Sert, 2010). Okuma becerisinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin hangi düzeyde amacına ulaştığının belirlenmesi ve öğrencilerin seviyelerinin tespit edilmesi açısından ulusal ve uluslararası boyutta gerçekleştirilen değerlendirme

çalışmaları da Türkiye’de farklı kademelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi açısından düşük düzeyde olduğunu doğrulamaktadır.

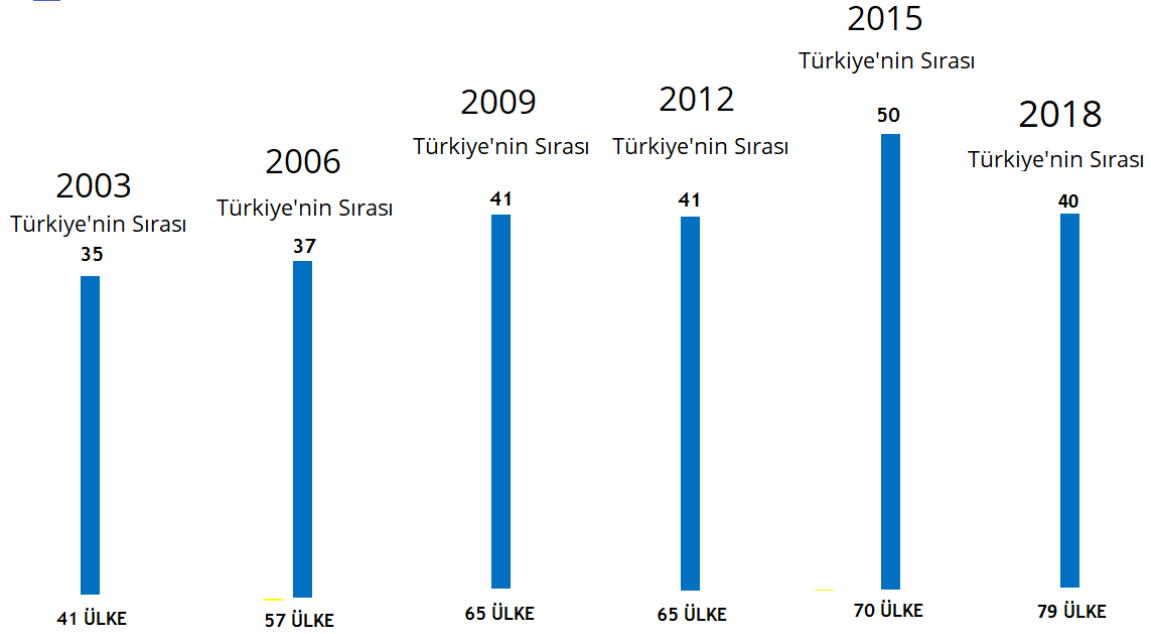
Türkiye’de ulusal boyutta gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme çalışmaları ÖSYM ve MEB tarafından uygulanan merkezî sınavlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ayrıca Türkiye, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’na (PISA) ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Derneği (IEA) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi’ne (PIRLS) de katılmıştır. PIRLS projesi kapsamında ilkokul 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuma becerileri uluslararası standart testler aracılığıyla incelenmiştir. Gerçekleştirilen incelemeler sonucunda 2001 yılı PIRLS sonuçlarına göre Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri açısından alt düzeyde oldukları tespit edilmiştir (Demirel & Yağmur, 2017; Kuşdemir, 2014).

PISA programı aracılığıyla ise zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri değerlendirilmekte ayrıca öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. PISA sonuçlarının okuma alanı dikkate alındığında Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlamada zorlanan ve okuduklarını basit anlama düzeyinde anlamlandıran öğrenciler olarak karşımıza çıktıkları görülmektedir. PISA çerçevesinde 2003 yılından itibaren yapılan sınavların sonuçları incelendiğinde Türk öğrencilerin okuma becerileri bakımından OECD üyesi ülkeler ortalamasının altında puanlar aldıkları tespit edilmiştir (Şekil 1). Bunun yanında 2012, 2015 ve 2018 yıllarında gerçekleştirilen PISA’da Türk öğrenciler içerisinde, üstün okuma becerilerine sahip okurları tanımlayan altıncı düzeyde başarı gösteren öğrenci oranının 2012 yılı için %0,3, 2015 yılı için %0 oranında, 2018 yılı için ise %0,3 oranında yani çok düşük bir seviyede olduğu; üst düzeyler olarak belirtilen dört, beş ve altıncı düzeylerde başarı gösteren toplam öğrenci oranının ise 2012 yılında %18,9’la, 2015 yılında %6,3’le, 2018 yılında ise %18,9’la sınırlı kaldığı belirtilmektedir¹ (Şekil 2).

¹ PISA, PIRLS ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar, tüm dünyada kabul gören öğretim anlayışının öğrenme ortamlarına hangi düzeyde yansıtıldığını değerlendirmeyi amaç edinen sınavlardır. Bu doğrultuda ülkemizin söz konusu sınavlara katılması önemli bir girişim olarak görülmektedir. Ancak Türk milli eğitim sistemi içerisinde gerçekleştirilmekte olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin PISA, PIRLS ve TIMSS gibi sınavların amaçlarıyla ne düzeyde örtüştüğü tartışılması gereken bir konudur (Çepni, 2019). Bu doğrultuda söz konusu uluslararası sınav sonuçlarını değerlendirirken Türk eğitim sisteminde süregelen “öğretim programlarını günlük hayatla ilişkilendiremem, ideal öğrenme ortamları oluşturmama, PISA, PIRLS ve TIMSS gibi

2013-2018 PISA OKUMA ALANINDA TÜRKİYE'NİN SIRALAMASI

■ Okuma



Şekil 1. 2003-2018 PISA Okuma Alanı Türkiye sıralaması. Bayat, N., Tavşanlı, Ö.F. & Kaldırım, A. (2019). Okuma okuryazarlığı. Salih Çepni (Ed.) *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama: Yeni nesil matematik, fen bilimleri ve Türkçe sorularıyla destekli içinde* (s. 280-336). Ankara: Pegem Akademi. Suna, E., Tanberkan, H., Taş, U. E., Eroğlu, E. & Altun, Ü. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

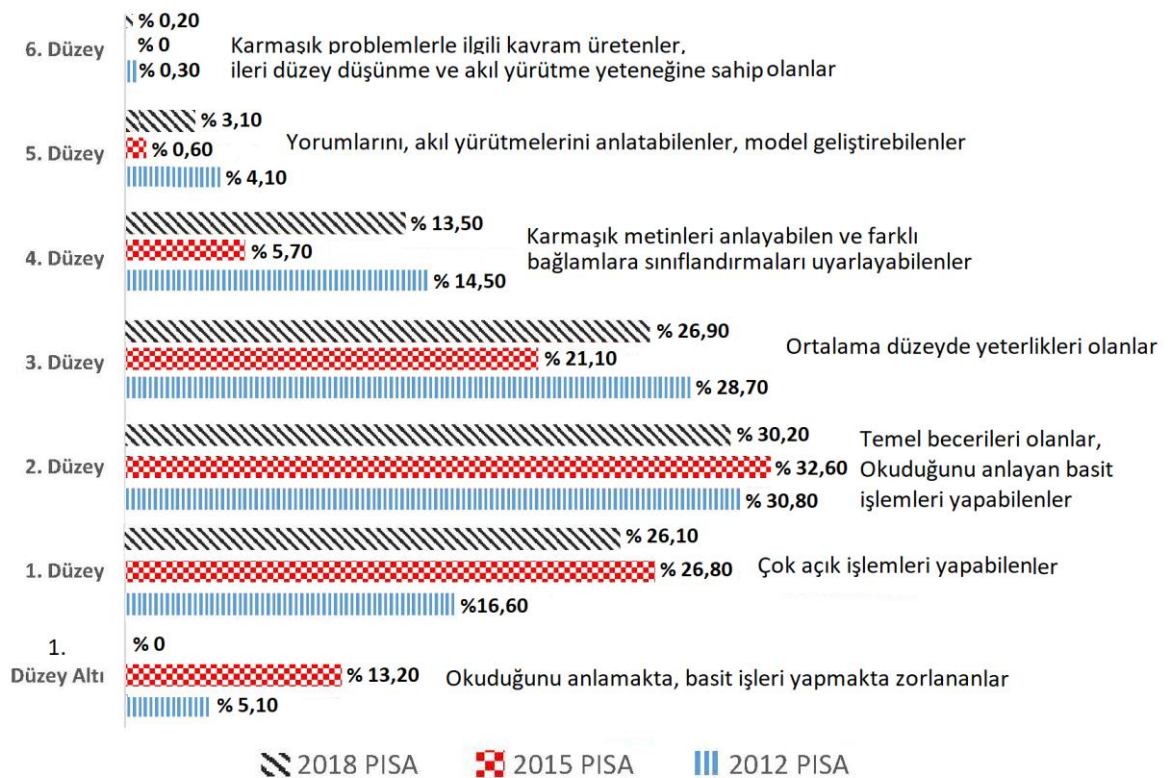
Eğitim öğretim faaliyetlerinin ülkelerin gelişiminde rol oynayan en önemli değişkenlerden biri olduğu ve okuma becerisinin eğitim öğretim faaliyetlerinin temelinde yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda yukarıda ifade edilen başarı yüzdelerinin Türkiye adına pek iç açıcı bir tablo oluşturmadığı düşünülmektedir (Bayat, Tavşanlı, & Kaldırım, 2019, s. 322). Bu bağlamda okuduğunu anlama becerilerinde hedeflenen gelişimin sağlanabilmesi için öğrencilerin aşağıda yer alan becerileri edinmesi, kısacası bir metni basit anlamadan eleştirel anlama seviyesine kadar tüm düzeylerde okuyabilen bireyler olarak yetişmeleri gerektiği söylenebilir (Anıl, Özer Özkan, & Demir, 2015, s. 98):

- Detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme
- Çıkarımlarda bulunabilme;

sinavların mantığına uygun bir öğretim anlayışını benimseyememe” gibi problemlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda PISA sınav sonuçlarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri konusunda araştırmacılara fikir veren bir gösterge olarak kabul edilebileceği ancak mevcut öğretim programlarında söz konusu sınavların odaklandığı becerilerin ne ölçüde ele alındığının ve buna yönelik hangi uygulamaların gerçekleştirildiğinin de değerlendirme kapsamında hatırlanması gerektiği söylenebilir.

- Metni veya metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterme
- Birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilme
- Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilme
- Soyut kavramları yorumlayabilme
- Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve de metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmış konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilme
- Hipotezlere ulaşabilme
- Metindeki önemsiz detayları fark ve analiz edebilme

PISA OKUMA ALANI 2012-2015-2018 ÖĞRENCİ YETERLİK ORANLARI



Şekil 2. Öğrencilerin okuma puanlarına göre 2012 PISA-2015 PISA yeterlik oranları. Bayat, N., Tavşanlı, Ö.F. & Kaldırım, A. (2019). Okuma okuryazarlığı. Salih Çepni (Ed.) *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama: Yeni nesil matematik, fen bilimleri ve Türkçe sorularıyla destekli içinde* (s. 280-336). Ankara: Pegem Akademi. Suna, E., Tanberkan, H., Taş, U. E., Eroğlu, E. & Altun, Ü. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB), Türkiye genelinde 8. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan binlerce öğrencinin katılımının sağlandığı PISA ve TIMSS programlarına benzerliği ile dikkatleri çeken Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) eğitim araştırmasında da öğrenci başarısına yönelik ilerlemelerin izlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin Fen, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler alanlarındaki akademik başarıları beş yeterlik düzeyinde (temel altı, temel, orta, orta üstü ve ileri) ölçülmüştür. Türkçe dersinde 2016 yılında gerçekleştirilen uygulama kapsamında yalnızca okuma becerisine odaklanılmıştır. 2016 yılı ABİDE araştırmasının Türkçe dersine ilişkin bulguları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

ABİDE 2016 Yılı Türkçe Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı

Yeterlik Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Temel altı	1244	3,6
Temel	7779	22,4
Orta	15478	44,6
Orta üstü	7979	23,0
İleri	2220	6,4
Toplam	34700	100,0

Tablo 1 incelendiğinde okuduğunu anlama becerilerinin ölçüldüğü Türkçe testinde öğrencilerin %3,6’sının temel altı, %22,4’ünün temel, %44,6’sının orta, %23’ünün orta üstü ve %6,4’ünün ileri düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde farklı eğitim seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda Türk eğitim sisteminde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi konusunda yeni çalışmalar yapılması ve farklı bakış açılarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu çerçevede okuduğunu anlama konusunda ortaya konmuş olan kuramsal bilgiler ile sınıf içi uygulamaların birleştirilmesinin ve öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmesinin zorunlu hâle geldiği düşünülmektedir. Bu nedenle metin türleri, metin yapıları, ön bilgiler, okuduğunu anlama stratejileri vb. gibi farklı bileşenler arasında çeşitli etkileşimleri içeren basit anlama düzeyinden tepki düzeyine kadar tüm okuduğu anlama düzeylerinde gelişimi hedefleyen öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (MEB, 2006, 2015, 2019) öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik temel beceriler ve kazanımlar yer almıştır. Ancak okuduğunu anlayabilen, yorumlayabilen ve sorgulayabilen bireylerin

yetiştirilebilmesi için eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi bazı temel becerilerin ve okuduğunu anlama ile ilgili kazanımların öğretim programlarına eklenmesi tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi adına daha fazla şey yapılması gerekmektedir. Bu çerçevede gerçekleştirilecek öğretim faaliyetlerinde okuduğunu anlama sürecinin düşünme süreçlerini beraberinde getirdiği ve okuduğunu anlamamanın düşünmeden bağımsız bir şekilde gerçekleştiremeyeceği unutulmamalıdır. Çünkü okuduğunu anlama sürecinde bireyler anlama, ilişki kurma, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, çıkarımda bulunma, yorumlama ve değerlendirme gibi bilişsel becerileri kullanırlar. Okuduğunu anlama becerisinin eğitiminde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bu beceriler düşünme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu doğrultuda okuduğunu anlayan bireylerin aynı zamanda düşünme süreçlerini etkili bir şekilde kullanan bireyler olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi adına üzerinde durulması ve incelenmesi gereken diğer bir değişken öğretmenlere rehberlik eden öğretim programlarıdır. Çünkü öğretim programları, eğitim sistemlerinin yetiştirmeyi planladığı insan tipinin eğitimine temel oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretim programlarında yer alan kazanımların; programda belirtilen temel amaçları, edinilmesi hedeflenen temel becerileri ve öğrenme alanlarını destekler nitelikte olması gerekmektedir. Ancak Arı (2017), Arı ve Keskin (2016), Altunsöz (2016), Ersoy ve Kurga (2017), Güzel ve Karadağ (2013), Karadağ (2012) ve Tosun (2014) gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarda Türkçe Dersi Öğretim Programlarında okuduğunu anlama becerisi açısından eksiklikler bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu eksikliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde olumsuz etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2019) kapsamında gerçekleştirilecek okuduğunu anlama çalışmalarının ek kazanımlarla desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ifade edilen temel öğrenme alanlarının ve becerilerinin geliştirilebilmesi için temel kaynak (Sallabaş, 2008, s. 152) olarak kullanılan metinlerin de nitelikli olması ve amaca hizmet etmesi gerekmektedir (Ceran & Çintaş Yıldız, 2015, s. 28). Bu çerçevede öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi adına üzerinde durulması gereken diğer bir olgu ders kitaplarıdır. Çünkü okullardaki öğrenme-öğretme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerde yazılı kaynaklara bağlı kalınmakta ve yazılı kaynaklar dışındaki öğretim materyallerine çok az yer verilmektedir (Karabay, 2012, s. 5). Bunun yanında öğrencilerin zamanlarının çoğunu metinlerde sunulan bilgiyi okumaya ve

öğrenmeye harcadıkları (Çetinkaya, Ateş, & Yıldırım, 2013, s. 189) bilinmektedir. Bu durumda Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek nitelikte olmasını beklemek kaçınılmazdır. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin taşınması gereken özellikleri ve metinlerin okuduğunu anlamaya uygunluğunu değerlendiren birçok araştırma yapılmıştır (Başoğlu & Mutlu, 2012; Gün, 2012; Kurudayıoğlu, Tüzel, & Karakaş, 2012; Örgen Yaşar, 2014; Özgen Tuncer, 2010; Temizkan, 2014; Tosun, 2014). Bu araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yeterince uygun olmadığı gerçeği ortaya çıkmaktadır. Derslerde yapılacak etkinlikleri içeren öğrenci çalışma kitapları da okuduğunu anlama açısından incelendiğinde ders kitaplarıyla benzer bir tablo karşılaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar (Baran, 2015; Çeçen & Kurnaz, 2015; Küçük, 2008; Uysal, 2012) sonucunda öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin genellikle alt düzeydeki bilişsel alan basamaklarını etkin kıldığı; analiz, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel alan basamaklarında hazırlanan etkinliklerin ise çok az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular doğrultusunda Türkçe ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının okuduğunu anlamayı destekler nitelikte düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak Türkçe dersinin amaçları arasında yer alan “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan” (MEB, 2015, s. 3) bireylerin yetiştirilmesi hedefinin ancak tüm yönleriyle nitelikli bir öğretim sürecinin uygulamaya konmasıyla mümkün olacağı söylenebilir. Söz konusu nitelikli öğretim sürecinin işletilebilmesi, böylece öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebilmesi adına Türkiye’de özellikle ilkokul ve ortaokul seviyesinde çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların (Akın & Çeçen, 2015; Akyol & Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Arı, 2014; Avcı, Baysal, Gül, & Yüksel, 2013; Belet, 2005, 2011; Bozpolat, 2012; Çakıroğlu, 2017; Çayır & Ulusoy, 2014; Çeliktürk Sezgin & Akyol, 2018; Çöklü Özkan, 2018; Duman & Arsal, 2015; Epçaçan, 2008; İlter, 2019; Kanık Uysal, 2019; Kanmaz, 2012; Karakaş Kurt, 2019; Karakuş Aktan, 2019; Kaya Tosun, 2018; Kodan & Akyol, 2018; Kuşdemir, 2014; Maltepe & Gültekin, 2017; Melanlıoğlu, 2014b; Özdemir & Kiroğlu, 2017; Özönat, 2019; Sarı, Kurtuluş, & Yücel Toy, 2017; Sidekli, 2010; Sulak, 2014; Susar Kırmızı, 2008; Temizkan, 2007; Türkben & Temizyürek, 2018; Uyar, 2015; Yıldırım, 2010; Yıldırım, Ateş, Çermik, & Doğan, 2019) içerikleri incelendiğinde ise genellikle çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki

etkililiğini test ettiği görülmektedir. Ancak bu çalışmalar içerisinde -yukarıda ifade edilen sorunlar çerçevesinde- öğrencilerin edinmesi hedeflenen okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlar; okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye imkân tanıyacak metinler; okuduğunu anlama etkinlikleri sırasında kullanacak strateji, yöntem ve teknikler; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeyi, değerlendirmeyi sağlayacak araçlar konusunda Türkçe eğitimcilerine rehberlik eden bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda bu araştırmada yukarıda ifade edilen nitelikleri taşıyan okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini amaçlayan bir öğretim programının geliştirilmesi ve bu öğretim programının etkililiğinin test edilmesi hedeflenmiştir. Öğretim programının geliştirilmesi sürecinde ise okuduğunu anlama becerisinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını çözümleyici bir bakış açısıyla açıklaması nedeniyle Barrett Taksonomisi temel alınmıştır. Bu çerçevede bu araştırmada Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebilmesi adına öğrencilerin edinmesi hedeflenen okumaya ilişkin kazanımlar; okuma becerilerini geliştirmeye imkân tanıyacak metinler; okuma etkinlikleri sırasında kullanacak öğretim ilke, yöntem ve teknikler; öğrencilerin okuma becerilerini ölçmeyi ve değerlendirmeyi sağlayacak araçlar konusunda eğitimcilere rehberlik eden ve bu doğrultuda Barrett Taksonomisini temel alan bir okuduğunu anlama öğretim programı geliştirmek ve bu öğretim programının 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırma kapsamında şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında okuduğunu anlama düzeyleri açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?

- Deney gruplarında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney gruplarında bulunan öğrencilerin Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalardan sonra okuduğunu anlama düzeyleri açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?
- Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerden sonra okuduğunu anlama düzeyleri açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim ortamlarında öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilebilmesi adına gereksinime yanıt vermeyen teknik ve yöntemlerin yerine ihtiyaca göre şekillenen etkin öğretim yöntemlerinin kullanılması veya mevcut öğretim tekniklerinin yeniden gözden geçirilmesinde yarar vardır. Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı da okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi aşamasında hedeflenen davranışların gerçekleşmesine ve tutarlı bir değerlendirme yapılmasına imkân tanıyacak, öğrencilere ve öğretmenlere, okuma becerisinin geliştirilebilmesi için alternatif bir yol sunacaktır. Bu açıdan Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problem durumunda da ifade edildiği gibi Türkçe dersleri kapsamında okuduğunu anlama becerisini geliştirme amacıyla yapılan etkinliklerin yetersiz görülmesi, ders kitaplarındaki metinlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirme amacına hizmet etmemesi nedeniyle yetersiz kalmıştır. Bu çerçevede Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı öğrencilere ve öğretmenlere;

- Okuduğunu anlama becerisini Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki temalar çerçevesinde ele alan,

- Temalarda kullanılacak olan metinleri okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik tespit eden,
- Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için öğretim programına ek kazanım maddeleri sunan,
- Türkçe dersi kapsamında okuduğunu anlama becerisi açısından gerçekleştirilmesi gereken etkinlikleri ayrıntılı bir biçimde açıklayan,
- Gerçekleştirilecek etkinliklerde öğretmenlerin uygulaması gereken strateji, yöntem ve teknikleri örnekleriyle ifade eden bir model sunmaktadır.

Bu doğrultuda “Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” başlıklı araştırmanın, okuduğunu anlama becerisini Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde Barrett Taksonomisinin ortaya koyduğu anlama düzeylerini temel alarak geliştirmeyi hedefleyen ilk çalışma olması nedeniyle büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın problem durumunda bahsedilen sorunların çözüme kavuşturulması ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi adına gerçekleştirilen uygulamaların daha nitelikli bir temele oturtulması açısından Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın geliştirilmesinin önemli bir görev üstlendiği söylenebilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada aşağıda yer alan varsayımlardan hareket edilmiştir.

- Öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- Öğrencilerden ölçme araçları aracılığıyla toplanan veriler, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki ve anlama düzeylerindeki gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
- Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri çalışmaya dâhil edilen tüm grupları (deney 1, deney 2 ve kontrol) aynı düzeyde etkilemektedir.
- Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrenciler deneysel çalışma sırasında gelişimsel ve duyuşsal özellikleri açısından benzer değişimler göstermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmada toplanan veriler Türkçe öğretmenin uygulamalarıyla sınırlıdır.
- Araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin veriler, kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma, okuduğunu anlama becerisi, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi ve Barrett Taksonomisi hakkında bilgiler bulunmaktadır.

2.1. Okuma

Okuma kavramı birçok araştırmacı tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Özbay, 2009). Okuma eyleminin içeriğine ilişkin tanımlar ilk başlarda davranışçı yaklaşımın etkisiyle yapılırken daha sonra bu tanımlar bilişsel ve dilbilimsel yaklaşımlara göre yapılandırılmıştır (Yıldırım, 2010, s. 24). Davranışçı yaklaşıma göre okuma, görsel sembollerin tanınması, bunların sese dönüştürülmesi, sonrasında bu seslerin bir araya getirilip kelime, kelime grupları ve cümlelerin oluşturulması olarak ele alınmıştır. Ancak daha sonra okuma kavramının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu anlaşılmış ve okuma süreci çeşitli teorilerle ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır (Alexander & Fox, 2013).

Bloomfield'e (1942, s. 129) göre okuma eyleminin “yazılı veya basılı sembolleri seslendirmek” ve “seslendirilen ifadenin vermiş olduğu mesajı almak” şeklinde iki aşamada gerçekleşmektedir. Dallmann, Rouch, Char ve DeBoer (1978, s. 34-35) de metinlerde işitsel öğeleri temsil eden yazılı sembollerin kullanıldığını ve okuma eylemi sırasında okurun zihninde bu yazılı sembolere karşılık gelen anlam ile bir bağlantı kurulduğunu belirtmiştir. Göğüş (1978, s. 60) okumayı, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamalarını kavramak şeklinde tanımlamış ve bu eylemi seslendirme yönünden fizyolojik, kavrama yönünden ise ruhsal bir süreç olarak ele almıştır. Goodman (1967, s. 127) ise okumayı düşünce ve dil etkileşimi sonucunda gerçekleşen seçici bir süreç olarak görmüştür. Özbay (2014, s. 2) benzer bir şekilde okumanın fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi olduğunu ifade ederek gördüğünü anlama

faaliyeti olduğunu belirtmiştir. Buna göre okuma, okunan metinden seçilen bilgilerin düşünme sürecinde işlenmesi sonucunda gerçekleşen bir eylemdir. Arıcı (2018, s. 3) da görme ve anlamlandırma ilişkisine dikkat çekerek okumayı “yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırma” şeklinde tanımlamıştır. Karatay (2010, s. 459) ise duyuşal yönüne dikkatleri çekerek okumanın “görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık duyuşal ve zihinsel bir etkinlik” olduğunu ifade etmiştir. Dökmen (1994, s. 15) de benzer şekilde okuma eyleminin yalnızca kelime ve cümleleri görmek olmadığını, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinliklerin gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiştir. Gunning (2005, s. 276) ise okumayı metinden hareketle anlamın yapılandırıldığı aktif bir süreç olarak açıklamıştır. Tompkins (2010, s. 42) de yapılandırıcı süreci vurgulayarak okumayı “okurun sosyal ve kültürel bağlamdaki amacına yönelik anlam kurduğu, okurun ve metnin özelliklerini içeren yapılandırıcı süreç” şeklinde tanımlamıştır. Okumanın algısal ve bilişsel olarak şekillendiğini belirten Rumelhart (2013, s. 719) okumanın “yazarın vermek istediğı mesajın anlaşılması amacıyla gerçekleştirilen, algısal ve bilişsel olarak şekillenen, yazılı dili anlama süreci” olduğunu ifade etmiştir. Okurun ön bilgilerine ve okuma sürecine odaklanan Kucer (2014) ise okumayı, okurun dilbilimsel, kültürel ve metnin konusuna ilişkin ön bilgilerini kullandığı; karmaşık, amaçlı, sosyo-kültürel, bilişsel ve sosyal bir süreç olarak açıklamıştır. Akyol (2012, s. 33) da okuma eyleminin “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci” olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak okuma becerisinin “yalnızca görsel öğelerin seslendirilmesiyle sınırlı kalmayan, duygu, düşünce ve dilbilimsel bilgi arasında aktif etkileşimi gerektiren karmaşık bir süreç” olduğu söylenebilir.

2.1.1. Okumanın Önemi

Okuma, öğrenmenin ve akademik başarının ilk basamağıdır (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985, s. 1). Öğrencinin akademik başarısı anlayarak okumasına bağlıdır. Slavin, Cheung, Groff ve Lake (2008, s. 290-291) okuma başarısı açısından düşük seviyelerde olan öğrencilerin akademik hayatlarında karşılarına çıkan karmaşık metinleri anlamlandırmada zorluk çektiklerini, dolayısıyla dersleriyle ilgili kavramları anlayamadıklarını, bu nedenle okul ve iş hayatında başarılı olamayacaklarını ifade etmişlerdir. Alvermann (2005, s. 8) da okuma güçlüğü çeken ancak aldığı notlarla sınıfını geçmiş olan öğrencilerin, ilerleyen aşamalarda gerekli olan ön bilgileri edinemeyeceğini ve bu nedenle okul müfredatının bir

parçası olan metinleri kavrayamayacaklarını belirtmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları da yukarıdaki ifadeleri destekler niteliktedir. Reed, Petscher ve Truckenmiller (2016) yapmış oldukları ilişkisel tarama araştırmasında fen bilimleri dersindeki kavramların öğrenilmesi ve açıklanabilmesi için okuma becerisinin büyük önem taşıdığını tespit etmişlerdir. Fisher, Frey ve Nelson (2012) sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir yerleşim biriminde bulunan 44 okulda okuduğunu anlamaya yönelik hazırladıkları müdahale programını uygulamış ve öğrencilerin düşük seviyede olan genel akademik başarılarını beklentinin üstüne çıkarmayı başarmışlardır. Bahsi geçen araştırmaların sonuçları dikkate alındığında okuma becerisinin, bireyin genel akademik başarısını derinden etkileyen bir yönünün olduğu söylenebilir.

Eğitim faaliyetlerinin temelinde okuma eyleminin yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda okumanın bireysel ve toplumsal hayata birçok katkı sağladığı düşünülebilir. Çünkü birey, okuma becerisi aracılığıyla ekonomik, sosyal ve kültürel sermayesini oluşturmakta ve geliştirmektedir. Eğitim faaliyetlerinin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi durumunda bireyin yeni teknolojileri keşfetmesi veya var olan teknolojileri daha etkili bir şekilde kullanması sağlanmakta, toplumun refah düzeyi yükselmekte, demokrasinin gelişimine katkıda bulunulmakta ve suç oranları düşürülmektedir (McMahon, 2000, s. 54-56). Tam tersi bir durumda söz konusu alanlarda işsizlik, kötü çalışma koşulları, düşük ücret ve hak kayıpları; dolayısıyla yoksunluk ve yoksulluk ortaya çıkmaktadır (Yıldız, 2008, s. 29). Barton ve Jenkins (1995) yoksulluk ile düşük seviyede bir okur olmak arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirten çalışmalarıyla bu düşünceyi desteklemiştir; Palaz, Şenergin ve Öksüzler (2013) de yapmış oldukları çalışmada Türkiye’de eğitim seviyeleri arasındaki farklılığın gelir dağılımı üzerindeki olumsuz etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çerçevede okuma becerisinin özelde bireyin genelde ise toplumun ve ülkenin gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Akademik, bireysel ve toplumsal katkılarının yanında bireyin geçmişle bağlantısını kurması ve kültürel gelişimi açısından da okuma büyük önem taşımaktadır. Çünkü insanoğlunun bugüne kadar sahip olduğu birikimin büyük bir bölümü kitaplarda yer almaktadır. Dolayısıyla kitaplar kültür dünyasına açılan pencereler hükmündedir. Bireyler kitaplar aracılığıyla günümüze kadar yaşamış insanların düşüncelerinden, çeşitli durumlar karşısında hissettikleri duygularından, edindikleri tecrübelerden, yaşamış oldukları olaylardan, olaylar karşısında sergiledikleri davranışlardan ve ortaya koydukları bilgilerden haberdar olabilmektedirler. Bu yönüyle okuma bireyin, geçmişin birikiminden faydalanmasını,

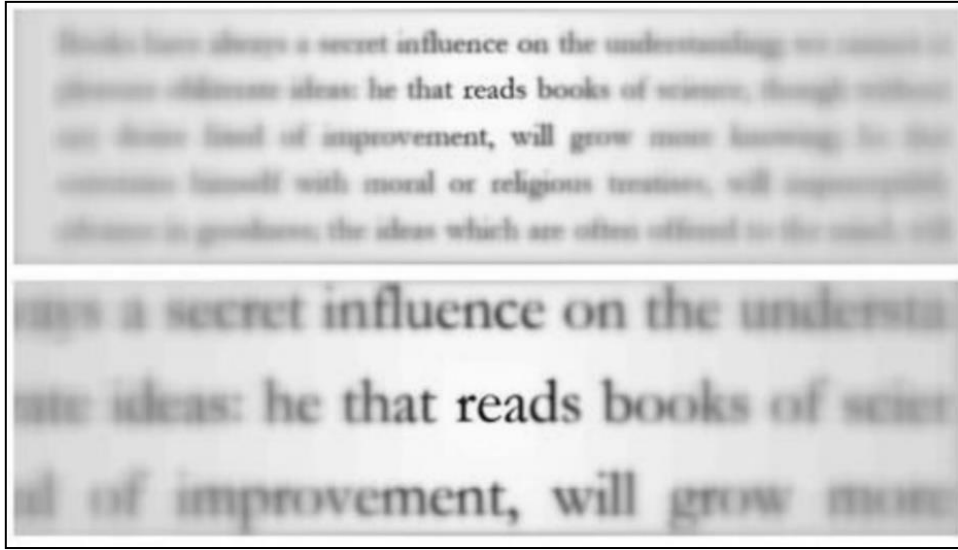
geçmişe hâkim olup bugünü takip etmesini ve kültürel olarak gelişmesini sağlayan en temel yollardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Arıcı, 2018, s. 1).

Bireysel, toplumsal, akademik ve kültürel gelişime sağladığı katkılar dikkate alındığında okuma becerisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okuma becerisinin her birey tarafından edinilmesi ve geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda ilkokul ve ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında okuma becerisi bir öğrenme alanı olarak ele alınmış ve en üst düzeye kadar geliştirilmesine yönelik kazanımlar belirlenmiş ve uygulanmaya konmuştur.

2.1.2. Okumanın Fiziksel, Bilişsel, Duyuşsal ve Çevresel Yönü

Okuma eylemi bireyin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal birçok özelliğini etkin bir şekilde kullanmasına dayanan karmaşık bir süreçtir. Okuma eylemi sırasında söz konusu özelliklerin uyumlu bir şekilde işlemesi ve kullanılması sonucunda nitelikli bir okuma süreci gerçekleşebilecektir. Bu nedenle okuma ve okuduğunu anlama süreçlerinin tam olarak anlaşılması adına okumanın fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yönü çeşitli araştırmacılar tarafından ele alınmış ve bu konu derinlemesine incelenmiştir.

Okuma eylemi ilk olarak gözde başlamaktadır. “Göz, okunacak metnin üzerinde sıçramalar yapıp duraksayarak yazıyı görmektedir” (Arıcı, 2018, s. 6). Yazıların tanınmasına olanak sağlayan doku ise retinanın fovea denilen merkezi bölgesidir. Göz, okuma sırasındaki sıçramaların her birinde duraksayarak bir veya iki sözcüğü tanır ve bu sözcüklerin her birini retina nöronları sayesinde beyne iletir (Dehaene, 2014, s. 29-30). Yani metinlerdeki bilgiler yalnızca duraksamalar esnasında algılanmaktadır (Buzan, 2003, s. 44). Gözün söz konusu duraksamalar esnasında metin üzerinde algılayabildiği alana “netlik alanı” adı verilmektedir. Göz yalnızca bu netlik alanı içindeki yazıyı algılayabilmekte bu alan dışındaki yerler ise bulanık bir şekilde gözükmektedir (Arıcı, 2018, s. 6). Okuma sırasında netlik alanının oluşabilmesi ve gözlerin yorulmaması için göz ile okunacak metin arasında yaklaşık 30 cm’lik bir mesafe bırakılmalıdır. Ayrıca okuma eyleminin uzun soluklu ve rahat bir şekilde gerçekleşmesi için metinle göz arasındaki mesafenin ayarlanması kadar bireyin oturuş biçimi de önemlidir. Bu doğrultuda oturuş sırası veya çalışma masasının okura doğru 10-15 derece eğimli olması hem okuma sırasında netlik alanının doğru bir şekilde ayarlanması hem de dik oturma açısından gereklidir (Karatay, 2014, s. 16-17).

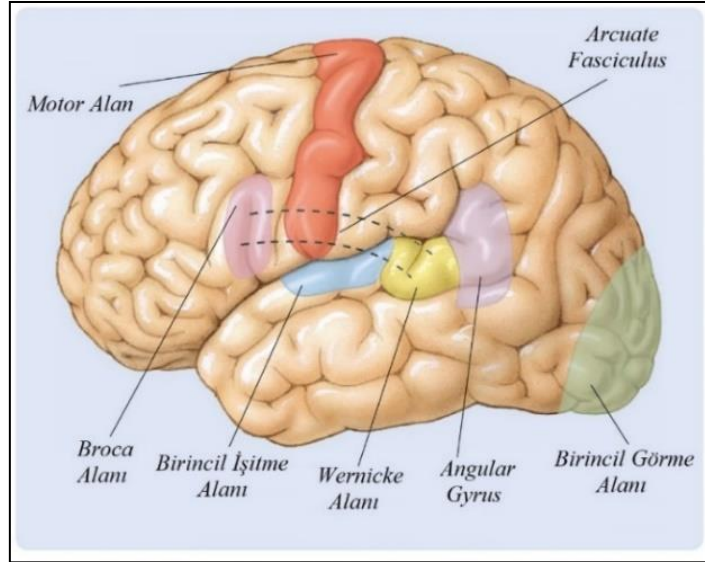


Şekil 3. Gözün netlik alanı Dehaene, S. (2014). *Beyin nasıl okur?: Okumanın bilimi ve evrimi* (O. Karakaş, Çev.). İstanbul: Alfa Bilim.

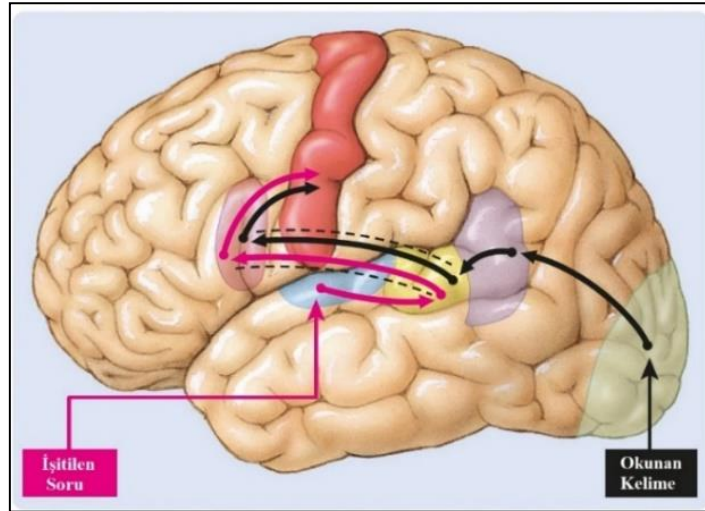
Retinanın algıladığı her bir sözcüğü nöronlar sayesinde beyne iletmesinin ardından okuma eyleminin asıl amacı olan anlama ve kavrama süreci de başlamış olur. İnsan beyninin duyu organları aracılığıyla uyarılmasının ardından elde ettiği verileri örgütleyip yorumlaması ve bu verileri anlamlandırması algılama olarak tanımlanmıştır. Algılamayla başlayan anlama süreci duyma, algılama, bellekten çağırma gibi çeşitli beyin aktivitelerinin karşılıklı etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir (Onan, 2011, s. 82). Dil becerilerinin kullanıldığı bu bilişsel süreçte beynin hangi bölgelerinin daha aktif olduğu büyük bir merak konusu olmuş ve 19. yüzyılda Paul Broca ve Carl Wernicke tarafından gerçekleştirilen nörolojik araştırmalar bu konuya açıklık getirmiştir. Buna göre “insan beyinde Broca ve Wernicke adı verilen iki alan bulunmaktadır. Her iki alan da dil ile ilgili alanlar olarak görülür. Bu alan temel dil becerileriyle ilgilidir” (Varışoğlu, 2018, s. 19). “Broca alanı genel olarak anlatma becerileriyle ilgili fonksiyonları üstlenmiş bir bölge olarak tanımlanmaktadır. Fakat yapılan son araştırmalar, bu bölgenin anlama üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymuştur” (Onan, 2011, s. 116). Wernicke alanı ise “işitme kodları ve sözcük anlamlarının saklandığı yer” olarak açıklanmaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen-Hoeksema, 2008, s. 58). Paul Broca ve Carl Wernicke’nin ortaya koymuş olduğu söz konusu nörolojik araştırma sonuçlarını yeni veriler ve bulgular ışığında revize eden Norman Geschwind (1979) ise anlama sürecinin beyinde nasıl gerçekleştiğini açıklayan ve “Wernicke-Geschwind Modeli” olarak adlandırılan bir kuram ortaya koymuştur. Wernicke-Geschwind modeline göre anlama süreci beyinde şu şekilde gerçekleşmektedir (Atkinson vd., 2008, s.59);

Sözcük sözel olarak verildiğinde ve kişi bu sözcüğü tekrarladığını da gerçekleşen olaylar sol tarafta gösterilmektedir. Kulaktan gelen nöral itkiler birincil işitme alanına gönderilir, ancak mesaj Wernicke

alanına iletilene kadar sözcük anlaşılmaz. Wernicke alanında sözcüğün işitsel kodu geri çağırılır ve sinir liflerinden oluşan bir demet (Arcuate Fasciculus) yoluyla Broca alanına iletilir. Broca alanında bu sözcüğün söylenme kodunun harekete geçirilmesiyle motor korteks uyarılır. Motor korteks söylenen sözcüğü tekrarlamak için dudakları, dili ve gırtlak hareketi geçirir. Sağ tarafta sözcüğün yazılı olarak sunulduğunda ve kişiden sözcüğü tekrarlanması istendiğinde ne olduğu görülmektedir. Göze ulaşan görsel girdi önce bir görme korteksi iletilir, daha sonra da angular girusa aktarılır. Angular girus, sözcüğün görsel biçiminin Wernicke alanındaki ilgili işitsel kodu ile bağlantı kurar. İşitsel kod geri çağırıldıktan ve sözcüğün anlamı belirlendikten sonra sözcüğünün söylenmesi aynı sırayı izleyerek tamamlanır.



Şekil 4. Wernicke-Geschwind modelinin yedi temel bileşeni. Pinel, J., & Barnes, S. (2018). *Biopsychology*. Vivar: Pearson.



Şekil 5. Wernicke-Geschwind modeline göre beyinde anlama süreci. Pinel, J., & Barnes, S. (2018). *Biopsychology*. Vivar: Pearson.

Nitelikli okuma sürecinin gerçekleşebilmesi yukarıda bahsi geçen fiziksel ve zihinsel süreçlerin eksiksiz bir şekilde işleminin yanında bireyin öz yeterlik, istek, ilgi, motivasyon, tutum ve kaygı gibi duyuşsal özelliklerine de bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında okuma eyleminin

gerçekleşebilmesinin ilk şartı okurun okumayı gerçekleştirmeye yönelik isteğidir. Buna ek olarak bireyin okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olması, okumaya ilgili olması ve okuma motivasyonunun yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Bu şartlar altında okuma performansının istenilen düzeyde olabileceği söylenebilir. Bu duyuşsal özelliklerin gelişebilmesi bireyin sosyal çevresiyle de yakından ilişkilidir. “Okumayı sevmek, ilgi duymak ve motive olmak çocuklarımızın yalnız başlarına kazanabileceği davranışlar değildir. Aileler, öğretmenler, yöneticiler, akranlar vb. bu hususlarda çocuklarımıza en üst düzeyde yardımcı olmak zorundadır” (Akyol, 2007, s. 17). Çünkü “öğrenci öğrenme sürecinde bir birey olarak sosyal ortamdan etkilenir ve bu etkilenme onun duyuşsal mekanizmalarını harekete geçirerek düşünce ve davranışları üzerinde etkili olmaya başlar” (Ülper, Yaylı, & Karakaya, 2013, s. 85). Okuma becerisinin ve alışkanlığının edinimi sürecinde de ailenin eğitim düzeyi, yaşanılan sosyal çevre, öğrenim görülen okul gibi birçok değişken etkisini göstermektedir. Okuma becerisinin gelişmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması adına söz konusu ortamlarda okuma ile ilgili uyarıcıların olabildiğince artırılması gerekmektedir. Böylece bireylerin okumaya ilişkin düşünce ve davranışlarının olumlu yönde etkileneceği ve nitelikli okur olma yolunda ilerleyebilecekleri düşünülmektedir.

2.1.3. Okuma Becerisinin Bileşenleri

Okuma becerisi ses farkındalığı, ses bilgisi, kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama olmak üzere düşük ve yüksek zihinsel becerilerin kullanımını gerektiren beş ana bileşen/beceriden oluşmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, & Rasinski, 2014; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Snow, Burns ve Griffin, 1998).

Ses farkındalığı Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Okuma Paneli tarafından “konuşma dilinde yer alan sesleri duyma, tanıma ve kullanabilme yeteneği” olarak tanımlanmıştır (National Institute of Child Health and Human Development, 2000, s. 2-1). Bu açıdan bakıldığında ses farkındalığının, seslendirilen bir sözcükteki ses birimlerini duyabilme becerisini gerektirdiği söylenebilir. Bu nedenle ses farkındalığı bireyin okumayı ne kadar iyi öğreneceğinin en iyi yordayıcılarından biri olarak ortaya çıkmaktadır (Ehri vd., 2001, s. 254). Çünkü birey ses farkındalığı sayesinde sözcüklerin bir dizi sestten oluştuğunun farkına varmakta, konuşulan dil ile yazı dilinin nasıl eşleştiğini anlamakta ve yeni kelimelerin hecelenmesi veya okunması için gerekli olan ses bilgisini kullanabilmektedir. Birey, ses farkındalığının yetersiz olması durumunda ise harfler-sesler arasındaki ilişkiyi kurabilecek olsa da kelimelerin okunması için gerekli olan ses bilgisini kullanmayacak ve koordine edemeyecektir (Vacca vd., 2015, s. 133). Bu açıdan ses

farkındalığının, okuma becerisinin temelinde yer aldığı ve bu süreçte ilk olarak edinilmesi gereken bir beceri olduğu söylenebilir.

Okumaya yeni başlayan bireyler için okuma sürecinin önemli bir kısmı konuşulan dil ile yazı dilinin nasıl eşleştiğini anlamakla ve buradan hareketle hecelemeyle öğrenmekle geçmektedir (National Institute of Child Health and Human Development, 2000, s. 2-89). Bu süreçte ilk olarak bireyin ses farkındalığı oluşmakta daha sonra bu ses farkındalığı aracılığıyla okuduğunu anlama için gerekli olan ses bilgisi kullanılarak okumaya başlangıç yapılabilir. Ses bilgisi alfabetik bilgiye dayalı olarak harflerin ve harf guruplarının okunuşlarının, yazılışlarının ve telaffuzlarının öğretilmesini merkeze alan bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır (Adams, 1990, s. 50; Harris & Hodges, 1995, s. 186). Bu açıdan bakıldığında ses bilgisi, kelime bilgisini edinmenin ve akıcı okumanın ön şartı olarak kabul edilebilir. Çünkü ses bilgisi, öğrencilerin okuma sürecinde sesler ve heceler arasında bağlantılar oluşturmalarına yardımcı olmakta, hecelemeleri hafızada tutmalarını ve böylece kelimelerin tanınmasını/öğrenilmesini sağlamakta dolayısıyla okumayı öğrenmenin temellerinden birini oluşturmaktadır (Ehri, 2006, s. 161-162).

Okuma sürecinde temeli oluşturan bileşenlerden bir diğeri ise kelime bilgisidir. Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Okuma Paneli (2000, s. 4-1) okuduğunu anlamanın öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi adına büyük önem taşıdığını ancak okuduğunu anlama sürecinin karmaşık yapısının anlaşılabilmesi için öncelikle kelime bilgisi gelişiminin ve öğretiminin bu süreçte oynadığı rolün net bir şekilde anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Kelime bilgisi, bir kelimenin yalnızca anlamı hakkında bilgi sahibi olmak şeklinde algılanmamalıdır. Kelime bilgisine sahip olmak o kelimenin dünyaya nasıl uyum sağladığını da bilmeyi gerektirir (Stahl, 2005, s. 95). Nagy ve Scott'a (2013, s. 463) göre kelime bilgisi bir kelimeyi tanımayı, anlamayı ve elde ettiği anlamı diğer bilgi türleri ile birlikte kullanabilmeyi ifade etmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçları bu düşünceyi destekler niteliktedir. Ricketts, Nation ve Bishop (2007) yapmış oldukları araştırmada okuduğunu anlama beceri ile kelime bilgisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) de öğrencilerin sahip oldukları kelime bilgilerinin metin türleri açısından okuduğunu anlama ile ilişkili olup olmadığı sorusuna cevap aramışlar ve araştırma sonucunda kelime bilgisi ile hikâye edici metni anlama arasında orta düzeyde, kelime bilgisi ile bilgi verici metni anlama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Zengin kelime hazinesine sahip olan öğrencilerin metinde yer alan kelimelerin anlamını bilme olasılıkları oldukça yüksektir. Bu nedenle bu öğrenciler metinleri daha iyi anlayabilir ve kapsamlı okumaları sayesinde daha çok kelime öğrenebilirler (Wright ve Cervetti, 2016, s. 2). Buna karşın kelime bilgisi açısından zayıf olan öğrenciler metinlerden anlam elde etmede zorlanmakta böylece

okumaya daha az eğilim göstermekte ve bu nedenle daha az kelime öğrenmektedirler (Cunningham & Stanovich, 1997; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004). Bu açıdan bakıldığında kelime bilgisinin okuduğunu anlamada dolayısıyla okuma becerisinin öğretiminde kilit rol oynadığı söylenebilir.

Etkili bir okumanın gerçekleşmesinde ortaya konulan temel özelliklerden biri de öğretim düzeyine göre akıcı okumadır (Yıldırım, 2010, s. 35). Akyol (2011, s. 4) akıcı okumayı noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okuma şeklinde tanımlamıştır. Pikulski ve Chard'a (2005, s. 511) göre akıcı okuma, kodlama becerileri (ses farkındalığı, ses bilgisi, kelime bilgisi) ile okuduğunu anlama arasında bir köprü görevi görmektedir. Rasinski, Reutzel, Chard ve Linan-Thompson (2011, s. 287) akıcı okumanın okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olan iki önemli bileşene sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bileşenler kelime tanımada otomatiklik ve prozodidir. Kelime tanımada otomatiklik okurun kelimeleri doğru bir şekilde ve zahmetsizce algılamasını ifade etmektedir. Okuma esnasında bireyin gördüğü kelimeleri doğru bir şekilde zahmetsizce algılaması, bilişsel kaynakların okuduğunu anlama sürecine odaklamasını sağlamakta ve böylece okur okuduğunu anlamaya daha net bir şekilde odaklanabilmektedir (Rasinski & Samuels, 2011, s. 95). Prozodik okuma ise okurun metni kelime gruplarına, noktalamalara, tonlamalara ve vurgulara dikkat ederek genel ifade gücüne uygun bir şekilde okumasıdır (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004, s. 119). Okurun, okuduğunu anlama sürecini zihninde takip edilebilmesi için prozodi ile okuması gerekmektedir. Çünkü bu sayede cümlelerde duraklamanın ne zaman olacağını, sesini ne zaman yükseltip alçaltacağını, metne ne zaman duygu ekleyeceğini ve hangi kelimelere vurgulaması gerektiğini belirleyebilecek ve okunan metin daha net bir şekilde anlamlandırılacaktır (Rasinski & Samuels, 2011, s. 96).

Öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve iyi birer okur olmalarının temelinde yukarıda ifade edilen beceriler yer almaktadır. Bu çerçevede, okuma becerisi kapsamında gerçekleştirilecek öğretim faaliyetlerinin bu becerilerin edinimine ve gelişimine odaklanması gerektiği düşünülmektedir.

2.3. Okuduğunu Anlama

Anlama becerisi öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilebilmesi ve eğitim faaliyetlerinin devam edebilmesi adına çok önemli bir görev üstlenmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi; okullar, metinler, okumayı isteyen öğrenciler, bu öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek isteyen öğretmenler olduğu sürece sınıfların birer parçası olmuştur

(Pearson, 2009, s. 4). Bu özelliği nedeniyle de okuduğunu anlama kavramının ne olduğuna ilişkin tartışmalar uzun yıllardır devam etmektedir. İlk eğitim psikologlarından biri olan Thorndike (1917, s. 329) okuduğunu anlamayı metin hakkında düşünmeye ve akıl yürütmeye odaklanarak bir matematik problemini çözmeye benzetmiş ve tıpkı bir matematik probleminde olduğu gibi okuduğunu anlama sürecinde de metnin içerisinde yer alan doğru unsurları seçip bunları doğru önem sırasına göre doğru ilişkilerle bir araya getirmek gerektiğini ifade etmiştir. Ancak günümüzde yapılan çalışmalar okuduğunu anlamamanın çok daha karmaşık olduğunu ifade ederek bu sürecin yapılandırıcı ve etkileşimli bir süreç olduğuna dikkatleri çekmiştir. Örneğin, Gunning (2005, s. 276) okuduğunu anlamayı “metin, okur ve metnin okunduğu bağlam değişkenlerini içeren yapılandırmacı ve etkileşimli bir süreç” olarak tanımlamıştır. RAND Okuma Çalışmaları Grubu (RAND Reading Study Group) raporunda (2001, s. 11) okuduğunu anlama “yazılı dil ile etkileşimde bulunma esnasında eş zamanlı olarak metinden anlam çıkarma ve anlamı yapılandırma süreci” şeklinde açıklanmıştır. Benzer şekilde Sweet ve Snow (2003, s. 1) da okuduğunu anlamayı anlam kurmak ve bu anlamı eş zamanlı olarak zihinde yapılandırmak şeklinde ele almışlardır. Bu açıdan bakıldığında okuduğunu anlamamanın "Anladım mı?" sorusuna cevap vermekten daha çok derin düşünebilme, düşünme süreci ile ilgili kararlar alma ve bilgiyi yeni bilgilere dönüştürme yeteneği (McLaughlin, 2012; Harvey & Goudvis, 2013) olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama süreci içerisinde birey metinden anlam çıkarabilmek için geçiş bölümleri arasında bağlantı kurmak, kelimeleri tanımak, metinle ilgili bilgileri aklında tutmak, cümle yapısından ve noktalama işaretlerinin kullanımından hareketle ipuçlarını anlamak ve ileti ile kendi ön bilgi-becerilerini bütünleştirmek durumundadır (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2014, s. 2). Ayrıca okuduğunu anlama sürecinde okurlar metinle aktif bir şekilde meşgul olurken beraberinde birçok zihinsel işlemi de gerçekleştirmektedir. Bu işlemler şu şekilde sıralanabilir (Tompkins, 2010, s. 258):

- Ön bilgileri harekete geçirmek
- Metnin yapısını çözümleyebilmek için metni incelemek
- Tahminde bulunmak
- Kendi deneyimleriyle ilişkilendirmek
- Zihinsel şemalar oluşturmak
- Çıkarımlar yapmak
- Semboller ve yazınsal araçları fark etmek
- Anlama sürecini zihinde takip etmek

Okuduğunu anlama sürecini doğrudan etkileyen değişkenlerden biri bireyin daha önce okuduklarından ve öğrendiklerinden elde ettiği ön bilgilerdir (Stahl, Hare, Sinatra & Gregory, 1991, s. 487). Bireyler, okuma sürecinde metinde geçen duygu, düşünce ve bilgileri, zihinlerindeki

ön bilgilerle ilişkilendirerek metnin anlamına ulaşabilmektedirler. Çünkü yeterli seviyede ön bilgiye sahip olmak okuduğunu anlamanın bir ön koşuludur. Bireyler hem dünyaya dair çeşitli bilgilere hem de dile ilişkin çeşitli bilgilere sahip olduklarında yeni bir metinle zihinleri arasında köprü oluşturabilmektedirler (Braunger & Lewis, 2006). Carrell (1983, s. 183) de bireylerin metinleri anlama yeteneğinin sadece okurun dil bilgisine bağlı olmadığını aynı zamanda yaşamında elde ettiği genel bilgisine ve bu bilginin zihinsel bir süreç olan okuma sırasında ne ölçüde aktive edildiğine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Çünkü bireyler metne ilişkin ön bilgilere yeterli düzeyde sahip olmamaları yani metnin konusuna ve türüne yabancı olmaları, bazı kelimelerin anlamlarını bilmemeleri gibi durumlarda büyük ihtimale metni anlamakta güçlük çekecekler ve bu konuda başarılı olmayacaklardır (Tompkins, 2010, s. 259).

Lapp ve Fisher (2009, s. 2) okunan metni anlayabilmeyi; bireyin metnin konusuna ve kullanılan dile ilişkin ön bilgilerini okuma ortamına getirebilmesine; anlamı destekleyen kelimeleri tanımasına ve bu kelimelerin anlamlarını akıcı bir şekilde ifade etmesine; herhangi bir metnin özelliklerinin (metin yapısı, resimler, grafikler vb.) nasıl kullanılacağını bilmesine; bu metnin kültürel, tarihsel veya siyasi olarak nasıl yorumlanacağını tartışılmasına bağlamıştır. Akyol (2012, s. 35-39) da okuduğu anlamanın ilk olarak metne göz gezdirilerek metnin türünün ve okuma amacının belirlenmesi; konuyla ilgili ön bilgilerin okuma ortamına aktarılması; anlama durumunun sürekli olarak zihinde kontrol edilmesi; önemli noktaların dikkatle incelenmesi ve karmaşık ifadelerin açıklığa kavuşturulması sonucunda daha nitelikli bir şekilde gerçekleşeceğini belirtmiştir. Arıcı (2018, s. 25-26) ise bir metnin okunup derinlemesine kavranabilmesi için okunan metnin konusunu saptama, anlaşılmayan kelimelerin anlamlarını tespit etme, metnin ana fikrini bulma, metinde yer alan yardımcı fikirleri görüp anlama, metnin genel yapısını belirleme hususlarına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Karatay (2014, s. 69) da okuduğunu anlama sürecinde metnin önemini “nitelikli bir metin okuyucuya bazen bir kütüphane bağışlar, fakat yapı ve içerik bakımından niteliksiz bir metin okuyucunun hem kavrama gücünü hem de okuma isteğini etkiler” cümleleriyle açıklamıştır.

Ön bilgiler ve metne ek olarak bilişsel strateji kullanımı, üstbilişsel strateji kullanımı ve okur motivasyonun da bireyin okuduğunu anlama sürecini etkilediği düşünülmektedir (Uyar, 2015). Afflerbach, Pearson ve Paris’e göre (2008, s. 368) okuma stratejileri, okuyucunun metni çözmesini, kelimeleri anlamasını, metnin anlamını yapılandırmasını kontrol eden ve düzenleyen, kasıtlı, amaca yönelik girişimlerdir. Bilişsel stratejiler, bir metnin anlaşılması veya bir problemin çözülmesi gibi daha önceden belirlenmiş bir amacı gerçekleştirebilmek için bilinçli bir şekilde kullanılan zihinsel süreçler şeklinde tanımlanmaktadır (Dole, Nokes & Drits, 2009, s. 348).

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Okuma Paneli'ne (2000) göre okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması sürecinde özetleme, görselleştirme, metin yapılarını belirleme gibi bilişsel stratejilerin kullanılması etkili sonuçlar alınmasını sağlamaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde bilişsel stratejilerin öğretimine de yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama sürecinde etkili olduğu düşünülen bir diğer değişken üst bilişsel stratejilerdir. Okuduğunu anlama alanında üst bilişsel stratejiler, okurun metinle etkileşimi sırasında zihinsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreci kontrol etmesi olarak tanımlanabilir (Baker & Brown, 2002, s. 353-354; Cantrell & Carter, 2009, s.197-198). Jacobs ve Paris'e (1987, s. 259) göre üst bilişsel okuma stratejileri planlama, izleme ve değerlendirme şeklinde üç temel beceriden oluşmaktadır. Okuma esnasında yeni bir problemle karşılaşıldığında, sözü edilen üst biliş stratejileri, okuduğunu anlamada başarılı bir sonuca ulaşmada önemli rol oynamaktadır (Özsoy, 2008, s. 720). Yapılan araştırmalarda da iyi ve zayıf okurlar arasında okuma ve strateji kullanımı hakkında tutarlı farklılıklar bulunmuştur. Paris ve Jacobs'un (1984) yaptığı deneysel çalışmada üstbilişsel strateji kullanımı yüksek olan çocukların, üstbilişsel strateji kullanımı düşük olan çocuklara göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle zihin gücünden bilinçli ve etkili bir şekilde faydalanan yani üstbilişsel okuma stratejilerini kullanan bireylerin daha iyi okuyucular olduğu, daha doğru ve daha çok anlam kurabileceği zor metinleri daha iyi anlayabileceği söylenebilir (Mokhtari & Reichard, 2002; Kolić-Vehovec, Bajšanski & Zubković, 2010).

Okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu belirlenen diğer bir değişken ise motivasyondur. Okuma motivasyonu; okumanın konusunu, okuma sürecini ve bu sürecin çıktılarını etkileyen bireysel amaç, değer ve inançlar şeklinde tanımlanmaktadır (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405). Yıldız (2010) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinde test edilen bir yapısal model aracılığıyla okuma motivasyonunun okuma alışkanlıklarını ve okuduğunu anlamayı etkileyen temel bir değişken olduğunu belirlemiştir. Bu bulgudan hareketle okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin motivasyonlarının yüksek tutulması gerektiği söylenebilir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlamanın okur ve metin olmak üzere iki ana bileşen üzerinde şekillendiği söylenebilir. Okurun metni anlama sürecinde faydalandığı ön bilgiler ve deneyimleri, okurun amacı ve okuma sırasında kullandığı okuduğunu anlama stratejileri, okurun okumaya yönelik isteği ve okuma motivasyonu okur ana bileşenin alt bileşenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Metin ana bileşenin alt bileşenlerini ise metnin yapısı, metnin konusu, metin türü, yazarın fikirleri, yazarın fikirlerini ifade etmek için kullandığı

kelimeler, yazarın fikirlerini nasıl organize ettiği ve okura sunuş şekline ilişkin bulgular oluşturmaktadır (Akyol, 2012; Barnes, 2015; Gunning, 2005; Kintsch & Kintsch, 2005; Oakhill, Cain, & Elbro, 2015; Ülper, 2010; Tompkins, 2010, Vacca vd., 2015). Okuduğunu anlamanın bileşenleri ve bu bileşenlerin okuduğunu anlama sürecindeki rolleri Tablo 2’de toplu olarak gösterilmektedir.

Tablo 2

Okuduğunu Anlama Becerisinin Bileşenleri

Bileşen	Alt Bileşen	Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü
Okur	Ön Bilgiler	Öğrenciler bildiklerini okudukları ile ilişkilendirmek için ön bilgilerini aktive eder.
	Kelime Bilgisi	Öğrenciler anlamını bildikleri kelimeleri tanır ve okuduğunu anlama için kelime öğrenme stratejilerini kullanır.
	Akıcılık	Öğrencilerin akıcı bir şekilde okurken ne okuduklarını anlamak için yeterli bilişsel kaynağa sahip olurlar.
	Anlama Stratejileri	Öğrenciler okumaları aktif bir şekilde yönlendirir, anlama süreçlerini zihinlerinde izler ve ortaya çıktıklarında problemleri stratejiler yoluyla giderir.
	Motivasyon	Motive olmuş öğrenciler okumaya daha fazla ilgi gösterir, daha öz güvenlidir ve başarılı bir şekilde anlama olasılıkları daha yüksektir
Metin	Metin Türü	Türlerin kendine has özellikleri vardır. Öğrencilerin metin türleri hakkındaki bilgileri, okuduğunu anlama için onlara bir destek sağlar.
	Metin Yapısı	Öğrenciler, yazarların metni düzenlemek için kullandıkları kalıpları anladıklarında önemli fikirleri daha kolay tanırırlar.
	Metnin Özellikleri	Öğrenciler, anlayışlarını derinleştirmek için metinlerin özelliklerine ilişkin bilgilerini kullanırlar.

Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Boston: Allyn.

Okuduğunu anlama becerisinin gelişimini hedefleyen öğretim programları hazırlanırken Tablo 2’de yer alan bileşenler ve bu bileşenlerin okuduğunu anlama sürecindeki rolleri dikkate alınmalıdır. Böylece öğretim programları kapsamında belirlenen hedeflere ulaşabilmek adına nelerin yapılacağı daha net bir şekilde belirlenebilecek ve uygulamaların daha nitelikli bir temele oturtulması sağlanabilecektir.

2.3.1. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuduğunu Anlama

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren ana dili eğitimi kapsamında neler yapılacağına belirlenmesi ve gerçekleştirilecek çalışmalara yol göstermesi amacıyla birçok Türkçe Dersi Öğretim Programı yayımlamıştır. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi de bu öğretim

programlarında farklı ad ve ifadelerle yer almıştır. Cumhuriyet döneminde okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle karşılaşılın ilk program 1924 tarihli lise birinci devre müfredat programıdır. Bu programda okuma becerisi “Kıraat” başlığı altında ele alınmıştır. Öğrencilerin okuma becerisinin gelişimi sürecinde iyi, doğru ve güzel ifadeli eserlerin sade olanlarından başlanarak şiirlerin, küçük hikâyelerin, fıkraların ve çeşitli konularda yazılmış iki üç sayfalık makalelerin anlaşılması hedeflenmiştir (Temizyürek & Balcı, 2015, s. 150). Ayrıca 1924 yılında Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası adıyla yayımlanan kitapçıkta Mehmet Fuat Köprülü, Ali Canip Yöntem ve Süleyman Şevket tarafından hazırlanmış olan Türkçe Programının Esbâb-ı Mûcibesi bölümü yayımlanarak ana dili öğretiminin kapsamı ve o yıllar için Türkçe öğretiminin temel ilkeleri belirlenmiştir (Özbay, 1999, s. 131). İlgili bölümde okuma vasıtasıyla öğrencilerin dile ilişkin farkındalıklarının artacağı, şive farklılıklarının ortadan kalkacağı, iyi ve doğru örneklerle öğrencilerin duygu, düşünce ve iradelerinin gelişeceği ifade edilmiştir. Ayrıca okuma zevkinin geliştirmesi açısından serbest okumaya yer verilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (Temizyürek & Balcı, 2015, s. 152)

1 Kasım 1928’de yeni Türk harflerinin kabulüyle birlikte Türkçe öğretim programları yeniden düzenlemiş ve 1929 yılında Orta Mektep Türkçe Öğretim Programı yayımlanmıştır. Bu programda da okuma becerisi “Kıraat” başlığı altında ele alınmış ve Türkçe dersinin başlıca amaçları arasında kendisine yer bulmuştur. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi adına Türkçe dersinin başlıca amaçlarında öğrencilerin okuduğu parçalar üzerinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere iyi eserleri okuma zevkini kazandırılması ve öğrencilerin okumaya değer kitaplardan kopmamasının sağlanması hedeflenmiştir (Temizyürek & Balcı, 2015, 155-157).

1931-1932 ders senesi tadilatı Türkçe programı da 1929 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın bir tekrarı niteliğindedir. Bu programda da okuma becerisi “Kıraat” başlığı altında ele alınmıştır. Ayrıca programın genel amaçlarında “okuma zevki uyandırmak, okuma alışkanlığı kazandırmak, eserlerin edebi değerini fark edebilmek, okuduğu metni anlamak, okuduğu metni çözümlemek, okuma tekniklerini bilmek ve okuduğu metni özetleyebilmek” gibi okuma becerisi ile ilgili olan amaçlara yer verilmiştir (Balcı, Coşkun & Tamer, 2012, s. 6). 1938 ortaokul Türkçe dersi programında ise okuma becerisi “Okuma Dersleri” başlığı altında ele alınmış ve “Okuma Derslerinde Takip Edilecek Usul” başlığı altında öğretmenlerin bu ders kapsamında nelere dikkat etmeleri gerektiği

ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Buna göre okuma derslerinde öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken hususlardan bazıları şunlardır (Temizyürek & Balcı, 2015, s. 175-177):

- Öğrenciler yalnızca ders kitaplarında bulunan metinleri değil, öğretmenlerinin tavsiye ettiği başka eser ve parçaları da okumalıdır.
- Öğrenciler sınıf dışında okumuş oldukları eserler ve parçalar hakkında öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına açıklamalar yapmalıdırlar.
- Öğrenciler okudukları parçanın genel anlamını kavramaya, ardından yardımcı düşünceleri tahlil etmeye yönlendirilmelidirler.
- Öğrenciler okumuş oldukları hikayelerdeki çeşitli olaylar arasındaki ilişkilerle her bir karakterin arasındaki ilişkileri tespit edebilmeli ve hayata ilişkin önemli noktalar üzerinde düşündürülmelidirler.
- Öğretmen, öğrencilere güzel eserlerin güzelliğini hissettirmeye çalışmalı ancak bu konuda gençlere yalnızca rehberlik etmeli, eserler hakkındaki bireysel düşüncelerini öğrencilere aşılama çalışmamalıdır.
- Öğretmen, öğrencilere sesli okuma çalışmaları yaptırmakla beraber sessiz okumaya da alıştırmalıdır. Öğrenciler sessiz okuma sırasında okuduğu parçadaki düşünceyi ağzını kıpırdatmadan, içinden tekrarlamadan yalnızca gözle kavramaya çalışmalıdır.
- Öğretmen, öğrencileri sessiz okumaya alıştırmak için öncelikle kısa parçalar seçmeli, öğrencilere sessiz okumayı nasıl gerçekleştireceklerini açıkladıktan sonra seçtiği parçayı sessiz okumaları için işaret vermeli ve belli bir süre mesela beş dakika geçtikten sonra bütün öğrencilere nereye kadar geldiklerini tespit ettirmelidir. Böylece her derste öğrencilerin gelişimi hakkında bir fikir edinmiş olacaktır.
- Öğrencilerin okuduğu veya dinlediği bir parçanın anlamını kavraması ve yazarken fikrini kolaylıkla ifade edebilmesi için kelime hazinelerinin zengin olması eş sesli ve eş anlamlı kelimelerin anlam farklarını bilmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenler okuma sırasında öğrencilere karşılaştıkları kelimelerin anlamlarını kavratmalıdır.

1949 yılında yayımlanan ortaokul Türkçe programı ana dili öğretiminin ders içi ve ders dışı etkinlikleriyle bütün yönlerini kapsaması ve öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla açıkladığı yöntemlerde belirtilen görüşler bakımından çağdaş bir program olarak karşımıza çıkmaktadır (Göğüş, 1970, s. 152). Bu programda okuma becerisi önceki programlara göre daha geniş bir şekilde ele alınmış ve okuma eyleminin karmaşık bir süreç olduğuna dikkat çekilerek bu eylemin asıl ve en önemli amacının anlamı kavramak olduğu ifade edilmiştir (Temizyürek & Balcı, 2015, s. 190). Ayrıca sesli okuma, sessiz okuma, kelime öğretimi ve okuma ilgi alışkanlığı kazandırma, kitap sevgisi aşılama konusunda öğretmenlerin neler yapmaları gerektiğine ilişkin önceki programlara göre geniş açıklamalara yer verilmiştir. 1949 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı 1962 yılında gözden geçirilerek tekrar yayımlanmış ve 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır.

1979 yılında ilkokul ve ortaokulların birleştirilmesi kararının ardından ilköğretim okullarının kurulmuş ve 1981 yılında yeni sisteme yönelik olarak “Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programı” yayımlanmıştır. İlköğretim 1. sınıftan 8. sınıfa kadar Türkçe dersinin nasıl yürütüleceğine ilişkin rehber niteliğindeki bu programda birinci ve ikinci kademe birbirinden ayrı olarak düzenlenmiştir. Programda Türkçe dersinin her şeyden önce öğrencilerin anlama ve anlatma gücünü geliştireceği ve bir beceri dersi olduğu ifade edilerek

okuma becerisi “anlama” başlığı altında ele alınmıştır. Öğrencilere okuma becerisi açısından kazandırılması hedeflenen davranışlar her bir sınıf seviyesinde okuma tekniği ve anlama tekniği açısından ayrı ayrı ifade edilerek listelenmiştir. Ayrıca okuma parçaları üzerinde yapılacak çalışmalar “hazırlık çalışmaları, metnin okunması, metnin incelenmesi, metnin incelenmesinde kelime çalışmaları, okuma parçasının konusunun kavranmasıyla ilgili çalışmalar, metnin çözümlemesinde sorular, plan ve paragraf kavramını kazandırma parçasındaki dil ve anlatımın incelenmesi, parçanın türü üzerindeki çalışmalar, parçanın yazarı üzerinde durma, öğrencilere kitap okutma çalışmaları” başlıkları altında açıklanmıştır (MEB, 1981, s. 348-351).

1980’li yıllardan itibaren gerçekleştirilen eğitim reformlarıyla birlikte eğitim programları nitelikli bilgiyi elde etme ve üretme hedefine odaklanmış ve bu reformlar doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programlarında 2006, 2015, 2017 ve 2018 çeşitli değişiklikler yapılmıştır. 2006 yılında uygulama konan yapılandırmacı yaklaşımı temel alan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda öğrencinin merkezde bulunduğu, öğretmenin rehber rolünde olduğu, ürüne değil sürece odaklanan, bilgi ve becerinin öğrenci tarafından oluşturulmasına imkân tanıyan, uygulamaya yönelik bir öğrenme ortamının oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu çerçevede Türkçe dersinin genel amaçları arasında okuma becerisi ile ilgili şu hedeflere yer verilmiştir (MEB, 2006, s. 4):

- Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
- Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
- Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları

2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda diğer programlardan farklı olarak Türkçe dersinin öğrenme alanlarının dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi olduğu belirtilmiş, öğrencilerin öğretim sürecinde edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıklar her bir öğrenme alanı için ayrı ayrı kazanım listeleri şeklinde verilmiştir. Programda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi, hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması amacıyla her bir sınıf seviyesine göre çeşitli etkinlik örnekleri öğretmenlerle paylaşılmış ve ilgili kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek yöntem, teknikler de (sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma,

soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma) amaçları ve uygulama örnekleriyle ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (MEB, 2006).

2015 yılında yayımlanan Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda olduğu gibi öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Programın genel amaçları değerlendirildiğinde okuma becerisi açısından şu hedeflere yer verildiği görülmektedir (MEB, 2015, s. 5):

- Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek,
- Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek,
- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak,
- Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
- Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak

Programda öğrenme alanları “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenerek açıklanmış ve her sınıf düzeyine ilişkin kazanımlar ayrı ayrı listelenmiştir. Okuma becerisi kazanımları da kendi içerisinde “anlama”, “akıcı okuma” ve “söz varlığı” başlıklarıyla sınıflandırılmıştır. Ancak bu programda bir önceki programda olduğu gibi etkinlik ve yöntem, teknik örnekleri verilmemiş öğretmenlerin ilgili sınıf düzeyine uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2015).

2017 yılında taslak olarak yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) da yapılandırmacı anlayışı benimseyerek yenilikçi bir bakış açısıyla öğrencilerin yetiştirilmesini hedeflemiştir. Bu çerçevede Türkçe dersinin genel amaçlarında okuma becerisiyle ilgili şu hedeflere yer verilmiştir (MEB, 2017, s. 10):

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme alanları değiştirilerek her sınıf düzeyinde dört temel dil becerisinin yer aldığı (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) kazanımlar listelenmiştir. Okuma becerisi kazanımları bir önceki programda olduğu gibi

“anlama”, “akıcı okuma” ve “söz varlığı” başlıklarıyla sınıflandırılmıştır. Söz konusu program, yapılan birtakım değişikliklerle 2018 yılında yürürlüğe girmiş, ardından 2019 yılında tekrar güncellenmiştir ve günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmî ve özel okullarda uygulanmaktadır.

2.3.2. Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi

Okuduğunu anlama çalışmaları iyi okurlar olarak nitelendirilen bireylerin özelliklerine ve bu okurların okuma sürecinde gerçekleştirdikleri bilişsel ve duyuşsal faaliyetlerin neler olduğuna odaklanmıştır. Alanyazında yapılan araştırmaların sonuçları dikkate alındığında iyi okurların özelliklerinin ve okuma süreçlerinde gerçekleştirdikleri faaliyetlerin şu şekilde olduğu söylenebilir (Allington, 2013; Blachowicz & Ogle, 2008; Caldwell, 2008, s. 8; Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011, s.56, Pressley, 2000, s. 550):

- İyi okurlar okumaya ve okuma ile ilişkili etkinlikleri gerçekleştirmeye isteklidirler.
- Okuma eylemi zihinlerinde yer edindiğinde itibaren açık bir hedef belirlemişlerdir. Metni okuma sürecinde bu hedeflerine ulaşp ulaşmadıklarını sürekli olarak zihinlerinde değerlendirirler.
- Okuma eylemine başlamadan önce metni incelerler. Metnin yapısında ve bölümlerinde okuma hedefleriyle ilgili olabilecek şeyleri dikkate alırlar.
- Okuma sırasında metnin devam eden bölümlerinde neler olacağı hakkında tahminde ve çıkarımlarda bulunurlar.
- Okuma eylemi sırasında seçici davranırlar. Hangi bölümleri hızlıca okuyacaklarına, hangi bölümleri okumayacaklarına, hangi bölümleri tekrar okuyacaklarına ilişkin sürekli bir zihinsel çaba içerisindeyler.
- Metni okuma sırasında zihinlerinde anlamı yapılandırır, gözden geçirir ve sorgularlar.
- Metinde geçen bilmedikleri kelimelerin veya kavramların anlamını metin üzerinden belirlemeye çalışırlar. Ayrıca gerektiğinde metindeki tutarsızlıklarla ve anlam boşluklarıyla da ilgilenirler.
- Ön bilgilerini okuma ortamına getirerek metinde yer alan duygu, düşünce veya olaylarla birleştirir ve karşılaştırırlar.

- Metni okurken, metnin yazarının görüşlerini, inançlarını, üslubunu ve metnin yazıldığı tarihteki ortamı dikkate alırlar.
- Metin okuma sürecinde neleri anladıklarını zihinlerinde takip ederler ve gerektiğinde okuma sürecinde neler yapacaklarına ilişkin düzenlemeleri gerçekleştirirler.
- Metnin kalitesini ve değerini belirleyerek metne hem bilişsel hem de duyuşsal olarak çeşitli tepkiler verirler.
- Farklı türdeki metinleri okumaktan hoşlanırlar.
- Farklı kaynaklardan edindikleri bilgilerle metinden elde ettikleri bilgileri sentezlerler.
- Farklı metin türlerini metnin yapısına bağlı olarak farklı şekillerde okurlar. Hikâye edici metinleri okurken ortama ve karakterler odaklanırlar. Bilgilendirici metinleri okurken ise okuduklarının özetlerini oluşturarak gözden geçirirler.
- Metin işleme sürecini yalnızca okuma sırasında değil okuma sırasında verilen kısa molalarda ve okuma sonrasında bile devam ettirirler.
- Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında not almak, okunanları görselleştirmek, metinde yer alan duygu, düşünce, olay ve bilgiler arasında ilişkiler kurmak vb. gibi stratejileri kullanırlar.

Okurların yukarıda ifade edilen özelliklerin tamamını okuma sürecinde sergilemeleri ve bunları tek başlarına gerçekleştirmeleri her zaman mümkün değildir. Çünkü okuduğunu anlama becerisi aşamalı olarak öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken karmaşık bir yapıya sahiptir (Kuşdemir, 2014, s. 26). Bu nedenle öğrencilere, bir metni anlayabilmeleri için okuma sürecine nasıl başlayacakları, okuma sırasında hangi zihinsel süreçleri işletecekleri, okuma sonrasında neler yapacakları ve bu süreçler içerisinde hangi bilgileri kullanacakları kısacası okuduklarını nasıl anlayacakları öğretilmelidir.

Okuduğunu anlamanın tam olarak gerçekleşmesi için öğrencilerin birçok bilgi ve beceriyi uyum içerisinde kullanması gerekmektedir. Bu bilgi ve becerilerin kelime hazinesi, akıcı okuma, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma, metin bilgisi ve motivasyon gibi duyuşsal özellikler olduğu söylenebilir (Hoffman, 2009; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Tompkins, 2010).

Metni okuma sürecinde okur ilk olarak kelimelerle etkileşime geçmekte ve bu kelimelerin zihnindeki karşılıklarından hareketle metni anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bireyin anlamını

bildiği kelime sayısı ne kadar çoksa yani kelime hazinesi ne kadar genişse okuduğu metni anlamlandırma olasılığı o derece yüksektir. “Kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir” (Özbay & Melanlıoğlu, 2008, s. 33). Yaygın olarak kullanılan sınıflandırmalara göre, bireyin metinde gördüğünde veya dinlediğinde anladığı kelimeler alıcı kelime hazinesi, yazmak veya konuşmak için kullandığı kelimeler ise işlevsel kelime hazinesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2010, s. 31. Tompkins’e (2010, s. 260) göre kelime hazinesi, öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarında büyük bir rol oynamaktadır. Çünkü bilinmeyen kelimelerle dolu bir metnin anlaşılması oldukça güçtür. Alanyazında gerçekleştirilen çeşitli araştırmaların (Apthorp, 2006; Lubliner & Smetana, 2005; Medo & Ryder, 1993; Nash & Snowling, 2006; Oullette, 2006) sonuçları da okurun kelime hazinesi derinliğinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebilmesi için kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir. Ancak kelime hazinesinin zenginleştirilmesini diğer bir deyişle sözcüklerin öğrenilmesini sağlamak için sözcükleri tanımlamak ve cümle içerisinde kullanmak yeterli değildir. Kelime öğretiminde kısa tanımlamalar yapmak ve anlamı ezberleme yolunu tercih etmek okuma sürecinin anlaşılmasına aykırı bir bakış açısıdır. Öğrenciler kelimelerin anlamını veya tanımlarını ezberlemekten çok anlamı zihinlerinde inşa etmelidirler (Nagy & Scott, 2013, s. 463). Vacca vd. (2015, s. 253-258) bu çerçevede gerçekleştirilecek kelime öğretimi uygulamalarında öğretmenlere rehberlik edecek altı ilke belirlemiştir. Bu ilkelere göre kelime öğretiminde;

- Öğrencilerin çeşitli metinleri ve öğretim materyallerini okurken karşılaşacağı kelimeler seçilmelidir.
- Öğrencilere diğer kelimelerle ilişkili kelimeler öğretilmelidir.
- Öğrencilere öğrendikleri kelimelerle önbilgilerini ilişkilendirmeleri öğretilmelidir.
- Öğrencilere okuma öncesi etkinliklerde öğretilen kelimelerle bilgilerini aktif hale getirmeleri ve bu bilgileri okuma sonrasında gerçekleştirilecek cevap, tartışma ve tekrar anlatma etkinliklerinde kullanmaları öğretilmelidir.
- Kelimeler sistematik bir şekilde derinlemesine öğretilmelidir.
- Öğrencilerin kelimeleri öğrenmeye yönelik ilgi ve istekleri uyandırılmalıdır.

Stahl (2005, s. 99-100) ise kelime öğretiminde, öğrencilere sesli okumalar yapılması, farklı tür ve yapıdaki kelimelerin farklı şekillerde öğretilmesi, kelimeler arasında zengin ilişkiler kurulması,

kelimelerin çeşitli bağlamlardaki anlamlarının örneklendirilmesi, kelimelere ilişkin yapısal bilgilerin anlatılması ve kelime öğretiminde yoğun öğretim çalışmaları yapılması yoluyla başarılı olunabileceğini ifade etmiştir. Amerikan Ulusal Okuma Paneli de okuma öğretimi çalışmaları kapsamında kelime öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini şu şekilde açıklamıştır (National Institute of Child Health and Human Development, 2000, s. 4-4):

- Belirli metinlerin anlaşılması için gerekli olan kelimeler öğrencilere doğrudan öğretilmelidir.
- Öğrencilerin kelimeleri çokça tekrar etmesi ve kelimelerle çokça karşı karşıya gelmesi önemlidir. Öğrencilere çeşitli bağlamlarda karşılaşmaları muhtemel olan kelimeler öğretilmelidir.
- Kelime öğretiminde kelimenin anlamının farklı bağlamlarda öğrenilmesi değerlidir. Öğrencilere çeşitli bağlamlarda karşılaşmaları muhtemel olan kelimeler öğretilmelidir. Öğretilecek olan kelimeler farklı derslerin içeriklerinden hareketle seçildiğinde öğrenciler, bu derslerdeki okuma parçalarını anlayabilmek için daha donanımlı olacaklardır.
- Kelime öğretimi süreci gerektiğinde yeniden yapılandırılabilir. Sadece öğrenilecek kelimelere odaklanmak yerine okuma bağlamında kendilerinden ne istendiğini tam olarak anladıklarından emin olunmalıdır. Yeniden yapılandırma akademik başarısı düşük olan veya risk altındaki öğrenciler için en etkili yöntem olarak görülmektedir.
- Kelime öğrenme çalışmaları öğretim uygulamalarına aktif katılımı sağladığında etkili olmaktadır.
- Bilgisayar teknolojileri kelime öğretimi çalışmalarına yardımcı olması için etkin bir şekilde kullanılabilir.
- Kelimeler tesadüfi öğrenme yoluyla da öğrenilebilir. Çoğu öğrencinin kelime hazinesi ders dışı etkinlikler sırasında oluşmaktadır. Tekrarlama, kelimeleri çeşitli bağlamlarda kullanılması ve motivasyon, tesadüfi kelime öğreniminin etkililiğini artırabilir.
- Tek bir öğrenme yöntemine bağlı kalınarak gerçekleştirilen kelime öğretimi en üst düzeyde öğrenme ile sonuçlanmamaktadır. Kelime öğretiminin çoklu ortamlarda yapılması, kelimelerin çeşitli bağlamlarda kullanılması ve öğrencilerin kelimelerle sıkça karşı karşıya gelmesi konuları üzerinde durularak çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Alan yazındaki çalışmalar yukarıda ifade edilen hususların yanında kelime öğretiminin daha etkili sonuçlar vermesini sağlamak adına kelime kartları, grafik örgütleyiciler, drama, günün kelimesi, görselleştirme ve etiketleme, ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim, kelime röportajları, yapısal analizler ve sözlük kullanımı gibi strateji ve tekniklerin öğretim sürecinde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir (Bromley, 2009; Cooper, Robinson, Slansky & Kiger, 2015; Gunning, 2005; McLaughlin & Rasinski, 2015).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli etkiye sahip diğer bir değişken akıcı okuma becerisidir. Rasinski (2010, s.31) akıcı okumayı, “metindeki kelimeleri çabalamadan ve metnin anlamını yansıtan bir ifadeyle otomatik olarak okuma yeteneği” olarak tanımlamıştır. Öğrenciler bir metni okurken öncelikle kelimeleri doğru, otomatik ve anlamlarını yansıtacak biçimde uygun bir ifade ile (prozodik) okuyabilmelidirler. Bu durumda öğrenciler sınırlı kapasitedeki bilişsel kaynaklarını okumanın temelini oluşturan kelimeleri tanımdan daha çok metnin anlamını elde etmeye odaklayacaklardır (Yıldırım, Rasinski & Kaya, 2017, s. 88). Bu açıdan bakıldığında akıcı okumanın öğrencilerin okudukları metinleri anlayabilmeleri için bir köprü görevi üstlendiği ve anlama sürecinde önem arz ettiği söylenebilir (Pikulski & Chard, 2005; Rasinski, 2012). Alanyazında konuyla ilgili gerçekleştirilen araştırmaların (Baştuğ & Akyol, 2012;

Kanık Uysal, 2018; Kaya & Yıldırım, 2016; Klauda & Guthrie, 2008; Reutzel & Hollingsworth, 1993; Yıldız, vd., 2014) sonuçları dikkate alındığında da akıcı okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Vacca vd.'ye (2015, s. 222) göre okumada akıcılık, öğretim, uygulama ve değerlendirme şeklinde üç aşamada gerçekleştirilecek bir öğretim süreciyle öğrencilere kazandırılabilir. Buna göre;

- Akıcı okuma eğitimi, ses farkındalığı ve ses bilgisi gibi temel becerileri öğretimini içermelidir. Ayrıca akıcılığın ses ve görüntü açısından ne olduğu öğretmen tarafından model okumalar yapılarak gösterilmelidir.
- Akıcı okuma uygulamalarında seslendirme ve heceleme öğretimini güçlendirmek için kodlanabilir metinler ve öğrencilerin bağımsız düzeyde okuyabileceği metinler kullanılmalıdır.
- Akıcılığın son aşaması değerlendirmedir. Akıcılığın değerlendirilmesi sırasında akıcı okumanın tüm boyutları, doğruluk, otomatiklik ve prozodi, değerlendirilmelidir. Değerlendirme sürecinde bu üç boyuta odaklanılmaması durumunda öğrenciler yalnızca kelimeleri seslendirecekler ve anlamına ulaşamayacaklardır.

Akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda bu becerinin geliştirilmesi için çeşitli çalışmaların yapılması gerektiği gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, etkililiği yapılan araştırmalar (Begeny & Martens, 2006; Çeliktürk Sezgin & Akyol, 2015; Fisher, Frey, & Lapp, 2008; Kanık Uysal, 2018; Mraz vd., 2013; Rasinski, 1990; Robson, Blampied, & Walker, 2015; Nichols, Rupley, & Rasinski, 2009; Young & Rasinski, 2009) sonucunda kanıtlanmış olan “model okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, okuma tiyatrosu, sesli okuma, koro okuma, bağımsız okuma, paylaşımlı okuma” gibi birçok yöntem ve teknik kullanılabilir. Ayrıca “akıcı okumaya yönelik çalışmaların akran etkileşimine odaklanması gözden kaçırılmaması gereken noktalardan” birisidir (Yıldırım, 2010, s. 37).

Öğrencilerin yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olmaları ve akıcı okuyabilmeleri kadar okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilmeleri de okunan metni tam olarak anlayabilmeleri adına büyük önem taşımaktadır. Özellikle 5 ve 6. sınıf düzeyiyle birlikte okuma stratejilerini kullanma okuduğunu anlamının güçlü bir yordayıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır (Willson & Rupley, 1997, s. 45). Okuduğunu anlama stratejileri öğrencilerin anlamı yapılandırma süreçlerini kolaylaştıran ve bu süreçte karşılaştıkları problemlerin çözümüne katkı sağlayan bilinçli eylemlerdir (Baştuğ, Niğde, Çam, Örs, & Efe, 2019, s. 31). Bu nedenle öğrencilerin metni okuma süreçlerinde anlamı yapılandırabilmeleri için okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları gerekmektedir (Dökmen, 1994, s. 29). Ancak okuduğunu anlama sürecinin yalnızca metin temelinde gerçekleştirilen bir kod çözme etkinliği olmadığı, bu açıdan bireylerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin sadece okuma anyla ilgili olmaması gerektiği unutulmamalıdır (Ülper, 2010, s. 80). Bu çerçevede okuma stratejilerinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılması gerektiği söylenebilir. Bu durum bir yapının inşası sırasında takip edilen

aşamalara benzetilebilir. Günlük hayatımızda karşılaştığımız herhangi bir yapı aslında yalnızca fiziksel görüntüsünden ibaret değildir. Söz konusu yapının güçlü temeller üzerinde sağlam bir şekilde durabilmesi inşa öncesinde gerçekleştirilen mimari çizimlere ve mühendislik hesaplamalarına, inşa sırasında kullanılan malzeme ve işçilik kalitesine, inşa sonrasında ise gerçekleştirilen kontrollere bağlıdır. Okuduğunu anlama süreci de benzer bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğrencilere okuma stratejilerini öğretirken bir bütün olarak değil ayrıştırarak “okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılacak stratejiler” şeklinde öğretmek hem öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin niteliklerini daha iyi öğrenmeleri hem de okuduğunu anlama başarılarının artması açısından önemlidir (Ülper, 2010, s. 81).

Okuduğunu anlama sürecinin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi için okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılabilecek stratejilerin neler olduğu konusunda alanyazında çeşitli görüşler mevcuttur. Bu görüşlerden hareketle metinleri anlamak üzere okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılabilecek stratejiler Tablo 3'teki gibi sınıflandırılabilir (Akyol, 2012; Block, Rodgers, & Johnson, 2004; Gunning, 2005; Güneş, 2013; Karatay, 2014; Klinger, Morrison, & Eppolito, 2011; Fisher, Lapp, & Frey, 2011; Paris, Wasik, & Turner, 1996; Tompkins, 2010; Ülper, 2010);

Tablo 3

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Öncesinde Kullanılabilecek Okuduğunu Anlama Stratejileri
• Amaç belirleme
• Ön bilgileri okuma ortamına aktarma
• Göz gezdirme
• Tahminde bulunma
• Metnin türünü ve özelliklerini belirleme
Okuma Sırasında Kullanılabilecek Okuduğunu Anlama Stratejileri
• Ana fikri belirleme
• Çıkarımlar yapma
• Önemli noktaları belirleme ve sıralama
• İlişkiler kurma
• Soru sorma ve sorgulama
• Gözünde canlandırma ve görselleştirme
• Anlama sürecini zihinde takip etme / izleme
Okuma Sonrasında Kullanılabilecek Okuduğunu Anlama Stratejileri
• Özetleme
• Değerlendirme

Nitelikli okurlar okuma sürecine başlamadan önce metinde açıkça ifade edilmese dahi bir okuma amacı belirlemektedirler (Pressley, 2000, s. 550). Okuma amacının belirlenmesi, okuma süreçlerinin planlamasını ve ön bilgilerin okuma ortamına aktarılmasını sağlayarak

okuduğunu anlama süreci öncesinde öğrencilerin hazır hale gelmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin bu stratejiyi kullanabilmelerini sağlamak için öncelikle öğretmenler tarafından okuma sürecinde amacın nasıl belirleneceği örnek olarak gösterilmeli ve öğrencilerle birlikte okuma amacının doğru bir şekilde belirlenip belirlenmediği tartışılmalıdır (Gunning, 2005, s. 281). Ayrıca bağımsız okuma çalışmaları sırasında öğrencilerin okuma amaçlarını belirlemeleri için kendilerine “Bu metni neden okuyorum?” ve “Okuma amacıma göre metni okuma şeklim nasıl olmalı?” sorularını sormaları tavsiye edilmelidir (Akyol, 2012; Neufeld, 2005, s. 304).

Öğrencilerin okudukları metinleri tam olarak anlayabilmeleri için okuma amacını belirlemelerinin ardından metnin konusuna ve türüne ilişkin ön bilgilerini ve deneyimlerini okuma ortamına aktarmalıdır (Kintsch & Kintsch, 2005, s. 73). Çünkü bireyin okuyacağı metnin konusuna ve türüne ilişkin ön bilgi seviyesi okuduğunu anlama başarısı ile doğru orantılıdır (Harvey & Goudvis, 2017, s. 106). Öğrencilerin ön bilgilerini okuma ortamına aktarılması sırasında öğretmenler beklenti rehberi, beyin fırtınası, K-W-L (Ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim) ve grafik örgütleyiciler gibi çeşitli teknikleri kullanabilir.

Beklenti rehberi, öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirmek ve yeni konuya ilgilerini çekmek için okuma öncesinde kullanılan tekniklerden biridir. Okuma öncesinde metinle ilgili temel kavramlar öğretmen veya bir öğrenci tarafından sınıfla paylaşılır ve öğrencilerin bu konularda bilgi sahibi olup olmadıkları sorulur. Ardından öğrencilere metinde sunulan fikirlere ilişkin ifadelerin yer aldığı bir çalışma kâğıdı dağıtılarak bu ifadeleri okumaları istenir. Öğrenciler ifadeleri okumalarının ardından bu ifadelere katılıp katılmadıklarını belirtmelidir. Okuma sonrasında ise metinde geçen ifadelere ilişkin yargılarında yanılıp yanılmadıklarını kontrol etmeleri beklenir (Duffelmeyer, Baum, & Merkley, 1987, s. 147; Kozen, Murray, & Idajean, 2006, s. 196).

Beyin fırtınası tekniği öğrencilerin hali hazırda metnin konusu hakkında neler bildiklerini öğrenmemize yardımcı olmakta aynı zamanda bu bilgilerinin öğrenme ortamına aktarılmasını ve böylece metinde karşılaşılabilecekleri fikir, kelime ve metnin türüne ilişkin özellikler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır (Feathers, 2004, s. 82). Ayrıca öğrencilerin tek başına, arkadaşlarıyla veya sınıfla birlikte kullanabilmesi açısından birçok durum için elverişli olması (Urquhart & McIver, 2005, s. 15) nedeniyle okuma öncesinde sıklıkla kullanılabilir. Beyin fırtınası çalışmalarına başlanmadan önce öğrencilerin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri ifade ederken eleştirilmekten çekinmemeleri ve sınırsız bir şekilde düşünmeleri gerektiği hatırlatılmalıdır (Şahin, 2005, s. 443). Bu tekniğin

kullanımına öğrencilerin ön bilgilerini okuma ortamına taşıyacak nitelikteki “Bu konu hakkında düşünceleriniz nelerdir?” ve “Bu konu hakkında neler biliyorsunuz?” gibi sorularla başlanmalıdır. Ardından sınıf tahtasına veya tüm öğrenciler tarafından görülebilecek bir kâğıda öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda bir kavram haritası oluşturularak metnin konusuna ilişkin nelerin bilindiği veya nelerin bilinmesi gerektiği öğretmen tarafından açıklanmalıdır. Böylece hem öğrencilerin ön bilgilerini okuma ortamına aktarmaları sağlanacak hem de eksik bilgiye sahip öğrencilerin konuya ilişkin farkındalıkları artacaktır.

Ogle (1986) tarafından geliştirilen ve üç temel bilişsel adımdan oluşan K-W-L tekniği de öğrencilerin ön bilgilerini okuma ortamına aktarabilmesi için kullanılabilecek işlevsel bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ogle’ye (1986, s. 565) göre tekniğin “Ne biliyorum?”, “Ne istiyorum?” ve “Ne öğrendim?” şeklinde üç aşaması bulunmaktadır. Tekniğin uygulanması öncesinde öğrencilere K-W-L aşamalarının yer aldığı bir çalışma kâğıdı dağıtılmalıdır. Bu aşamaların ilk ikisinde öğrenciler ve öğretmenler metnin konusuna ilişkin sözlü tartışmalara katılmalı, ardından öğretmen öğrencilerin çalışma kağıtlarında yer alan yanıtları takip ve kontrol etmelidir. Üçüncü aşamada ise okuma süreci sonrasında öğrencilerin neler öğrendiklerini çalışma kağıdının ilgili kısmına not etmeleri beklenmektedir. Özellikle ön bilgilerin okuma ortamına aktarılmasını içeren “Ne biliyorum?” aşamasında öğrencilere beyin fırtınası yaptırılabilir. Örneğin; deniz kaplumbağalarıyla ilgili bir metnin okunması öncesinde öğrencilere “Denizde yaşayan hayvanlar hakkında neler biliyorsunuz?” veya “Hiç denize gittiniz mi?” gibi sorular sorularak bu konuya ilişkin neler bildiklerini açıklamaları istenebilir. Böylece öğrencilerin okuduklarını yorumlamalarına yardımcı olacak her türlü bilgiyi aktive etmeleri sağlanacaktır (Ogle, 1986, s. 565).

Grafik örgütleyiciler ise “metinlerdeki kavramlar arası ilişkileri gösteren, bilgilerin anlaşılabilirliğini kayda değer biçimde arttıran, kavramların hafızada daha iyi yer etmesini sağlayan tanımlama ve sınıflama metotlarından biridir” (Tavşanlı, 2014, s. 18). Bu nitelikleri açısından okuma öncesinde ön bilgilerin kontrol edilmesi, metnin konusu hakkında tahminler yürütülmesi, öğrenilecek konuya dikkat çekilmesi ve metnin türünün belirlenmesi amacıyla kullanılabilir (Alvermann, 1981; Dye, 2000; DiCecco & Gleason, 2002; Dunston, 1991). Bu süreçte öğretmenler, kavram haritaları, anlam haritaları, bilgi haritaları, venn diyagramları ve akış şemaları gibi çeşitli grafik örgütleyicileri sınıf ortamına getirebilirler (Manoli & Papadopoulou, 2012). Grafik örgütleyiciler kullanılırken metnin konusuna ve türüne uygun olacak şekilde doğru grafik örgütleyicilerin seçilmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca

öğrencilere grafik örgütleyicilerin tanıtılması ve hangi metin türünde, hangi grafik örgütleyicilerin, nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilerin verilmesi gereklidir (Ellis & Howard, 2007, s. 2).

Okurların okuma amacını oluşturması açısından kullandıkları stratejilerden bir diğeri ise metinde göz gezdirmedir. Metinde göz gezdirme çalışmaları sırasında öğrenciler metnin başlığını, giriş kısmını ve varsa özetini okuyup resimlere göz gezdirerek metin hakkın fikir edinmeye çalışmaktadırlar. Böylece okurun metnin konusuna ilişkin zihninde yer alan şemaları aktif hâle getirmesi ve okumaya hazır hale gelmesi amaçlanmaktadır (Gunning, 2005, s. 281). Bu süreçte öğrencilere “Metnin başlığı nedir?”, “Metnin alt başlıkları nelerdir?”, “Okuduğum başlıklar bana metnin konusu hakkında nasıl bir bilgi veriyor?”, “Metnin girişini okuduğumda okuyacaklarımla ilgili zihnimde neler canlanıyor?”, “Metinde yer alan resimlere baktığımda metnin konusuna ilişkin nasıl bir fikir edindim?”, “Metinde italik veya koyu bir şekilde yazılmış cümle veya kelimeler var mı? Bunların anlamlarını biliyor muyum?” vb. gibi metnin konusuna ve içeriğine ilişkin çeşitli soruları cevaplamaları istenebilir (Manz, 2002, s. 434).

Öğrenciler ön bilgilerini aktif hâle getirmeleri ve metne göz gezdirmelerinin ardından elde ettikleri bilgilerle metnin devamında neler olabileceğini tahmin edebilmelidirler. Metne ilişkin tahminlerde bulunmak öğrencilerin metinle etkileşimde bulunmasına ve ön bilgileriyle yeni öğrendiği bilgiler arasında ilişkiler kurabilmesine imkân tanımaktadır (Tompkins, 2010, s. 266). Öğrencilerin metnin konusuna ve içeriğine ilişkin tahminleri okuduğunu anlama süreci öncesinde başlamakta ancak burada sonra bulmamaktadır. Öğrenciler metni okudukça tahminlerinin doğru olup olmadığını zihinlerinde takip etmelidirler. Böylece okuduğunu anlama sürecini aktif bir şekilde devam ettirebileceklerdir. Öğretmenler, öğrencilere metnin konusuna ve içeriğine ilişkin tahminlerde bulunurken aşağıda yer alan unsurlardan faydalanmaları gerektiğini ifade etmeli ve bunları nasıl kullanacaklarını öğretmelidirler (Kelley & Clausen-Grace, 2013, s. 110);

- Metin özellikleri ve görseller
- Okuma sürecinde kullanılacak sorular
- Konuya ilişkin bilgiler ve bilinen kelimeler
- Yazar ve metnin türüne ilişkin bilgiler
- Metin yapısına ilişkin bilgiler
- Metinde okunan kısma kadar gerçekleşenler veya ifade edilenler
- Metin içerisindeki anlamlı ilişkiler
- Metindeki karakter veya nesnelere ilişkin bilgiler

Okuma amacı oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına aktarma, metnin konusuna ve içeriğine ilişkin tahminlerde bulunma stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve böylece

okuduğunu anlama başarısının en üst seviyeye çıkarılabilmesi öğrencilerin metin türüne ve özelliklerine ilişkin bilgi düzeyine sıkı sıkıya bağlıdır. Söz konusu stratejilerin kullanımı sırasında okurlar metnin türüne ve özelliklerine göre nasıl bir yol izleyeceklerine karar vermekte ve okuduğunu anlama sürecini yönlendirmektedirler. Öğrenciler metnin türünü ve özelliklerini kavraması durumunda okuduğunu anlama başarılarına da arttırabilmektedirler (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011; Meyer, & Poon, 2001; Ray, & Meyer, 2011; Stevens, Van Meter, & Warcholak, 2010). Öğrenme sürecinde öğrencilerin genellikle karşılaştıkları metin türlerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinler olduğu söylenebilir (Yıldırım, Yıldız, Ateş, & Rasinski, 2010, s. 1859). Hikâye edici metinler bir olayı veya durumu neden-sonuç ilişkisi içerisinde aktarmayı hedeflerken bilgilendirici metinler ise daha çok bir konu hakkında okura bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Hikâye edici metin türleri, öykü, roman, masal, fabl, destan, efsane, anı ve tiyatro; bilgilendirici metin türleri ise bilimsel yazılar, tarihi yazılar, gezi yazıları, eleştiri, deneme, biyografi ve otobiyografi şeklinde sıralanabilir. Metin türlerinin ve özelliklerinin neler olduğunun etkili bir şekilde öğretilmesi için metinlerin nasıl yapılandırıldığına anlaşılmaması gerekir. Hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinin yapılarına ilişkin bilgiler Tablo 4 ve Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 4

Hikâye Edici Metinlerin Yapısal Unsurları

<i>Unsur</i>	<i>Açıklama</i>
Karakterler	Metin kimden bahsetmektedir?
Zaman ve Mekân	Metindeki olaylar nerede ve ne zaman gerçekleşmektedir?
Amaç	Metnin ana karakteri ne yapmaya çalışıyor?
Problem	Metnin ana karakteri niçin harekete geçiyor?
Eylem	Ana karakter problemi çözmek için neler yapıyor?
Çözüm	Problem nasıl çözülüyor ve metin nasıl sonlanıyor?
Tema	Çıkarılacak dersler veya mesajlar

Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), What research has to say about reading instruction (pp. 51-93). International Reading Association.

Tablo 5

Bilgilendirici Metin Yapıları

<i>Yapı</i>	<i>Açıklama</i>
Açıklama	Metinde bahsedilen konu hakkında bilgi vermek
Sıralama	Metinde anlatılanların ne zaman veya hangi sırada gerçekleştiğini ifade etmek
Problem ve Çözümü	Metinde ortaya konan sorunun çözümü için yapılanları veya yapılabilecekleri ifade etmek
Sebeup ve Sonuç İlişkisi Kurma	Metinde geçen olayların veya düşüncelerin birbirleri arasındaki ilişkileri açıklamak
Karşılaştırma ve Kıyaslama	Metinde ifade edilen olay veya düşüncelerin birbirleri arasındaki farklarını veya benzerliklerini açıklamak

Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), What research has to say about reading instruction (pp. 51-93). International Reading Association.

Metin türleri ve özelliklerine ilişkin öğretim sürecinde yalnızca metin yapılarının açıklanmasıyla sınırlı kalınmamalıdır. Bu süreçte söz konusu türlerin neler olduğu, hangi durumlarda hangi metin türlerinin yazıldığı, metin yapılarını çözmek için ne gibi etkinlikler yapılması gerektiği öğrencilere örnekleriyle birlikte açıklanmalıdır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere metin türleri, özellikleri ve yapılarının öğretimi sırasında hikâye edici metinler için hikâye haritası, hikâye çerçeveleri, yönlendirilmiş okuma-düşünme; bilgilendirici metinler için ise ipucu kelimelerini kullanma, grafik örgütleyicilerden yararlanma, karşılıklı öğretim vb. gibi çeşitli teknikleri kullanmalıdır (Blachowicz & Ogle, 2008; Oakhill, Cain, & Elbro, 2015; Vacca vd., 2015; Williams vd., 2014)

Hikâye haritaları, öğrencilerin okumuş oldukları metinden anlam çıkarmalarına yardımcı olacak soruların geliştirilmesi sürecinde öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla geliştirilmiştir (Beck & McKeown, 1981, s. 914). Hikâye haritalarının oluşturulma amacı metinde geçen önemli fikirleri ve metin içerisindeki kavram veya olayların ilişkilerini görsel olarak yansıtmaktır (Reutzel, 1985, s. 400). Bu açıdan bakıldığında sınıfta işlenecek olan bir hikâyenin hem vermek istediği mesajı okura rahat bir şekilde iletilmesini sağlaması hem de yapısal unsurlarını ortaya çıkarması açısından işlevsel bir araçtır (Vacca vd., 2015, s. 282). Hikâye haritaları kullanılırken öğrencilere metinde geçen karakterler, zaman ve mekân, amaç, problem, eylem, çözüm ve tema gibi yapısal unsurlara ilişkin sorular sorulmaktadır. Öğrenciler bu sorulara cevap verirken aynı zamanda söz konusu yapısal unsurları belirlemekte böylece metnin anlaşılması için gerekli bilgileri net olarak anlayabilmektedirler (Akyol, 1999). Hikâye çerçeveleri de hikâye edici metinlerin yapılarının öğretiminde kullanılan hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dikkatini hikâyenin gerçek yapısına

yönlendiren ayrıca metnin içeriği ile yapısı arasındaki ilişkilerin nasıl kurulduğunu açıklamaya yardımcı olan metotlardan birisidir (Oja, 1996, s. 129). “Metindeki bir karakterle metnin özeti, önemli fikirler veya olaylar, zaman ve mekân, karakter analizi, karakter karşılaştırması” başlıkları altında oluşturulan hikâye çerçeveleri anahtar kelimelerle birbirine bağlanmış boşluklardan oluşmaktadır. Bu boşluklar ilgili başlıklar ve hikâye edici metnin yapısal unsurları dikkate alınarak öğrenciler tarafından doldurulur böylece öğrencilerin metinde ifade edilenleri anlamaları ve metnin yapısını kavramaları hedeflenir (Fowler, 1982, s. 177). Hikâye haritaları ve hikâye çerçevelerinin uygulanması sürecinde öğretmen ilk olarak öğrencilere bu tekniğin nasıl uygulanacağını, hangi soruların hangi kavram, olgu veya yapısal unsurla ilişkili olduğunu model olarak göstermeli daha sonra aşamalı bir şekilde öğrencilerin bağımsız uygulamalar yapmasına imkân tanınmalıdır.

Öğrencilerin aktif birer okur olmalarını sağlamanın en güçlü yollarından biri de yönlendirilmiş okuma çalışmalarıdır. Yönlendirilmiş okuma çalışmalarının amacı, küçük bir grup öğrenciyle birlikte yapılan okuma çalışmaları sırasında öğretmen tarafından belirlenen duraklarda gerçekleştirilecek düşünme ve tahmin çalışmalarıyla öğrencilerin aktif bir şekilde düşünmelerini sağlamak ve böylece okuduğunu anlama başarısını arttırmaktır (Blachowicz & Ogle, 2008, s. 138). Yönlendirilmiş okuma çalışmalarıyla aynı zamanda öğrencilerin okuma amaçlarını belirleme, bilgi edinme, okuma materyallerini okuma amaçlarına göre inceleyebilme, okuma sürecinde alınan kararları askıya alabilme ve okuma sırasında edinilen bilgilere dayanarak karar verme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Stauffer’dan aktaran Renn, 1999, s. 15). Vacca vd. (2015, s. 302) yönlendirilmiş okuma etkinlikleri sırasında takip edilecek adımları şu şekilde açıklamışlardır:

- İlk olarak ilgin. Bir metin seçin. Hikâye edici metinleri seçtiyseniz öğrencilerin metnin başlığına ve resimlerine odaklanmasını sağlayın. Ardından öğrencilerden “Bu metin ne hakkında olabilir?”, “Neden böyle düşünüyorsunuz?” gibi sorularla metne ilişkin tahminlerde bulunmalarını isteyin.
- Öğrencilerin tartışma sırasında göz atmaları için bir önceki adımda gerçekleştirmiş tahminleri bir kâğıda veya tahtaya yazın. Metinde bir durak belirleyerek öğrencilerin belirlene kısmı sessizce okumalarını sağlayın. Daha sonra “Hikâyenin başlangıç kısmının ne ile ilgili olduğunu düşünüyorsunuz?”, “Metne ilişkin tahminlerinizi değiştirmek veya yeni tahminler yapmak isteyen var mı?” sorularını sorun. Öğrencilerin tahminlerini değiştirmelerinin veya yeni tahminler yapmalarının ardından “Bunu nerden biliyorsunuz? Metinde bu tahminini kanıtlayan satırları oku.” vb. gibi soruları öğrencilere yönlendirin.
- Okunan parçaya ilişkin başka fikirleri yoksa, öğrencileri bir sonraki durağa kadar metni sessizce okumaya davet edin. Bir önceki aşamadaki sorulara benzer soruları metnin bu bölümde de sorun.
- Öğrencilerin metni okumalarını, mantıklı noktalarda durmamalarını ve hikâye tamamlanıncaya kadar aynı soru döngüsüne katılmalarını sağlayın. Süreç boyunca öğrencilerin tahminlerinden yanılıp yanılmadıklarını kontrol edin.

Bilgilendirici metinlerde okurların metinde kullanılan yapıyı tespit etmelerine yardımcı olacak bazı ipucu kelimeler veya ipuçları bulunmaktadır. Bu ipuçları metinde geçen fikirler arasında bağlantılar kurarak söz konusu fikirlerin birbirleriyle nasıl ilişkilendirilmesi gerektiği hakkında okurlara bazı fikirler vermekte ve okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır (Schwartz, Mendoza, & Meyer, 2017, s. 264). Bilgilendirici metin yapılarında sıklıkla kullanılan ipucu kelimeler Tablo 4’te yer almaktadır:

Tablo 6

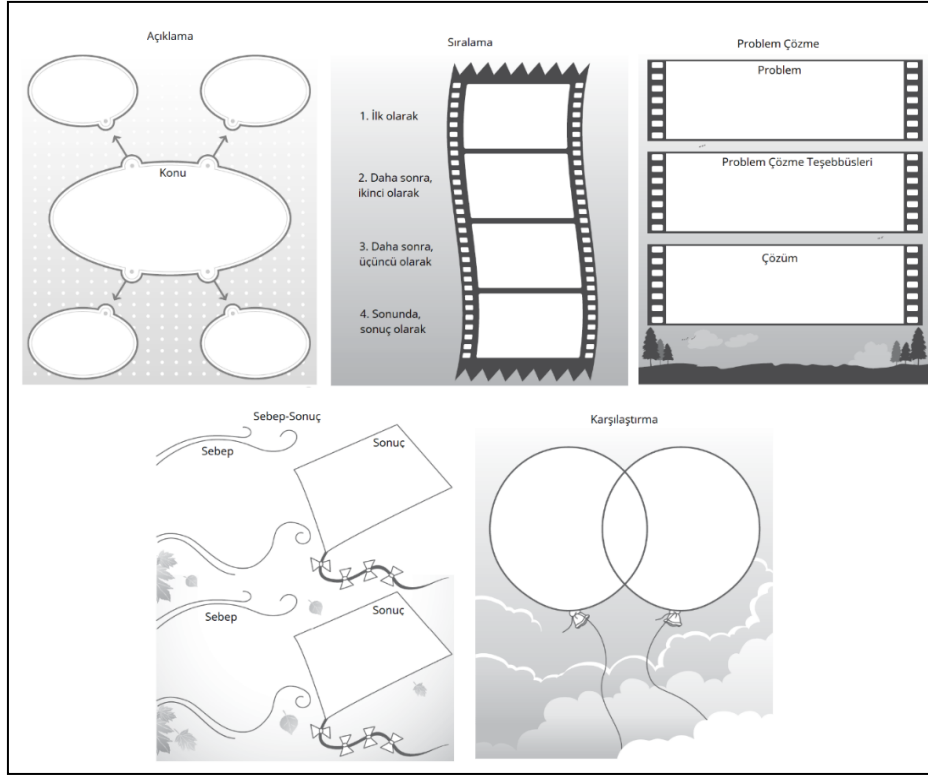
Bilgilendirici Metin Yapılarında Sıklıkla Kullanılan İpucu Kelimeler

<i>Yapı</i>	<i>İpucu Kelimeler</i>
Açıklama	örneğin, mesela, ek olarak, en önemlisi, dahası, ayrıca, bir başka, öncelikle
Sıralama	birinci, ikinci, önce, sonra, daha sonra, izleyen, ilk olarak, sonunda, en sonunda
Problem ve Çözümü	problem, sorun, soru, çözüm, cevap, amacı ile, böylece,
Sebeup ve Sonuç İlişkisi Kurma	bundan dolayı, bu nedenle, bunun için, bunun sonucunda, etkisiyle, nedeniyle
Karşılaştırma ve Kıyaslama	benzer olarak, farklı olarak, -e benzer, -den farklı, ama, ancak, veya, yanı sıra, -e rağmen, karşılaştırdığımızda

Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), What research has to say about reading instruction (pp. 51-93). International Reading Association.

Öğretmenler bilgilendirici metin yapılarını öğretirken, söz konusu ipucu kelimelerin kullanıldığı metin örneklerini sınıf ortamında öğrencileriyle paylaşmalı ve bu kelimelerin metnin anlamı üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduklarını göstermelidir (Tompkins, 2005, s. 440-443). Böylece öğrenciler daha sonra okuyacakları metinlerde hangi yapıların kullandığını tespit edebilecekler ve metni daha kolay bir şekilde anlayabileceklerdir.

Eğitim öğretim sürecinde birçok farklı alanda ve aşamada kullanılan grafik örgütleyiciler “metnin içeriğinin, yapısının ve metinde geçen anahtar kavramların birbirleri ile olan ilişkilerini görsel olarak öğrencilere sunmaları” (Darch & Eaves, 1986, s. 309-310) açısından hikâye edici metinlerin yapısal unsurlarının öğretiminde kullanıldıkları gibi bilgilendirici metinlerin yapılarını öğretiminde de kullanılabilirler. Soyut olan kavram ve bilgilerin somutlaştırıldıklarında daha iyi bir şekilde öğrenildiği (Demirel, 2017, s. 73) ve grafik örgütleyicilerin metinlerin görsel halleri olduğu (Snyder, 2012, s. 24) göz önünde bulundurulduğunda metinlerin yapılarını öğretirken bu yola başvurma etkili sonuçlar vereceği söylenebilir. Şekil 6’da bilgilendirici metinlerin yapılarının öğretiminde kullanılabilecekleri grafik örgütleyicilere örnekler verilmiştir.



Şekil 6. Bilgilendirici metin yapılarının öğretiminde kullanılacak grafik örgütleyiciler McKnight, K. S. (2010). *The teacher's big book of graphic organizers: 100 reproducible organizers that help kids with reading, writing, and the content areas*. San Francisco: Jossey-Bass.

Karşılıklı öğretim tekniği Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme yaklaşımında ortaya koyduğu yakınsak gelişim alanı ve bilişsel destek kavramlarından hareketle oluşturulmuş, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanarak ve çeşitli tartışmalar gerçekleştirerek metindeki anlamı yapılandırmalarını amaçlayan bir tekniktir (Clarke, Truelove, Hulme, & Snowling, 2014, s. 52-53). Tekniğin uygulanması sürecinde öğretmenler ilk olarak tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme stratejilerinin metni anlama sürecinde nasıl kullanılması gerektiğini öğrencilerine model olarak göstermelidir. Öğrencilerin stratejileri nasıl kullanacaklarını kavramalarının ardından sınıfta küçük çalışma grupları oluşturulmalıdır. Ardından söz konusu stratejilerin kullanımında yeterli seviyeye gelmiş öğrencilere liderlik rolü verilerek bu stratejilerin metni anlama sürecinde nasıl kullanılacağını arkadaşlarına anlatmaları istenmelidir. Diğer öğrencilerin de stratejilerin kullanımında yeterlik kazanmaları durumunda liderin rolü aşamalı bir şekilde azaltılmalı ve stratejilerin bağımsız bir şekilde kullanımı sağlanmalıdır (Blachowicz & Ogle, 2008; Medina & Pilonieta, 2006; Palincsar & Brown, 1984; Roehler & Duffy, 1996; Vacca vd., 2015). Böylece öğrenciler metnin içeriği ve yapısı hakkında tahminlerde bulunma, metnin içeriğine ve yapısal

unsurlarına ilişkin sorular sorma, metinde yer alan fikirleri açıklama ve özetleme becerileri geliştirilebilecek ve hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinleri anlama kapasiteleri genişletilebilecektir. Bu çerçevede gerçekleştirilecek uygulamalarda özellikle öğrencilere yöneltilecek sorular önem taşımaktadır.

Okuma öncesinde gerçekleştirilen uygulamaların tamamlanmasının ardından okuduğunu anlama sürecinin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için öğrencilerin okuma sırasında kullanmaları gereken bazı stratejiler vardır. Bu stratejilerin en önemlilerinden birisi de ana fikrin belirlenmesidir. Ana fikir, bireyin zihinsel faaliyetleri sonucunda ortaya koymuş olduğu yazılı, işitsel veya görsel ürünlerin okura, dinleyiciye veya seyirciye iletmek istediği mesaj olarak tanımlanabilir. İnsan düşüncesinin ürünü olan bu materyallerde yer alan olay, mekân, bilgi, kişi vb. gibi tüm unsurlar ana fikrin etrafında yapılandırılmakta ve ana fikrin vurgulanmasına katkı sağlamaktadırlar (Kuşdemir, 2014, s. 44). Bir metnin ana fikrini belirlemek okuduğunu anlamanın temelini oluşturması açısından (van den Broek, Lynch, Naslund, Ievers-Landis, & Verduin, 2003, s. 707) çıkarımlar yapma, etkili çalışma ve eleştirel okuma için önemlidir (Williams, 1988, s. 2). Bu nedenle ana fikir belirlemenin okuduğunu anlama sürecinde kullanılabilecek en önemli stratejilerden biri olduğu ve öğrencilere ana fikri nasıl belirleyeceklerinin öğretilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin ana fikir belirleme çalışmaları sırasında öğrencilere öğretmesi gereken ilk şey konu ve ana fikir ayrımıdır (Kuşdemir, 2014, s. 46). Konu, üzerinde durulacak, yazı yazılacak, söz söylenecek şeyin anlatım dilindeki adıdır (Özdemir, 2012, s. 109). Yazarın paragrafın bütününde sık sık vurguladığı, tekrar tekrar söylediği sözcükler veya sözcük grupları paragrafın konusunu oluşturur (Cemiloğlu, 2013, s. 12). “Olaylar, olgular, insanlık durumları, tabiat kısacası insanın içindeki ve çevresindeki her şey” metnin konusu olabilir (Arıcı & Ungan, 2013, s. 7). Ana fikir ise konu çerçevesinde dile getirilenlerin bir yargı oluşturabilecek şekilde ifade edilmesidir (Aktaş & Gündüz, 2011, s. 65). Metnin ana fikrinin belirlenmesi aşamasında öğrencilerin takip etmesi gereken aşamalar ve kendilerine sormaları gereken sorular şu şekilde sıralanabilir (Brown, Palincsar & Armbuster, 2013, s. 664; Moreillon, 2007, s. 98-99; Serravallo, 2010, s. 43-44);

- Yazarın metni yazma amacını belirlemek: Yazarın bu metni yazma amacı nedir? Yazar bu metni neden yazmış olabilir?
- Okuma amacını açık bir şekilde ortaya koymak: Bu metni okuma amacım nedir? Bu metni niçin okuyorum?

- Metin içeriğini incelemek: Metnin başlığı nedir? Metnin alt başlıkları nelerdir? Metinde çizelge veya tablo varsa bunlar neyden bahsediyor? Metindeki resimler ve grafikler ne hakkındadır?
- Yeni öğrenilen bilgi ve konulara odaklanarak ön bilgilerle ilişkilendirmek: Metni okuduğumda hangi bilgileri öğrendim? Bu metnin hangi kısımlarını hatırlayacağım? Bu bilgileri nerede kullanabilirim?
- Metne ilişkin çıkarımların bir araya getirmek: Metinde gerçekleşen olayların sebebi nedir? Metindeki problemler nasıl çözülmektedir?
- Metindeki paragrafların konusunu belirlemeye çalışmak: Bu paragraftaki cümleler neyden bahsediyor?
- Ana fikir cümlesini yazmak ve kontrol etmek: Metnin ana fikri nedir? Ana fikri destekleyen detaylar nelerdir? Metinde ifade edilenlerle yazdığım cümle uyuyor mu?

Ana fikir öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde ana fikir belirleme çalışmalarının metin yapıları nedeniyle farklılık göstermesidir. Hikâye edici metinlerde okurun ana fikri belirlerken olayların anlatılışına ve oluş sırasına odaklanması, bilgilendirici metinlerde ise konu hakkında ifade edilen fikirler arasındaki ilişkiler temelinde bir genelleme yapması önemlidir. Bilgilendirici metinlerde farklı yapıların (tanımlama, kıyaslama ve karşılaştırma, sıralama, sebep-sonuç, problem çözme) var olduğu ve ana fikrin bu yapılardan hareketle belirlenmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır (Williams, 1988, s. 3).

Metinde yazar tarafında ifade edilen duygu, düşünce veya fikirlerin tam olarak anlaşılabilmesi ve metnin anlamının yapılandırılabilmesi adına kullanılması gereken stratejilerden bir diğeri çıkarım yapmadır. Çıkarım, metinde açıkça ifade edilmemiş duygu, düşünce veya fikirlerin ifade edilebilmesi için okurun ön bilgileri ile metindeki ipuçları arasında ilişki kurarak satırlar arasını okuması şeklinde tanımlanabilir (Harvey & Goudvis, 2017, s. 153). Bu açıdan bakıldığında “çıkarım yapma, birçok zihinsel süreci bünyesinde barındıran, yeni bilgilerin anlamlandırılması ve öğrenilen bilgilerin hatırlanmasında önemli role sahip olan bir beceridir” (Özbay & Özdemir, 2012, s. 21). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma konusunda bilişsel yeteneklere her ne kadar sahip olsalar da bazı öğrenciler metne ilişkin çıkarımlar yapamamaktadırlar. Metnin konusuna ilişkin ön bilgilerin eksikliği, metinde açıkça yer alan bilgilerin tespit edilememesi ve okuma sürecinde çıkarım yapmanın gerekli olmadığı düşüncesi bu eksikliğe neden olmakta dolayısıyla metnin tam olarak

anlaşılmasını engellemektedir (Gunning, 2005, s. 294). Bu nedenle öğrencilere okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapmanın önemi açıklanmalı ve çıkarım yapma sırasında takip etmeleri gereken aşamalar öğretmenler tarafından açıklanmalıdır. Tompkins (2010, s. 263) çıkarım yapma becerisinin öğretimi sırasında öğretmenlerin takip etmeleri gereken aşamaları şu şekilde açıklamıştır:

- Öğrencilere çıkarım yapmanın ne demek olduğunu anlatın.
- Basit anlama ile çıkarımsal anlama arasındaki farkları açıklayın.
- Çıkarım yapmanın metni anlama sürecindeki önemi ifade edin.
- Metnin konusuna ilişkin ön bilgilerin öğrenme ortamına getirilmesini sağlayın.
- Metni okuma sürecinde yazarın metinde ifade ettiği ipuçlarını bulunmasını sağlayın.
- Metnin konusuna ilişkin ön bilgilerle yazarın metinde sunmuş olduğu ipuçları arasında ilişkiler kurulması için öğrencilere çeşitli sorular sorun.

Kispaal (2008, s. 25) da çıkarım becerilerinin kazandırılması amacıyla 1980’li yıllardan itibaren gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda şu adımların takip edildiğini ifade etmiştir:

- Kelimelerin metin içerisindeki işlevlerinin ve metne kattıkları anlamların neler olduğunun öğretilmesi: “Uykulu Yusuf tekrar okula geç kaldı” cümlesinde ‘tekrar’ kelimesi bu durumun bir alışkanlık haline geldiği, ‘uykulu’ kelimesi Yusufun geç saatlerde yattığı, ‘Yusuf’ kelimesinden ise geç kalanın erkek olduğu çıkarımında bulunulabilir.
- Soru üretimi: Kim?, Ne zaman?, Niçin? vb. gibi soru kelimelerinin anlamlarının ve bu soruların metinde nasıl kullanılabileceğinin öğretilmesi gereklidir. Böylece öğrenciler metinde açıkça ifade edilmeyen bilgilerle ön bilgileri arasında ilişkiler kurarak çıkarımlarda bulunabilirler.
- Tahmin etme: Kelimelerin anlamlarının, işlevlerinin ve soruların metinde nasıl kullanılacağını öğretilmesiyle birlikte öğrenciler metinde açıkça ifade edilmeyen duygu, düşünce veya fikirlere ilişkin tahminlerde bulunarak çıkarımlar yapabilir böylece metin tam olarak anlayabilirler.

Yazarlar duygu, düşünce, hayal ve tecrübelerini okurlara aktarırken vermek istedikleri mesajın daha nitelikli bir şekilde iletilmesi amacıyla metnin türüne göre birçok bilgi, duygu, düşünce, olay ve ifadeyi bir arada kullanmaktadırlar. İyi okurlar, okuduğunu anlama sürecinde söz konusu yazılı anlatım ürünlerinin içeriğinde yer alan bilgi, duygu, düşünce, olay ve ifadelerden önemli olanları seçmekte, metnin temel unsurlarını zihinlerinde ön plana çıkarmakta ve ana fikri destekleyen detayları belirlemeye çalışmaktadırlar. Böylece yazarın vermek istediği asıl mesaja odaklanarak metnin vermek istediği mesajı tam olarak anlayabilmektedirler. Ancak bazı okurların metnin önemli kısımlarını belirlemeleri ve

sıralamaları beklendiği kadar kolay değildir (Harvey & Goudvis, 2017, s. 186). Çünkü çoğu öğrenci metinlerin içeriği yoğun ve bilgi dolu hale geldikçe her şeyin önemli olduğunu düşünmekte böylece metnin önemli kısımlarını belirlemeleri ve sıralamaları sırasında güçlük çekmektedirler (Serravallo, 2015, s. 247). Öğretmenler söz konusu güçlüğü üstesinden gelebilmeleri adına öğrencilere, hikâye haritaları, kavram haritaları ve metin unsurlarına ilişkin diyagramlar vb. gibi grafik örgütleyicilerle metindeki önemli fikirleri nasıl belirleyeceklerini ve sıralayacaklarını öğretebilirler. Özellikle bilgilendirici metinlerin okunması sırasında grafik örgütleyicilerin metinde yer alan önemli noktalara ilişkin ipuçlarından hareketle oluşturulması öğrencilerin önemli noktaları nasıl belirleyeceklerini daha kolay bir şekilde öğrenmeleri sağlayacaktır (Tompkins, 2010, s. 263). Miller (2002, s. 149-150), metnin önemli noktalarını belirlerken öğrencilerin “Konu hakkında neler biliyorum?, Bilgileri nerede bulacağım?, Metinde bana verilmek istenen bilgi nasıl organize edilmiş? İhtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşabilirim?” vb. gibi soruların yanında metin içerisinde yer alan resimler, fotoğraflar, haritalar, yazı biçimleri (italik, kalın), tablolar, indeksler ve sözlüklerden faydalanabileceklerini belirtmiştir. Gunning (2005, s. 290) de metnin önemli noktalarını belirleme ve sıralama stratejisinin öğretimi sırasında öğretmenlerin şu beş aşamayı takip etmelerini önermiştir:

- Strateji öğrencilere açıklayın: Öğrencilere önemli noktaları belirlemenin metni anlama sürecinde neden gerekli olduğunu açıklayın. Metinlerden örnekler göstererek önemli ve önemli olmayan noktaların farklarının ne olduğunu tartışın.
- Önemli noktaların nasıl belirleneceğini gösterin: Metnin içeriğinde yer alan konu cümleleri, fikirlerin organizasyonu ve grafikler gibi ipuçlarını önemli fikirleri belirlerken nasıl kullandığınızı gösterin. Ayrıca metnin konusu hakkındaki bilgilerinizin ve okuma amacınızın önemli noktaları belirlemedeki rolünü açıklayın.
- Rehberli uygulamalar yapın: Öğrencilere metnin önemli kısımlarını belirlemeleri sırasında rehberlik edin. Çok sayıda ipucu içeren bir metin belirleyerek öğrencilerden bu metnin önemli noktaları bulmalarını isteyin. Önemli noktaları belirleyen öğrencilerden neden bu seçimleri yaptıklarına dair açıklamalar yapmalarını bekleyin.
- Asıl uygulamalara geçin: Öğrencilerden okudukları metinlerdeki önemli noktaları bağımsız bir şekilde belirlemelerini isteyin. Öğrencilerin bu konudaki deneyimleri ve bilgileri ne kadar çok olursa metni anlama seviyeleri o derece yüksek olacaktır.
- Değerlendirme ve tekrar öğretim: Öğrencilere metnin önemli detaylarının belirlenmesi sürecinde nasıl akıl yürüttüklerini sorun ve seçimlerini gerekçelendirmelerini isteyin. İhtiyaç duymaları halinde öğrencilere metnin önemli noktalarını nasıl belirleyecekleri konusunda yardım edin ve öğretim sürecini tekrar planlayın.

Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde başarıyı yakalayabilmeleri adına metindeki önemli noktaları belirlemelerinin yanında ilişki kurma becerilerini de işe koşmaları gerekmektedir. Öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde daha önce yaşadıkları anılar, hissettikleri duygular, olaylara ve olgulara karşı takındıkları tutumlar, bakış açıları ve duyuşsal özellikleriyle metin ile kişilikleri arasında; dünyanın işleyişine ve içindekilere dair tüm bilgilerle metin ile dünya arasında; daha önce okumuş oldukları bir metinden öğrenmiş

olduklarıyla da metin ile metinler arasında ilişkiler kurmaları halinde okudukları metni daha iyi kavrayabilmektedirler (Fountas & Pinnell, 2006; Keene & Zimmermann, 2007). Tovani (2000, s. 73) okuduğunu anlama sürecinde çeşitli ilişkiler kurulmasının okurların karakterlerin nasıl hissettiklerini ve eylemlerinin arkasında yatan sebepleri anlamalarına ve ayrıca benzer bir durumda kendilerinin nasıl tepki vereceğini düşünmelerine; okudukları metinleri zihinlerinde daha net bir şekilde görselleştirmelerine; okuduğunu anlama sürecini daha eğlenceli hale getirerek sıkılma ihtimalini azaltmalarına; okuduğunu anlama sürecinde dalıp gitmeyi engelleyecek okuma amacını belirlemelerine ve aktif olarak okuma sürecine dâhil olmalarına yardımcı olacağını ifade etmiştir. Bu nedenle öğrencilere okuma sürecinde söz konusu ilişkileri nasıl kuracakları öğretilmeli ve metni daha iyi anlamaları sağlanmalıdır. Bu süreçte ilk olarak öğrencilerin kendi yaşamları ve deneyimlerinden izler taşıyan metin örneklerinin sınıf ortamına getirilmesi gerekmektedir. Metnin içeriğinden hareketle hangi ilişkilerin kurulabileceği öğrencilerin kendi yaşamları ve deneyimleri vurgulanarak öğretmen tarafından açıklanmalıdır. Bu süreçte öğretmen kurmuş olduğu ilişkilerin neler olduğunu gösteren bir çizelge hazırlayarak sınıftaki tüm öğrencilerin bu ilişkiler üzerinde düşünmesini ve tartışmasını sağlamalıdır. Ardından küçük grup çalışmaları yapılarak öğrencilerin ilişkiler belirleme konusuna sorumluluk almaları ve tecrübelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmelidir (Miller, 2002, s. 59-72). İlişki kurma stratejisinin öğretimi sırasında öğrencilerin metnin içeriğiyle ilgisiz bağlantılar kurmaya meyilli oldukları da göz önünde bulundurulmalı ve kuracakları ilişkileri gerekçelendirmeleri gerektiği öğrencilere hatırlatılmalıdır (Harvey & Goudvis, 2017, s. 117-118). Öğrenciler, yaşamlarından ve deneyimlerinden izler taşıyan çok sayıda metni okumalarının ardından farklı konular, karakterler, olaylar, düşünceler, bilgiler ve metinler arasında ilişkiler kurabileceklerdir. Böylece okudukları metinler ile yaşamları ve deneyimleri arasında nasıl ilişkiler kurmaları gerektiğini aşamalı bir şekilde kavrayabilecek ve okudukları ile dünya arasında bağlantılar kurmaya başlayabileceklerdir.

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Okuma Paneli, okuma sürecinde öğretmen tarafından sorulan ve öğrencilerin zihinlerinde oluşan soruların okuduğunu anlamının etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan stratejilerden biri olduğunu belirtmiştir (National Institute of Child Health and Human Development, 2000, s. 4-86). Bu sorular aracılığıyla öğrenciler okuma öncesinde önbilgilerini aktif hale getirebilmekte, tahminlerde bulunabilmekte, metin türünü ve özelliklerini belirleyebilmekte; okuma sırasında okuduğu metinden anlam çıkarabilmekte ve anlam karışıklıklarını giderebilmekte; okuma sonrasında ise metni değerlendirebilmekte

ve metne ilişkin bilişsel ve duyuşsal tepkilerde bulunabilmektedir (Tompkins, 2010, s. 266). Esasında öğrenciler okuma süreçlerinde zihinlerinde metne dair birçok soru oluşturmakta ve bu soruları cevaplandırmaktadırlar. Ancak söz konusu soru ve cevaplar genellikle basit anlama seviyesinde olmakta, daha üst seviyedeki çıkarım ve değerlendirme soruları ise cevapsız kalmaktadır (Harvey & Goudvis, 2013, s. 435). Bu nedenle öğretmenler öğrencilere okuduğunu anlama sürecinin tüm aşamalarında hangi soruları sormaları gerektiğini öğretmeli ve sorularla cevaplar arasındaki ilişkileri detaylı bir şekilde açıklamalıdır (Wilson & Smetana, 2011, s. 86). Rosenshine, Meister ve Chapman (1996) yapmış oldukları araştırmada bu stratejinin öğretimi sırasında “kim, neden, nasıl, ne, nerede, niçin” gibi soru köklerinin, “Metindeki anahtar kelimeler nelerdir?, Bu parçanın veya paragrafın ana fikri nedir?” gibi soru kalıplarının ve zaman, mekân, ana karakter gibi hikâyeye unsurlarına odaklanılmasını sağlayan hikâyeye gramerinin kullanılmasının öğrenciler tarafından daha kolay algılanmaları ve odaklanmayı sağlamaları nedeniyle daha başarılı sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir. Soru sorma ve sorgulama stratejilerinin öğretimi sırasında yukarıda ifade edilen tekniklerin yanı sıra “kendini sorgulama, yazarı sorgulama, soru-cevap ilişkileri kurma ve sesli düşünme” tekniklerinin de öğretim sürecinde kullanılmasının etkili sonuçlar verdiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Beck, McKeown, Sandora, Kucan, & Worthy, 1996; Berkeley, Marshak, Mastropieri, & Scruggs, 2011; Hagaman & Reid, 2008; Kinniburgh & Prew, 2010; Kucan & Beck, 1997; Joseph, Alber-Morgan, Cullen, & Rouse, 2016; Sencibaugh & Sencibaugh, 2015).

Kendini sorgulama öğrenciler tarafından bireysel olarak üretilen veya öğretmenler tarafından belirlenen soruların okuma öncesi, sırası ve sonrasında cevaplanarak okuduğunu anlama sürecinin zihinde takip edilmesi işidir (Joseph, Alber-Morgan, Cullen, & Rouse, 2016, s. 153). Okuduğunu anlama sürecinde zihnin işleyiş sürecinin sorularla kontrol edilmesi olarak da tanımlanabilecek olan kendini sorgulama stratejisi öğrencilerin metinle daha aktif bir şekilde ilgilenmelerini, daha derin anlamları araştırmalarını, metindeki bilgilerden daha fazla haberdar olmalarını ve anlama sürecini verimli bir şekilde takip edebilmelerini sağlamaktadır (Klinger, Morrison, & Eppolito, 2011, s. 229-230). Swanson ve De La Paz (1998, s. 211) kendini sorgulama tekniğinin de yer aldığı öz düzenleme stratejilerinin öğretiminde şu adımların takip edilmesi gerektiğini belirtmiştir:

- Öğretilmesi hedeflenen okuduğunu anlama stratejisini öğrencilere açıklayın.
- Öğrencilerin ön bilgilerini aktif hale getirin.
- Öğrencilerin stratejileri kullanabilme performanslarını gözden geçirin.
- Stratejinin nasıl kullanılacağını metni kendi kendinize okuyarak ve yüksek sesle düşünerek uygulamalı olarak öğrencilere gösterin.

- Küçük çalışma grupları oluşturarak öğrencilere stratejiyi kullanmaları ve kişisel ifadelerini açıklamaları için fırsatlar sunun. Grup çalışmaları sırasında strateji adımlarını takip ederek öğrencilerin gelişimini takip edin. Gerekli durumlarda stratejinin uygulama adımlarını uygulamalı veya sözlü olarak tekrar açıklayın.
- Öğrencilerin stratejiyi nasıl kullanacaklarını anladıklarına ve etkili bir şekilde kullanabildiklerine ikna olduktan sonra bağımsız uygulamalar yapmalarını isteyin. Her bir öğrenci bağımsız uygulamalar yapabilecek seviye gelene kadar aşamalı bir şekilde rehberlik etmeye ve geri bildirim vermeye devam edin.
- Farklı türde metinleri ve materyalleri sınıf ortamına getirerek öğrencilerin strateji kullanımını genelleştirmesini ve esnek bir şekilde gerçekleştirmesini sağlayın.

Yazarı sorgulama, yazarın okurlara aktarmak istediklerinin ve yazma amacının yakından incelenerek öğrencilerin metni anlama sürecine daha aktif katılımlarını sağlayan bir tekniktir (Cash & Schumm, 2006, s. 271). “İyi okurlar yazarın vermek istediği mesaja göre hareket eder.” fikrinden hareketle ortaya konan bu tekniğe göre okurlar, okudukları metnin zihinlerinde bir anlam ifade etmemeleri durumunda yazarın ne söylediğine ve bunların ne anlama geldiğine ilişkin kendilerine sorular sormalıdırlar. Böylece öğrenciler yazarın ne dediğini analiz edebilecek, yazarın iddialarını eleştirel olarak değerlendirebilecek ve yazarların da yanılabilirliğini anlayarak yazılmış her metnin nitelikli bir yazılı anlatım ürünü olmadığını farkına varabileceklerdir (Vacca, vd., 2015, s. 296). Ancak söz konusu tekniğin kullanımı sırasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine sahip olduğu ve metni rahatça anlamlandırabileceği varsayılmaktadır. Bu nedenle herhangi bir öğrencinin soruları sorma ve cevaplama sürecinde zorlandığının tespit edilmesi durumunda öğretmen söz konusu öğrenciye okuduğunu anlama stratejilerini detaylı bir şekilde açıklamalı ve öğretmelidir (Massey, 2009, s. 395). Yazarı sorgulama tekniğinin öğretimi sırasında öğretmenler öğrencilerine okuma sürecinde metinde geçen fikirlerden hareketle okuduğunu anlama sürecini nasıl yönlendireceklerini ve bu süreçte yazara hangi soruları soracaklarını uygulamalı bir şekilde anlatmalıdır (Beck, McKeown, Sandora, Kucan, & Worthy, 1996, s. 388-389). Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin okunması sırasında öğrencilerin yazara yöneltebilecekleri soru örnekleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Yazarı Sorgulama Tekniğinin Uygulanması Sırasında Kullanılabilecek Sorular

<i>Amaç</i>	<i>Soru</i>
Tartışmayı Başlatma	Yazar okura ne anlatmaya çalışıyor?
	Yazarın vermek istediği mesaj nedir?
	Yazar ne hakkında konuşuyor?
Mesaja Odaklanma	Yazarın söyledikleri ne anlama geliyor?
Bilgileri İlişkilendirme	Metnin bu bölümünün yazarın söyledikleriyle ilişkisi nedir?
	Metnin bu bölümü yazarın söylediklerine uyuyor mu?
	Yazar metnin bu bölümüyle ilgili hangi bilgileri metne ekledi?
Yazarın Bilgiyi veya Fikri Sunma Şeklindeki Sorunları Belirleme	Yazar bunu açıkça ifade etmiş mi?
	Yazar bunu açıkladı mı? Açıkladıysa neden açıkladı?
	Metinde eksik olan şey ne?
	Metni anlamak için neye ihtiyacımız var?
Metne Başvurmaya Teşvik Etme	Yazar bize bunu söyledi mi?
	Yazar bize bunun cevabını verdi mi?
Zaman ve Mekânı Belirleme	Sizce yazar neden bu mekânı seçmiştir?
	Metinde neler oluyor?
Problem Üzerinde Düşünme	Yazar problemi nasıl çözdü?
	Yazar problemi ifade etmek için neler yaptı?
Yazarın Tekniğini Belirleme	Yazar hikâyede bir şeylerin değiştiğini bize nasıl bildirmiştir?
	Yazar metni anlamamızı nasıl sağlıyor?
	Yazar mizah/gerilim/üzüntü gibi durumları nasıl ifade etmiş?
	Yazar metnin bilinmeyen kısımlarıyla ilgili neler söylüyor?
	Yazarın geriye dönme ve bilgi vermeyi ne amaçla kullanıyor?
Karakter Üzerinde Düşünme	Metnin kahramanını neler bekliyor?
	Yazar bize kahraman hakkında neler anlatmaya çalışıyor?
	Metnin kahramanı bu durumla nasıl başa çıkacak?

Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text. *The Elementary School Journal*, 96(4), 385-414.

Soru-cevap ilişkileri kurma öğrencilerin metinle ilişkili sorulara etkili bir şekilde cevap verebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgileri metin içinde veya zihinlerinde bulmalarını sağlayan bir tekniktir (Raphael, George, Weber, & Nies, 2009, s. 461). Bu tekniğin uygulanması sayesinde öğrenciler farklı soruların cevaplanması için işletilmesi gereken zihinsel süreçlere ve metne ilişkin sorulara karşı daha duyarlı hale gelirler. Böylece metne ilişkin sorular, soruların ilişkili olduğu metin bölümleri ve okurun zihninde var olan bilgiler arasında var olan üç yönlü ilişkinin farkında olurlar (Vacca vd., 2015, s. 293). Bu tekniğe göre metne ilişkin soruların cevaplanabilmesi için ihtiyaç duyulan bilgiler metin ve okur kaynaklarından elde edilebilir. Metin kaynağı kendi içerisinde “açıkça ifade edilenler” ve “düşünümlere aranması gerekenler”, okur kaynağı ise “yazar ile okur arasında yer alanlar” ve “okurun zihninde yer alanlar” şeklinde dört ana başlık altında ele

alınmıştır (Raphael & Au, 2009, s. 16). Raphael (1986, s. 519) söz konusu bilgi kaynaklarını şu şekilde açıklamaktadır:

- Açıkça İfade Edilenler: Sorunun cevabı açık bir şekilde metinde yer alır. Sorunun içerisinde geçen kelimelerin yer aldığı cümleler genellikle cevabı oluşturur.
- Düşünülerek Aranması Gerekenler: Sorunun cevabı metinde yer almaktadır ancak cevabı bulabilmek için metnin farklı bölümlerinde yer alan bilgilerin bir araya getirilmesi gereklidir.
- Yazar ile Okur Arasında Yer Alanlar: Sorunun cevabı metinde yer almamaktadır. Okur, yazarın metinde ifade ettikleri ile kendi bilgileri arasında bağlantı kurmalıdır.
- Okurun Zihninde Yer Alanlar: Sorunun cevabı metinde yer almamaktadır. Okur metne ilişkin soru üzerinde düşünmeli ve zihnindeki bilgilerden hareketle soru cevaplandırmalıdır.

Soru-cevap ilişkilerinin nasıl kurulacağı öğrencilere öğretilirken öncelik yukarıda ifade edilen bilgi kaynaklarının açıklanması gereklidir. Böylece öğrenciler metne ilişkin soruların cevaplarını nasıl tespit edebileceklerini kavrayacaklardır. Öğrencilerin bilgi kaynaklarının neler olduğunu kavramasının ardından öğretmenler sınıf düzeyine uygun bir metin belirlemeli ve metne ilişkin soruları cevaplarken hangi bilgi kaynaklarını kullanacaklarını öğrencilere uygulamalı olarak göstermelidir. Son olarak söz konusu bilgi kaynaklarını kullanmaları için öğrencilerin pratik yapmaları ve tüm okuma süreçlerinde bu tekniği kullanmaları sağlanmalıdır (Cash & Schumm, 2006, s. 271).

Sesli düşünme, öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusunda örnek olabilmek için öğretmenlerin okuma sırasında zihinlerinde oluşan düşünceleri sesli bir şekilde ifade ettiği üstbilişsel bir tekniktir (Davey'den aktaran Harris & Hodges, 1995, s. 256). Bu teknik okuma öncesinde; amaç belirleme, ön bilgileri öğrenme ortamına aktarma, tahminde bulunma, okuma sırasında; tahmin etme, sorgulama, tahminlerde bulunma, çıkarım yapma, önemli noktaları belirleme, sıralama, görselleştirme ve anlama sürecini zihinde takip etme, okuma sonrasında ise özetleme ve değerlendirme gibi birçok stratejinin kullanılması sürecinde uygulanabilir (Oster, 2001, s. 65). Öğretmenler söz konusu stratejilerin öğretimi sırasında sesli düşünme tekniğinin nasıl uygulanacağını model olarak göstererek öğrencileri kendi zihinsel süreçlerinde neler gerçekleştiğini ifade etmeye yönlendirmelidir. Böylece öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini uygulama sürecinde neleri yanlış yaptıkları belirlenebilecek ve uygulamaların doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yerinde kararlar alınabilecektir. Vacca, Vacca ve Mraz (2011, s. 197) sesli düşünme tekniğinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için şu aşamaların takip edilmesi gerektiğini ifade etmiştir; a) Öğrenciler metne yönelik tahminler yaparak hipotezler geliştirmelidir, b) Öğrenciler okunan bilgilerden hareketle zihinlerinde görsel imajlar oluşturmalıdır, c) Öğrenciler önceki bilgiler ile metinden öğrendikleri yeni bilgiler arasında benzetmeler aracılığıyla ilişkiler kurmalıdır, d) Öğrenciler kafa karıştırıcı bölümlerde sözlü açıklamalar yaparak okuduğunu anlama sürecini zihinlerinde takip etmelidirler, e) Öğrenciler

çelişkili noktalarda açıklamalar yaparak anlamalarını gözlemlemelidirler, f) Öğrenciler okuduğunu anlama stratejilerini uygulayarak okuduğunu anlama sürecini düzenlemelidirler. Gunning (2014, s. 130) ise sesli düşünme tekniğinin öğretimi sırasında sorulabilecek soruları ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken hususları Tablo 8’deki gibi açıklamıştır;

Tablo 8

Sesli Düşünme Tekniğinin Öğretimi Sırasında Öğrencilere Sorulabilecek Uyarıcı Sorular

<i>Uyarıcı Soru Türleri</i>	<i>Uyarıcı Sorular</i>	<i>Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar</i>
Okuma Öncesi (Öğrencinin, metne göz gezdirme gibi herhangi bir ön okuma etkinliğinde bulunup bulunmadığını not edin.	Bu parçanın ne hakkında yazılmış olabileceğini düşünüyorsun? Seni böyle düşündüren nedir?	Öğrenci okuma öncesinde tarama yapıyor mu? Tahminlerde bulundu mu? Tahminleri daha önce yapmış olduğu taramalara mı dayanıyor? Ön bilgilerini öğrenme ortamına aktardı mı? Öğrencilerin ön bilgilerinin kapsamı nedir?
Okuma Sırası (Öğrencilerin tekrar okumalar yapıp yapmadığını ve metnin özelliklerinden (görseller vb. gibi) yararlanıp yararlanmadığını kontrol edin.	Bu metin okurken aklından neler geçiyordu? Metin hakkında neler düşünüyordun? Metin temel olarak neyden bahsediyordu? Metinde anlaşılması zor kısımlar var mıydı? Metindeki anlaşılması zor kısımlarla karşılaştığında ne yaptın? Anlamakta zorlandığın kelimeler var mıydı? Anlamakta zorlandığın kelimelerle karşılaştığında neler yaptın? Metnin bir sonraki bölümünde neler olacağını düşünüyorsun? Seni böyle düşündüren nedir?	Öğrenciler metinle ilgili sorular soruyor mu? Yorumlamalar veya özetlemeler yapıyor mu? Çıkarımlarda bulunuyor mu? İlişkilendirmeler yapıyor mu? Metinden öğrendiği bilgiyi değerlendiriyor mu? Metni okuma sürecinde tahminlerde bulunuyor mu? Metnin başlıklar, resimler gibi özelliklerinden yararlanıyor mu? Metin anlaşılabilir hale geldikçe tekrar okuma gibi düzenleme stratejilerini kullanıyor mu?
Okuma Sonrası	Metin temel olarak neyden bahsediyordu?	Öğrenci özetinde metnin önemli noktalarının çoğuna yer vermiş mi? Öğrenci özetinde ana fikrin %60 ila %70’ini içermelidir. Eğer özet tamamlanmamışsa öğrenci metin hakkında daha fazla şey söylemesi için cesaretlendirilmelidir.
İlişkiler	Bu metinden öğrendiğin bilgiler önbilgilerinle nasıl bir uyum içerisinde? Bu metindeki bilgiler daha önce okuduğun veya dinlediğin herhangi bir şey hakkında düşünmeni sağlıyor mu? Bu metindeki herhangi bir şey yaşamında gerçekleşen bir şeyi hatırlatıyor mu?	Öğrenci metinden öğrendiği yeni bilgileri daha önce edindiği bilgiler açısından değerlendiriyor mu? Öğrenci, metnin farklı bölümleri arasında, okuduğu diğer metinlerle ve dış dünyayla bağlantılar kuruyor mu?

Öğrenciler, okuduğunu anlama sürecinde ön bilgilerini ve metin içerisinde yer alan ipuçlarını birleştirerek zihinlerinde okuduklarına ilişkin görsel imgeler oluştururlar (Cooper, Robinson, Slansky, & Kiger, 2015; Harvey & Goudvis, 2017). Bu süreçte kendilerini zihinlerinde oluşturdukları imgelere yerine koyarak okudukları hikâyenin karakteri yerine geçer, metnin geçtiği ortama veya zamana seyahat eder veya hikayedeki karakterlerin

karşılaştıkları çatışma durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarını düşünürler (Tompkins, 2010, s. 268). Ancak bazı öğrencilerin zihinlerinde yukarıda ifade edildiği şekilde görsel imgelerin oluşmadığı da bilinmektedir. De Koning ve van der Schoot (2013, s. 269) söz konusu durumlarda öğretmenlerin metni okumaya başlamadan önce öğrencilere metnin bazı bölümlerine ilişkin resimler göstererek harici bir yardım sayesinde zihinlerinde görsel imgeler oluşturulmasını önermişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin zihinlerinde canlanan görsel imgelerin dışarıya aktarılmasını sağlayarak metin türünün, yapısının ve özelliklerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanabilir. Bu çerçevede ilk olarak öğrencilerden bireysel olarak metnin vermek istediği mesajı resimlemeleri ve bu resimleri sınıf ortamında paylaşmaları istenmelidir. Ardından sınıftaki diğer öğrencilerden resmi çizmiş olan arkadaşlarının metne ilişkin neler anlatmak istediğini açıklamaları beklenir. Sınıftaki öğrencilerin açıklamalarının ardından resmi çizen öğrenci söz konusu resimde ne anlatmak istediğini ifade eder. Son olarak öğretmen rehberliğinde metnin içeriği ile çizilen resim arasındaki tutarlılık sınıf ortamında tartışılır (Blachowicz & Ogle, 2008, s. 150-152). Bu tekniğin kullanımı sırasında yalnızca metnin vermek istediği mesajla sınırlı kalınmayarak metnin diğer yapısal unsurlarına ilişkin çizimlerin yaptırılabilceği söylenebilir.

Okuduğunu anlama sürecinin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi adına kullanılması gereken stratejilerden bir diğeri ise anlama sürecini zihinde takip etme/izlemedir. Anlamayı izleme okurun bilişsel süreçlerini metni anlama amacıyla kontrol etmesi ve yönlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Wagoner, 1983, s. 328). Öğrenciler anlamayı izleme stratejisini kullanarak okuduğunu anlama sürecinde karşılaştıkları birçok sorunun (metinde bahsedilen konuya ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmama, metnin anlaşılmasında kilit rol oynayacak bazı kelimelerin anlamını bilmeme, metnin yapısının ortaya konulmasında yardımcı olacak çeşitli ipucu kelimelerin anlamını bilmeme veya metnin konusuyla ilgili ön bilgilere sahip olmama vb. gibi) farkına varabilecek ve bu sorunların çözümü adına neler yapabilecekleri üzerinde düşünebileceklerdir (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015, s. 101). Böylece okuduğunu anlama sürecini gözden geçirerek süreç içerisinde ortaya çıkan eksikliklerin telafi edilmesi adına çeşitli stratejileri işe koşabilecek, doğru stratejiyi uygulayıp uygulamadığını değerlendirebilecek, metnin akışını tahmin edebilecek, bu sayede metnin akışına göre kullanacağı stratejileri planlayabilecek ve metinde ifade edilmek istenilenleri tam olarak anlayabileceklerdir (Baker & Brown, 2002, s. 354). Bu nedenle öğretmenler öğrencilerine okuduğunu anlama sürecini zihinlerinde nasıl takip edeceklerini diğer bir deyişle anlamayı nasıl izleyeceklerini ve metindeki eksikleri tespit etmelerinin ardından hangi stratejileri

kullanmaları gerektiğini uygulamalı bir şekilde anlatmalıdır. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar anlamayı izleme stratejisinin öğretimi sırasında “karşılıklı öğretim, kendini sorgulama, yazarı sorgulama, sesli düşünme, görselleştirme” tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Baker & Beall, 2009; Baumann, Jones, & Seifert-Kessell, 1993; Bos & Filip, 1984; Palincsar & Brown, 1984; Rubman & Salatas Waters, 2000).

Okuduğunu anlama sürecinin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi yukarıda ifade edilen strateji ve tekniklerin kullanımına sıkı sıkıya bağlı olsa da yalnızca bu strateji ve tekniklerin kullanımıyla sınırlı kalmamakta ek olarak okuma sonrasında bazı görevlerin yerie getirilmesini gerektirmektedir. Bu görevler okunan metni özetleme ve değerlendirme şeklinde iki ana başlık altında ele alınabilir. Özetleme “bir metni ya da konuşmayı, özünü, amacını ve yapısını bozmadan, ana hatlarıyla kısaltmak” şeklinde tanımlanabilir (Güneş, 2013, s. 296). Okurun okuduğu metni anlayıp anlamadığının en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilen özetleme okuduğunu anlama becerisinin hem değerlendirilmesi hem de geliştirilmesi sürecinde kullanılan etkili bir stratejidir. Çünkü özetleme stratejisi, geniş bir ön bilgiye sahip olmayı, bir metinde yer alan ana detayları organize etmeyi, yeniden düzenlemeyi, öğrenilenleri zihinde tutmayı, anlama sürecini zihinde takip etmeyi ve analiz, sentez gibi zihinsel becerileri bir arada kullanmayı gerektirmektedir (Gunning, 2014, s. 377, Karatay & Okur, 2012, s. 402-403). Kintsch vd. (2000, s. 89-90) okuduğunu anlama sürecinde özetleme stratejisinin kullanımının öğrencilere sağladığı katkıları şu şekilde açıklamıştır;

- Özetleme stratejisinin kullanımı bilgi verici metin yazma konusunda öğrencilere pratik yapma imkanı tanır. Aynı zamanda metnin içeriğinde yer alan önemli noktaları belirleme ve ana fikri ayrıntılar arasından ayırt edebilme becerilerini de öğrencilere öğretir.
- Öğrencilerin belirli bir amaç doğrultusunda özetleme yapmaları özetle yer alacak ilgili bilgileri seçebilmeleri adına analiz, sentez gibi üst düzey düşünme faaliyetlerini gerçekleştirmelerini sağlar.
- Özetleme karmaşık yapıdaki bir metnin nitelikli bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla bireyin okuduğu metinden elde ettiği anlamı ifade etmesine ve başkalarıyla paylaşmasına imkân tanır.
- Öğrenciler metnin içeriğini açık ve net bir şekilde ifade etmek zorunda olduklarında özetleme stratejilerini öğrenmeleri gerektiğini fark ederler. Çünkü özetleme bazı kelime veya cümlelerin silinmesinin ötesinde üst düzey bilişsel faaliyetleri gerçekleştirmelerini gerektirir. Söz konusu farkındalık öğrencilerin çeşitli fikirleri tek bir cümleyle birleştirmeleri ve ayrıntılara genelleme yaparak metin içeriğinin yeniden düzenlenmeleri gibi üst düzey stratejileri kullanmaları adına bir başlangıç noktasıdır.
- Özetleme, çoktan seçmeli bir testte bir yanıtı seçmekten veya sorulara kısa cevaplar yazmaktan çok daha aktif bir anlam inşa sürecini gerektirmektedir. Bu çerçevede özetleme yapmak yeni bilgiyi inşa etmek için etkili bir araç olmakla birlikte okudukları metni anlayıp anlamadıklarını değerlendirme amacıyla kullanılan geleneksel anlama testlerinden daha özgün bir yöntemdir.

Okuduğunu anlama sürecine yapmış olduğu katkılara rağmen çoğu öğretmenin özetleme stratejisinin öğretimi sürecinde öğrencilerin metni yeterince iyi anlamamaları, metindeki önemli noktaların neler olduğunu belirleyememeleri, özetlemekten daha çok metindekileri kopyalayarak tekrar ifade etme yolunu tercih etmeleri, ana fikre veya yardımcı fikirlerle özetle yer vermemeleri, olay veya fikir sırasına dikkat etmemeleri ve özetleme becerisinin üst düzey düşünme becerilerini gerektiren karmaşık bir süreç olması sebebiyle zorlandığı bilinmektedir (Kelley & Clausen-Grace, 2013, s. 203). Bu nedenle öğrencilere nitelikli bir özetlemenin nasıl yapılacağı ve nitelikli bir özetle bulunması gereken özelliklerin neler olduğu detaylı bir şekilde açıklanmalıdır. Brown ve Day (1983, s. 3) bu süreçte uyulması gereken kuralları şu şekilde sıralamıştır;

- Öğrencilere metinde yer alan önemsiz ve gereksiz bilgileri nasıl sileceklerini öğretin.
- Öğrencilere metin içerisinde yer alan öğeleri sıralamak yerine kapsayıcı terimleri nasıl kullanacaklarını öğretin.
- Öğrencilere metin içerisinde yer alan olayları veya bilgileri sıralamak yerine kapsayıcı ifadeleri nasıl kullanacaklarını öğretin.
- Öğrencilere metinde yer alan konu cümlelerinden birini nasıl seçeceklerini öğretin. Metinde konu cümlesi bulunmaması durumunda kendi konu cümlelerini nasıl oluşturacaklarını açıklayın.

Akyol (2012, s. 51) ise özetleme stratejisinin öğretimi sırasında öğrencilerin seviyesi uygun metin seçimine, özetleme sırasında özetlenecek metnin öğrencinin yanında bulunmasına, yazarın düşüncelerinin öneminin vurgulanmasına, yazar açısından önemli olan bilgileri gösteren (giriş cümleleri, başlıklar, özet ifadeler, italik-koyu-altı çizili yazılar vb. gibi) ipuçlarına, aşamalı bir şekilde bağımsız özetlemeye geçilmesine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Hidi ve Anderson (1986, s. 487-488) da özetleme stratejisinin öğretime daha kısa metinlerle başlanılmasını, bilgilendirici metinler yerine anlaşılması daha kolay olan hikâye edici metinlerin tercih edilmesini, karmaşık metinler yerine anlaşılması daha kolay metinlerin sınıf ortamına getirilmesini önermiştir. Yukarıda ifade edilenlere ek olarak önemli bilgileri açıkça ortaya koyması ve metinde yer alan fikirler arasındaki ilişkileri göstermesi açısından grafik örgütleyicilerin özetleme stratejisinin öğretimi sürecinde kullanılması da etkili sonuçlar verecektir (Gunning, 2014, s. 380; Tompkins, 2010, s. 268).

Öğrencilerin okuma sonrasında kullanmaları gereken bir diğer strateji ise değerlendirmedir. Cooper, Robinson, Slansky ve Kiger'e (2015, s. 124-126) göre öğrenciler, değerlendirme

stratejisini kullanmaları sırasında okuduğu metne bağlı olarak metinde nelerin önemli olduğunu belirlemek, yazarın kullandığı dilin bakış açısını destekleyip desteklemediği konusunda yargılarda bulunmak, yazarın okuru etkilemek için kullandığı tekniklerin ve bu tekniklerin yazarın argümanını nasıl etkilediğinin farkında olmak, bir hikayedeki karakterlerin herhangi bir konuda karar verirken iyi bir yargılama yapıp yapmadıklarını düşünmek, öz değerlendirme yaparak okuduğu metni sevip sevmediğini veya metinde geçen duygu ve düşünceleri kabul edip etmediğini belirlemek gibi birçok zihinsel aktiviteyi işe koşmakta böylece eleştirel düşünebilen, eleştirel okuyabilen bireyler olma yolunda ilerleyebilmektedirler. Böylece okuma sonrasında yapılan değerlendirmeler aracılığıyla okurun metni doğru bir şekilde anlayıp anlamadığı kontrol edilmekte ve yorumlama gücü ortaya konmaktadır (Baştuğ, Niğde, Çam, Örs, & Efe, 2019, s. 43). Bu çerçevede okuduğunu anlama sürecinin nitelikli bir şekilde tamamlanabilmesi ve öğrencilerin okudukları metni ne düzeyde anladıklarının belirlenebilmesi için okuma sonrasında değerlendirme stratejisinin nasıl kullanılacağına öğrencilere öğretilmesi gerektiği söylenebilir. Karatay (2014, s. 44-45) söz konusu stratejiyi kullanmaları sırasında öğrencilerin şu basamakları takip etmeleri gerektiğini ifade etmiştir;

- Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama
- Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme
- Metnin tamamındaki düşünceler arasını ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme
- Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma
- Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme
- Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme
- Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri özetleme
- Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma

Tompkins (2010, s. 265) ise değerlendirme stratejisinin nasıl kullanılması gerektiğinin öğrencilere öğretilmesi sırasında okuma günlükleri ve sınıf içi tartışmalardan yararlanılabileceğini belirtmiştir. Okuma günlükleri çeşitli seviyelerdeki öğrencilerin metne ilişkin kişisel tepkilerinin yazılı bir kaydını tutmak amacıyla kullanılmakta, öğrencilere metne ilişkin sorular sorma, görüşlerini ifade etme, zihnindeki bilgilerle karşılaştırmalar yapma, düşüncelerini düzenleme imkânı sunarak farkındalığı yüksek ve daha derin kavrayışa sahip bağımsız öğrenenler olarak gelişmelerini sağlamaktadır (Lyutaya, 2011, s. 29).

Okuduğunu anlamanın gerçekleşebilmesi için okurların okuma öncesi, sırası ve sonrasında bilişsel ve duyuşsal birçok beceriyi sergilemesi gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisini kazanması hedeflenen her öğrencinin bu becerileri okuduğunu anlama sürecinde nasıl kullanacağını bilmesi okuma eğitiminin temel hedefleri arasındadır. Ancak karmaşık bir süreç olması nedeniyle öğrencilerin söz konusu bilişsel ve duyuşsal becerileri aktif bir

şekilde kullanmaları her zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle öğrencilere okuma öncesi, sırası ve sonrasında hangi zihinsel süreçleri takip edecekleri, hangi strateji yöntem ve teknikleri kullanacakları, hangi bilgileri sürece dâhil edecekleri öğretilmelidir. Bu çerçevede Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nda yukarıda ayrıntılarıyla birlikte açıklanan strateji, yöntem ve tekniklerin öğretime yer verilmiş ve okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin zihinlerinde takip etmeleri gereken süreçler detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.4. Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli öğretim programları hazırlanırken ilk olarak öğrencilerin ulaşmaları beklenen hedefler belirlenmektedir. Bu hedeflerin belirlenmesinin ardından söz konusu hedeflere nasıl ulaşılacağına, bu hedeflere ulaşma sürecinde hangi yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılacağına, ne gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerektiğine ve tüm bu süreçte hangi yaklaşımın benimseneceğine karar verilmektedir. Söz konusu hedeflerin belirlenmesinin, çeşitli uygulama ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinin ardından ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi açısından mevcut durumlarının belirlenmesi ve sürece ilişkin ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Vacca vd., 2015, s. 143). Çünkü durum belirleme çalışmaları sonucunda öğrencilerin öğretim programı hedeflerine ulaşip ulaşmadıkları saptanmaktadır. Öğrencilerin söz konusu hedeflere ulaşip ulaşmadığını saptamak ise ancak ölçme ve değerlendirme çalışmaları sayesinde mümkün olmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda belirlenen hedeflerin gözden geçirilerek öğrenciler açısından uygun olup olmadığı, okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulama ve etkinliklerin amaca yönelik gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ve farklı uygulamalara ihtiyaç duyulup duyulmadığı değerlendirilebilecektir (Ülper, 2010, s. 119-120). Çünkü “gerek durum tespiti gerekse tespit edilen duruma göre öğretim sürecine yön verilmesinde ve belirlenen amaçlara ulaşılmasında en önemli işlevi ölçme ve değerlendirme uygulamaları görmektedir” (Göçer, 2014, s. 13). Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadıklarının belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geleneksel ve alternatif olmak üzere iki ana başlık altında incelendiği görülmektedir (Göçer, 2014; Söylemez, 2018; Şengül, 2018). Söz konusu ölçme ve değerlendirme tekniklerinin neler olduğuna ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Okuduğunu Anlama Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

<i>Geleneksel Yaklaşım</i>
• Açık uçlu sorular
• Çoktan seçmeli sorular
• Evet-hayır, doğru-yanlış soruları
• Kısa cevaplı sorular
• Eşleştirme soruları
• Boşluk doldurma soruları
<i>Alternatif Yaklaşım</i>
• Yapılandırılmış grid
• Tanılayıcı dallanmış ağaç
• Dereceli puan anahtarları
• Öz değerlendirme
• Akran değerlendirme
• Grup değerlendirme
• Gözlem
• Kelime ilişkilendirme testleri
• Anekdöt kayıtları
• Çeteleme tablosu
• Kontrol listesi
• Kavram haritaları
• Öğrenci ürün dosyası (portfolyo)
• Proje
• Performans görevleri
• Tutum ölçekleri

Okuduğunu anlama sürecinin karmaşık bir zihinsel süreç olması okurların okuduğu metni ne düzeyde anladıklarının doğrudan gözlemlenmesini imkânsız kılmakta bu nedenle öğrencilerin anlama gücünün belirlenmesi amacıyla yukarıda ifade edilen farklı soru çeşitleri okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde sıkça kullanılmaktadır (Baştuğ, Niğde, Çam, Örs, & Efe, 2019, s. 233). Ancak söz konusu soruların bazı ortak ilkelere uyularak hazırlanması daha sağlıklı bir durum tespiti yapmak açısından önem taşımaktadır (Ülper, 2010, s. 121). Göğüş (1978, s. 159) ölçme ve değerlendirme çalışmalarının nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi için hazırlanacak soruların taşıması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Geçerlik: Sorular, derslerde kazandırmayı amaçladığımız bilgi ve beceriler üzerinde düzenlenmelidir.
- Yeterlik: Sorular, verilen bilgi ve becerilerle ölçmeye yeter sayıda olmalıdır.
- Uygulanabilirlik: Sorular, belli bir süre içinde yanıtlanacak sayıda ve uzunlukta olmalıdır.
- Ölçülebilirlik: Sınavda sorulanlar, not ya da puanla ölçülebilecek nitelikte olmalıdır.
- Nesnellik: Soruların yanıtları, değerlendirilmesinde öznel ölçülere yer verilemeyecek biçimde, kısa ve çok açık olarak belirlenmelidir; başka deyişle, bir yanıt başka bir değerlendirici de okusa eş not verebilmelidir.

- Yararlılık: Sınav, başarıyla başaramayanı ayırmaya, ya da öğrencinin eksikliğini göstererek, yetişmesi için alınacak önlemleri belirlemeye yararmalıdır.
- Güvenilirlik: Sorular, her koşul ve durumda sorulduğu zaman, ölçülmesi istenen bilgi ve beceriler yönünden eş sonuçlar vermeli, bilen ve bilmeyeni ayırabilmelidir.

Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde kullanılan tekniklerle birlikte ölçülecek ve değerlendirilecek öğeler de farklılaşmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde ölçülecek ve değerlendirilecek öğeler genel olarak aşağıdaki içeriklerden meydana gelmektedir (Baştuğ, Niğde, Çam, Örs, & Efe, 2019, s. 233):

- Metinle ilgili olarak kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin gibi sorulara cevap verilmesi,
- Metinde geçen kelimelerin anlamlarının bulunması,
- Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması, okunan yazıdaki olayların sebep ve sonuçlarının fark edilmesi, okunan yazıdan bir sonuç çıkarılması ve okunan metnin yorumlanması, tartışılması,
- Metnin anlamı üzerinde düşünülmesi, içerikte verilenlerin sebeplerinin araştırılması, sunulanlara ilişkin sonuçların çıkarılması ve değerlendirilmesi,
- Seçimlerin yapılması, bir karar varılması, çevirme, yorumlama, öteleme, çıkarım, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesi

Söz konusu içerikler 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da kendine yer bulmuş ve okuma öğrenme alanında kazanımlar şeklinde ifade edilmiştir. Bu kazanımların ne oranda edinildiğinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme çalışmalarında benimsenmesi gereken yaklaşım ise şu ifadelerle açıklanmıştır (MEB, 2018, s. 9):

Öğrencilerin programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri ne oranda edindiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürekli olmalıdır. Öğretim öncesinde yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacaktır. Sürekli değerlendirme, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ilerleyişlerinin tespiti için de önemlidir.

Ayrıca 4-8. sınıf düzeylerinde süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiği özellikle vurgulanmış, bu süreçte öğretmenlerin hangi ölçme, değerlendirme araçlarından ve yöntemlerinden yararlanabilecekleri şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2018, s. 9-10):

4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır. Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmalıdır. Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir. Bu tarz maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir. Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır. Dil becerilerinin ayrı ayrı veya

bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir.

Tüm bunlara ek olarak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında gerçekleştirilecek olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön verecek ilkeler aşağıdaki gibi özetlenmiştir (MEB, 2018, s. 6):

- Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.
- Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.
- Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.
- Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.
- Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.
- Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.
- Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır.

Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin öğretim programlarında ifade edilen bilgi, beceri ve kazanımları edinmeleri kadar okuduğunu anlama açısından hangi seviyede olduklarını belirlenmesi de öğretim sürecini tüm yönleriyle birlikte değerlendirmek adına büyük önem taşımaktadır (Ülper, 2010, s. 48). Bu çerçevede alanyazında öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla birçok araştırma yapılmış ve araştırmacılar tarafından çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyleri belirlenirken öğretmenlerin işlevsel olarak kullanabileceği düşünülen okuduğunu anlama düzeyleri aşağıda açıklanmıştır.

Alderson (2000, s. 8) okuduğunu anlama becerileri basit, çıkarımsal ve eleştirel (değerlendirici) anlama olmak üzere üç düzeyde sınıflandırmıştır. Okuduğunu anlamamanın ilk ve temel seviyesi olan basit anlama, bir öğrencinin bir metinde açıkça belirtilen, sözcükler, cümleler veya paragraflar aracılığıyla iletilen bilgileri anlayabilmesini gerektirmektedir (Smith, 1963, s. 409). Ancak, basit anlama her ne kadar bir metni anlamak için gerekli olsa da kavramayı kolaylaştırmak için tek başına yeterli değildir. Bu nedenle okunulan metinden daha derinlemesine anlam elde edilmesi yani çıkarımsal anlamın elde edilmesi gerekmektedir. Çıkarımsal anlamamanın ilk aşamasını basit anlama oluşturmaktadır. Bu çerçevede ilk olarak metin açıkça yer alan bilgilerin belirlenmesi gerekmektedir. Okuyucu metinden seçtiği bilgileri ön bilgileriyle bütünleştirip metinde ifade edilmek istenen örtük anlamların farkına varır. Okuyucu bu süreçlerin sonucunda çıkarıma

ulaşılabilir. Dolayısıyla çıkarım yapma birçok zihinsel süreci içeren, yeni bilgileri anlamlandırmada ve öğrenilen bilgilerin hatırlanmasında önemli role sahip bir beceridir (Özbay & Özdemir, 2012, s. 21). Eleştirel anlama ise bireyin çıkarımsal anlamı elde ettikten sonra gelen bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamada okur öncelikle metinde belirtilen olgu veya olayları ve bunların kendisine vermek istediğı öncelikli mesajı anlamak (basit anlama) durumundadır. Daha sonra metinde yer alan örtük anlamın ortaya çıkarılması gerekir. Bu aşamada ise birey, yazarın vermek istediğı mesajı neden-sonuç ilişkileriyle ortaya çıkarmaya (çıkırımsal anlama) çalışır (Basaraba, Yovanoff, Alonzo, & Tindal, 2013, s. 356). Neden-sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılmasının ardından birey okuduklarıyla zihninde var olan tecrübeler ve bilgilerle, metinde yer alan örtük bilgiler arasında bağlantı kurar ve elde ettiklerini yorumlayarak, yargılayarak, sorgulayarak, değerlendirerek ve güvenilir kaynaklardan yararlanarak bir çıkarıma varır (Özensoy, 2011, s. 13, Ülper, 2010, s. 48). Bu açıdan eleştirel okuma/anlama okuduğunu anlamının en üst seviyesi olarak nitelendirilebilir.

Day ve Park'a (2005, s. 62-64) göre okuduğunu anlama becerileri basit anlama, yeniden organizasyon, çıkarımsal anlama, tahmin etme, değerlendirme ve tepki olmak üzere altı düzeyde sınıflandırılmaktadır. Basit anlama, yüzey metinde yer alan bilgilere ilişkin sorulara yanıt vermesine; yeniden organizasyon, metinde yer alan bilgileri birleştirerek yeni bir bilgiye dönüştürmeye; çıkarımsal anlama, metinde ifade edilen duygu, düşünce ve olayların okurun ön bilgileriyle birleşmesine; tahmin, okurun metni okumasının ardından neler olabileceğini tahmin edebilmesine; değerlendirme, metinle ilgili karakter, olay, duygu ve düşünceleri bir dış ölçüte göre değerlendirmesine; eleştiri ise okurun metni okumasının ardından metinle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesine gönderimde bulunmaktadır (Day & Park, 2005, s. 62-64; Ülper, 2010, s. 50). Öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini belirlemeye yarayan diğeri bir sınıflandırma ise Thomas C. Barrett tarafından geliştirilmiştir. Tez çalışmasının temelini oluşturması bakımından Barrett Taksonomisi ayrı bir başlık altında ele alınış ve ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.4.1. Okuduğunu Anlama Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılabilecek Bir Sistem: Barrett Taksonomisi

“Okumanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi” adıyla alanyazına kazandırılmış olan Barrett Taksonomisi ilk olarak Amerikan Ulusal Eğitim Araştırmaları topluluğunun yayımlamış olduğı “*Okuma Öğretiminde Yenilik ve Değişim*” (Robinson, 1968) adlı eserde yer almıştır. Bu eserde Barrett Taksonomisi’ni ele alan kişi taksonomiyi

geliştiren Thomas C. Barrett değil dönemin ileri gelen okuma eğitimi araştırmacılarından biri olan Theodore Clymer olmuştur. Clymer (1968) adı geçen eserdeki “*Okuma Nedir?: Bazı Güncel Kavramlar*” başlıklı bölümde daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olan “*Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi*” adlı makalenin içeriğinden Thomas C. Barrett’ten izin alarak bahsetmiş ve taksonominin ilk kez alanyazında yer almasını sağlamıştır. Söz konusu bölümde Clymer (1968), Barrett’in okuduğunu anlama öğretimi sürecinde öğretmenlerin okuduğunu anlamayı tek bir beceri olarak görmeleri ve okuduğunu anlamanın yönetilemeyecek kadar çok beceriyi içerdiğini varsaymaları şeklinde iki kavram yanılgısıyla karşılaştıklarını ifade ettiğini, anlaşılır ve kontrol edilebilir bir anlama öğretim süreci ortaya koymak adına söz konusu taksonomi geliştirdiğini belirtmiştir. Taksonominin geliştirilmesi sürecinde Bloom (1956), Guilford (1958), Sanders (1966), Letton (1958) ve Guszak’ın (1965, 1967) çalışmalarından yararlanılmış ve okuduğunu anlama becerisi *basit anlama*, *yeniden organizasyon etme*, *çıkarımsal anlama*, *değerlendirme* ve *tepki* olmak üzere beş düzeyde sınıflandırılmıştır. Bu taksonomide her bir anlama düzeyi kapsadığı yeterliliğin gereksinimlerine göre kolaydan zora doğru sıralanmıştır (Clymer, 1968, s. 18). Barrett taksonomisinde yer alan anlama düzeyleri ve her bir anlama düzeyine ilişkin alt boyutlar Tablo 10’da toplu olarak verilmiştir.

Tablo 10

Barrett Taksonomisine Göre Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutları

<i>Basit Anlama (Bilişsel)</i>	
<i>Fark etme</i>	<i>Hatırlama</i>
• Detayları fark etme	• Detayları hatırlama
• Ana fikri fark etme	• Ana fikri hatırlama
• Olayların sırasını fark etme	• Olayların sırasını hatırlama
• Karşılaştırmaları fark etme	• Karşılaştırmaları hatırlama
• Neden-sonuç ilişkilerini fark etme	• Neden-sonuç ilişkilerini hatırlama
• Karakterlerin davranışlarını fark etme	• Karakterlerin davranışlarını hatırlama
<i>Yeniden Organizasyon (Bilişsel)</i>	
• Sınıflandırma	
• Anahatları belirleme	
• Özetleme	
• Sentezleme	
<i>Çıkarımsal Anlama (Bilişsel)</i>	
• Metni destekleyici detaylara yönelik çıkarımda bulunma	
• Ana fikre yönelik çıkarımda bulunma	
• Olayların veya eylemlerin sırasına yönelik çıkarımda bulunma	
• Karşılaştırmalara yönelik çıkarımda bulunma	
• Neden sonuç ilişkilerine yönelik çıkarımda bulunma	
• Karakter davranışlarına yönelik çıkarımda bulunma	
• Sonuçları tahmin etme	
• Yazarın kullandığı mecazi dile yönelik çıkarımda bulunma	
<i>Değerlendirme (Bilişsel)</i>	
• Gerçek ve kurguyu değerlendirme	
• Gerçekleri ve fikirleri değerlendirme	
• Yeterliği ve geçerliği değerlendirme	
• Uygunluğu değerlendirme	
• Metnin değerini, ilgi çekiciliğini ve kabul edilebilirliğini değerlendirme	
<i>Tepki (Duyuşsal)</i>	
• İçeriğe yönelik duyuşsal tepki	
• Karakterler veya olaylara yönelik tepkiler	
• Yazarın kullandığı dile yönelik tepkiler	
• Betimleme	

2.4.1.1. Basit Anlama

Barrett taksonomisine göre basit anlama okurların okumuş oldukları metinde açıkça ifade edilmiş fikirlerin, bilgilerin ve olayların fark edilmesini ve hatırlanmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin basit anlama seviyesindeki düzeylerini belirlemek amacıyla tasarlanan sorular da genellikle metinde geçen bir olgu veya olayın fark edilmesi veya hatırlanmasına yöneliktir (Clymer, 1968, s.19). Basit anlama düzeyinde gerçekleştirilen etkinlikler her ne kadar “basit”

olarak nitelendirilse de bu durum söz konusu etkinliklerin okuduğunu anlama sürecinde etkisiz veya önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Çünkü bir öğrencinin söz konusu etkinlikleri gerçekleştirebilme becerisi diğer okuduğunu anlama düzeyleriyle ilişkili görevleri yerine getirebilme kabiliyetinin temelini oluşturmaktadır (Smith & Barrett, 1974, s. 53). Bu düzeyde sorulacak olan sorular basitten karmaşığa doğru çeşitlilik gösterebilir. Söz konusu sorular içerik, yapı ve zorluk bakımından çeşitlilik gösterse de önemli olan şey her sorunun cevabına ilişkin detayların okunan metin içerisinde açıkça ifade edilmesidir. Bu anlama düzeyinde öğrencilere “Olay nerede geçmektedir?, Metnin ana fikri nedir?, Kahramanlar hangi özellikleri açısından farklılık/benzerlik göstermektedir?, olabilmesi için hangi olaylar gerçekleşmiştir?, Ne oldu?, Nerede oldu?, Ne zaman oldu?, Nasıl oldu?, Niçin oldu?, Kim yaptı?, Önce ne oldu, sonra ne oldu?, Daha sonra ne oldu?, Neden böyle davrandı?, Sonucunda ne oldu?” vb. gibi sorular sorulabilir. Öğrencilerin bu seviyede cevaplaması gereken soruların taşınması gereken özelliklere ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1.1.1. Fark Etme ve Hatırlama

Fark etme, okunan metinde doğrudan ve açık bir biçimde ifade edilmiş olan fikirlerin ve bilgilerin bulunmasını ve bunların tanımlanmasını içermektedir. Hatırlamada ise okunulan metinde açık bir şekilde ifade edilmiş fikirlerin ve bilgilerin zihinden söylemesi beklenmektedir. Bu aşamada öğrencilere, okudukları metinde doğrudan ve açık bir biçimde ifade edilmiş bilgileri veya fikirleri ortaya çıkarmalarını ve hatırlamalarını sağlayacak sorular sorulabilir (Yıldırım, 2012, s. 48-49). Metindeki bilgileri fark etmeye ve hatırlamaya ilişkin görevler şu şekilde sınıflandırılmıştır (Baştuğ, Niğde, Çam, Örs, & ve Efe, 2019, s. 239-240; Clymer, 1968, s. 19-20; Smith & Barrett, 1974, s. 55-56; Yıldırım, 2012, s. 48-50):

- Detayları fark etme ve hatırlama: Öğrencilerin karakter isimleri, hikâyenin gerçekleştiği yer ve zaman, hikâyede açıklanan bir durum ve betimlemeler gibi metnin detaylarına ilişkin bilgileri tespit edebilmeleri veya hatırlayabilmeleri beklenmektedir. Ne, nerede, kim/kimler, ne zaman gibi sorulara yanıt verebilmeleri öğrencilerin metnin detaylarını tanımlayabildiklerini, fark edebildiklerini ve hatırlayabildiklerini göstermektedir.
- Ana fikri fark etme ve hatırlama: Öğrencilerden okudukları metnin paragraflarında veya daha büyük bir kısmında açıkça ifade edilen ve ana fikir olan ifadeyi bulmaları veya hatırlamaları beklenmektedir.

- Olayların sırasını fark etme ve hatırlama: Öğrencilerden metinde açıkça ifade edilen olayların veya eylemlerin sırasını tespit etmeleri veya hatırlamaları istenir. Öncesi, sonrası vb. gibi ifadelerden yola çıkarak metinde ifade edilen olayların sırasının fark edilmesi ve hatırlanması amaçlanır.
- Karşılaştırmaları fark etme ve hatırlama: Öğrencilerden metin içerisinde doğrudan ifade edilen yer, zaman, karakterler gibi bilgilere ilişkin farklılıkları ve benzerlikleri tespit etmesi ve hatırlaması beklenmektedir. Bu benzerlikler veya farklılıklar tespit edilirken büyüklük-küçüklük, uzunluk-kısalık, yaşlılık-gençlik, uzaklık-yakınlık vb. gibi niteliklerden faydalanılabilir.
- Neden-sonuç ilişkilerini fark etme ve hatırlama: Öğrencilerden okudukları metinde gerçekleşen olayların veya eylemlerin açıkça ifade edilmiş olan neden ve sonuçlarını tespit etmesi ve hatırlaması beklenmektedir. Bu aşamada öğrenciler metin içerisinde geçen neden-sonuç cümlelerinden hareketle söz konusu ilişkileri fark edebilir ve hatırlayabilir.
- Karakterlerin davranışlarını fark etme ve hatırlama: Öğrencilerden metinde yer alan karakterler hakkında okura bilgi veren ve metin içerisinde açıkça ifade edilmiş olan davranışları fark etmeleri ve hatırlamaları istenir. “..... nasıl bir kişidir?,’nın en temel özelliği nedir?” vb. gibi sorular ile karakter davranışlarının tespit edilmesi ve hatırlanması sağlanabilir.

2.4.1.2. Yeniden Organizasyon

Bu anlama düzeyinde öğrencilerden metinde açık ve net bir şekilde ifade edilmiş olan bilgileri veya fikirleri analiz etmeleri, sentezlemeleri veya yeniden organize etmeleri beklenmektedir (Dixon, 2016, s. 15). Yeniden organizasyon, metnin içerikten hareketle yeniden ele alınması ve düzenlenmesi olarak düşünülmelidir. Okuduğunu anlama düzeyi yeniden organizasyon seviyesinde olan okurlar metin içerisinde yer alan kahramanlar, nesneler, mekanlar, olaylar ve fikirleri kategorize edebilir, yazarın fikirlerini veya sunduğu bilgileri analiz edebilir ve metnin nitelikli bir özetini çıkarabilirler. “Yazarın düşünceleriya göre nasıl sınıflandırılabilir?, Metne verilebilecek en uygun başlık nedir? Metin kaç bölüme ayrılabilir? Metni en iyi şekilde özetleyen cümle/ifade hangisidir? Bu noktadan sonra ne olabilir?” vb. gibi sorular yeniden organizasyon düzeyinde sorulabilecek sorulara örnek olarak gösterilebilir. Yeniden organizasyon düzeyine ilişkin görevler şu şekilde açıklanmaktadır (Baştuğ, Niğde, Çam, Örs, & Efe, 2019, s. 240; Clymer, 1968, s. 20-21; Yıldırım, 2012, s. 50-51):

- Sınıflandırma: Öğrencilerden metin içerisinde geçen karakterleri, olguları, mekanları ve olayları daha önceden belirlenmiş bir özelliğe göre sınıflandırmaları beklenmektedir.
- Ana hatları belirleme: Öğrencilerden okudukları metinden doğrudan veya dolaylı alıntılar yaparak metnin ana hatlarıyla ilgili bir çerçeve oluşturmaları istenir. Bu süreçte öğrenciler metnin bölümlerini önemine ve sırasına göre yeni bir çerçeveye sunmalıdır.
- Özetleme: Öğrencilerden okumuş oldukları metinleri gereksiz detaylara yer vermeksizin, doğrudan veya dolaylı alıntılar yaparak özetlemeleri istenir. Özetleme sırasında öğrencilerin özetleme kurallarına uymaları beklenir.
- Sentezleme: Öğrencilerden okumuş oldukları metnin farklı yerlerinde açık bir şekilde ifade edilmiş olan duygu, düşünce veya bilgileri bir araya getirmeleri ve yeni bir anlama ulaşmaları beklenir. Söz konusu sentezleme metin içinde yer alan ifadelerden hareketle gerçekleştirilmelidir.

2.4.1.3. Çıkarımsal Anlama

Çıkarımsal anlamayı, metinde açıkça belirtilmeyen bilgilerin bireyin ön bilgileriyle yorumlaması sonucunda anlamın ortaya konması (Allen, 1985, s. 604) şeklinde tanımlamak mümkündür. Çıkarımsal anlama sürecinde okur metinde gerçekleşen olayların kendisine neden anlatıldığını, metni okumasının ardından düşüncesi üzerinde gerçekleşmesi muhtemel etkileri, metinde ifade edilen duygu düşünce, bilgi ve kahraman davranışlarının kendisine vermek istediği asıl mesajı ve olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmalıdır (Ulu, 2016, s. 95). Söz konusu çıkarımların öğrenci tarafından yapılabilmesi için öğrencilere “Metnin ana fikri nedir? (açıkça metinde yoktur), Metnin kahramanı ne sonucunda başarılı olmuştur?, Metinde yer alan kahramanların davranışlarının sebebi ne olabilir?, Metnin bize vermek istediği asıl mesaj nedir?, Metinde ifade edilen A ile B arasında nasıl bir ilişki vardır?, Metinde geçen kahramanlar/düşünceler/bilgiler arasındaki farklılıklar ve benzerlikler nelerdir?, Metnin kahramanı farklı bir davranış sergileseydi sonucunda ne ile karşılaşabilirdi?, Metinden hareketle metnin kahramanlarının kişiliği hakkında neler söyleyebiliriz?, Metnin kahramanlarını nasıl tanımlayabiliriz?, ... ifadesi ile yazar bize ne anlatmak istemiş olabilir?” vb. gibi sorular sorulabilir. Çıkarımsal anlama düzeyine ilişkin görevler şu şekilde açıklanmaktadır (Baştuğ, Niğde, Çam, Örs, & Efe, 2019, s. 240-241; Clymer, 1968, s. 21; Smith & Barrett, 1974, s. 54-55; Yıldırım, 2012, s. 51-52):

- Metni destekleyici detaylara yönelik çıkarımda bulunma: Öğrencilerden yazarın metni daha ilginç, ilgi çekici ve bilgilendirici hale getirebilmesi adına metne eklenebilecek detaylar hakkında çıkarımda bulunması beklenir.
- Ana fikre yönelik çıkarımda bulunma: Öğrencilerden metinde yazar tarafından açık bir biçimde ifade edilmeyen mesajı, metnin önemini veya ahlaki değerleri tespit etmesi istenir.
- Olayların veya eylemlerin sırasına yönelik çıkarımda bulunma: Öğrencilerden metin içerisinde açıkça ifade edilmiş iki olay veya eylem arasında neler olabileceği konusunda tahminde bulunması istenir. Ayrıca metnin ifade edildiği şekilde bitmemiş olması durumunda neler olabileceğine yönelik çıkarımlar yapması beklenir. Bazı durumlarda var olan veya beklenen durumun aksinde neler gerçekleşebileceği de öğrencilere sorulabilir.
- Karşılaştırmalara yönelik çıkarımda bulunma: Öğrencilerden metinde yer alan zaman, mekan, karakter ve olay gibi unsurların arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik çıkarımlarda bulunması beklenir.
- Neden-sonuç ilişkilerine yönelik çıkarımda bulunma: Öğrencilerden karakterlerin kişiliklerinin zaman ve mekanla etkileşimlerine ilişkin hipotezler kurmaları istenir. Ayrıca yazarın metindeki ifadeler, sözcüklere, karakterlere ve eylemlere yer vermesinin altında yatan nedenlere ilişkin çıkarımlarda bulunmaları beklenir. Öğrenciler bu aşamada metindeki olası neden-sonuç ilişkileri hakkında çıkarımda bulunmalıdırlar.
- Karakter davranışlarına yönelik çıkarımda bulunma: Öğrencilerden metinde yer alan karakterlerin davranışları ve özellikleri hakkında açıkça ifade edilen ipuçlarından hareketle çıkarımlarda bulunmaları beklenir. Söz konusu çıkarımlar metnin karakterlerinin metinde açıkça ifade edilmeyen davranışları ve özelliklerine ilişkin olmalıdır.
- Sonuçları tahmin etme: Öğrencilerden metnin belirli bölümlerinin devamında neler olabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunması istenir. Bu aşamada öğrencilere metnin belirli bir bölümü verilerek sonrasında neler olabileceğine veya hangi bilgilerin yer alabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunmaları beklenir.
- Yazarın kullandığı mecazi dile yönelik çıkarımda bulunma: Öğrencilerden yazarın metinde kullanmış olduğu mecaz anlamlı kelimeler, metaforlar, deyimler veya özel semboller gibi mecazi dile ait ifadelerin temel anlamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunmaları istenir.

2.4.1.4. Değerlendirme

Harris ve Hodges'e (1995, s. 49) göre değerlendirme düzeyinde okuma bir metni daha önceden belirlenmiş standartlara göre sorgulamayı ve bu sorgulama sonucunda bir yargıya varmayı gerektirmektedir. Burada ifade edilen "daha önceden belirlenmiş standartlar" öğretmenler ve konuyla ilgili diğer uzmanlar tarafından ifade edilen veya yazılı kaynaklarda paylaşılan bilgilerden hareketle oluşturulan dış ölçütlerdir. Öğrenciler bu anlama düzeyinde söz konusu dış ölçütleri esas alarak okuduklarını sorgulamalı ve belirli bir yargıya varabilmelidirler. Dış ölçütlere ek olarak metinde okura sunulan duygu, düşünce, olay veya bilgiler okurun kendi deneyimlerinden ve bilgisinden hareketle oluşturduğu iç ölçütlere göre de sorgulanabilir. Tüm bu sorgulamaların esas amacı metni doğruluk, kabul edilebilirlik, değerlilik, ilgi çekicilik ve eksiksizlik bakımından değerlendirmektir (Clymer, 1968, s. 22; Smith & Barrett, 1974, s. 55). Değerlendirme düzeyinde öğrencilere "... ölçütüne göre metindeki olayı, düşünceyi, duyguyu veya bilgileri nasıl değerlendirebiliriz?, Metin bir kurgudan mı yoksa bir gerçekten hareketle mi yazılmıştır?, Aşağıdaki ifadelerden hangisi bir görüştür?, Metinde gerçekleşen olay gerçek hayatta karşımıza nasıl çıkabilir?, Metinde ifade edilen bilgileri gerçek hayatta nasıl kullanabiliriz?, Kahramanın ... davranışları gerçek hatta geçerli bir davranış mıdır?, Kahramanın sergilemiş olduğu davranışların doğruluğu/yanlışlığı hakkında neler düşünüyorsun?, Yazarın vermiş olduğu bilgilerin doğruluğu/yanlışlığı hakkında neler düşünüyorsun?, Metnin kahramanını açıklayan en uygun ifade hangisidir?, Yazarın bu metni yazmadaki amacı nedir?, Okuduğun metinde gerçek olamayacağını düşündüğün bilgiler nelerdir?, Metnin içeriğini göz önünde bulundurduğunda hangi bilgi veya olayların mantıklı olduğunu/olmadığını düşünüyorsun?, Metinde anlatılan olayların veya verilen bilgilerin günümüz dünyasına olumlu/olumsuz ne gibi yansımalarının olduğunu düşünüyorsun?" vb. gibi sorular sorulabilir. Bu anlama düzeyindeki değerlendirmeler şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Baştuğ, Niğde, Çam, Örs, & Efe, 2019, s. 241; Clymer, 1968, s. 21-22; Smith & Barrett, 1974, s. 56; Yıldırım, 2012, s. 52-53);

- Gerçek ve kurguyu değerlendirme: Öğrencinin metin geçen olayların ve metnin karakterlerinin gerçek hayatta var olup olamayacağını deneyimlerinden ve daha önce edinmiş olduğu bilgilerden hareketle belirleyebilmesi beklenir.
- Gerçekleri ve fikirleri değerlendirme: Öğrencilerden yazarın nesnel verilerle desteklenebilecek bilgiler sunup sunmadığını veya yazarın taraflı, öznel bir içerik sunarak okurun düşüncesini değiştirmeye çalışıp çalışmadığını değerlendirmesi istenir.

- Yeterliği ve geçerliği değerlendirme: Bu aşamada öğrencilerin okumuş oldukları metinde yazarın ifade ettiklerinin aynı konuda yazılmış diğer kaynaklarla karşılaştırıldığında doğru ve eksizsiz olup olmadığına karar vermeleri beklenmektedir. Söz konusu değerlendirme sırasında öğrenciler çeşitli yazılı kaynaklardan faydalanacağı gibi konuyla ilgili ön bilgilerini de kullanabilirler.
- Uygunluğu değerlendirme: Öğrencilerden metnin veya metnin belirli bölümlerinin metnin konusuyla ve içeriğiyle alakalı olup olmadığına ilişkin göreceli bir yargıda bulunmaları beklenir. Öğrencilerin bu aşamadaki sorulara en uygun cevabı bulabilmeleri adına metnin tüm bölümlerini karşılaştırmalı olarak incelemeleri gerekmektedir.
- Metnin değerini, ilgi çekiciliğini ve kabul edilebilirliğini değerlendirme: Bu aşamada öğrencilerin kişisel deneyimlerinden ve değerler sistemlerinden hareketle metinde ifade edilen bir eylem veya bilginin doğru, ilgi çekici ve kabul edilebilir olup olmadığını belirlemeleri beklenmektedir.

2.4.1.5. Tepki

Tepki anlama düzeyi okurun kişisel ölçütler ve duyuşsal becerilerini kullanarak metne ilişkin duyuğu ve düşüncelerini ifade etme yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır. Burada söz konusu olan duyuğu ve düşünceler metnin içeriğinden hareketle değil okurun kendi iç dünyasından hareketle ortaya çıkmaktadır. Ancak bu duyuğu ve düşüncelerin ortaya çıkışı da metnin içeriğine hâkim olunmasına ve metnin yeterince anlaşılmasına bağlıdır. Söz konusu anlama düzeyinde öğrencilere yöneltilen soruların doğru veya yanlış bir cevabı yoktur. Öğrencilerin okumuş oldukları metne vermiş oldukları tepkiler metnin genel olarak ne düzeyde anlaşılmış olduğuunu yansıtmaktadır (Changpakorn, 2007, s. 30-31). Yazarların kullandığı edebi teknikler, anlatış biçimleri ve metin unsurlarına yönelik duyuşsal okur tepkilerini barındıran ve okuduğuunu anlayanın daha önce ifade edilen tüm bilişsel boyutlarını içeren bu anlama düzeyinde öğrencilerden okudukları metnin edebi, psikolojik ve estetik bileşenlerine yönelik tepkide bulunması beklenmektedir (Yıldırım, 2012, s. 54). Okumuş oldukları metne yönelik tepkilerinin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla “Metnin hangi bölümü senin için daha ilgi çekiciydi/sıkıcıydı/heyecanlıydı?, En çok hangi karakterden etkilendin?, Metindeki hangi ifade ... düşüncelerini en iyi şekilde açıklamaktadır?, Metindeki kahramanın yerinde sen olsaydın neler yapardın?, A ile B’yi sen konuşturmuş olsaydın bu bölümde neler söylemelerini isterdin?, Yazar nasıl bir dil kullanmıştır?, Yazar ... hakkındaki düşüncelerini nasıl vurgulamıştır?, Okumuş olduğuun metin sana neler hissettirdi?, Okumuş olduğuun metin hakkında neler düşünüyorsun?” vb. gibi sorular öğrencilere sorulabilir. Bu anlama

düzeyindeki tepkiler şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Baştuğ, Niğde, Çam, Örs, & Efe, 2019, s. 241-242; Clymer, 1968, s. 22-23; Smith & Barrett, 1974, s. 57; Yıldırım, 2012, s. 54);

- İçeriğe yönelik duyusal tepki: Öğrencilerin okumuş oldukları metne ilişkin heyecan, sıkılma, korku, nefret eğlenme vb. gibi duygularını ifade etmeleri beklenir. Bu anlama düzeyi metnin, okur üzerindeki duygusal etkilerinin neler olduğu ile ilgilenmektedir.
- Karakterler veya olaylara yönelik tepkiler: Bu aşamada öğrencilerden okumuş oldukları metinde yer alan kahramanlar, eylemler veya düşüncelere yönelik duygularını ifade etmeleri istenir. Bu çerçevede öğrencilerin kahramanlara, eylemlere ve düşüncelere yönelik sempatilerini, duyarlılıklarını veya tam tersi yöndeki duygularını göstermeleri beklenir.
- Yazarın kullandığı dile yönelik tepkiler: Öğrencilerden yazarın zihnindeki düşünceleri veya anlamı okura aktarırken dili nasıl bir hünerle kullandığına ilişkin duygularını ifade etmeleri beklenir. Bu aşamada yazarın metinde kullandığı ifadelerin veya kelimelerin çağrışımlar yoluyla okurun duyguları üzerindeki ne gibi etkilere neden olduğu da sorgulanabilir.
- Betimleme: Öğrencilerden yazarın kelimelerle resmetme konusundaki kabiliyetine ilişkin duygularını ifade etmeleri beklenir. Yazarın bu becerisi okurun görme, koklama, tatma, işitme ve hissetme duyularına hitap edip etmediği ile ilişkilidir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın uygulanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, planlanmış etkinlikler içeren Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini tespit edilmesi amacıyla araştırmanın uygulanması, verilerin toplanması, elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen deneysel araştırmalarda en çok başvurulmuş deneysel araştırma tasarımıdır (Gliner, Morgan, & Leech, 2017, s. 82). Bu araştırma tasarımının çokça tercih edilmesinin sebebi eğitim bilimcilerin kendilerinin belirledikleri yapay gruplardan daha çok eğitim sistemi içerisinde önceden belirlenmiş gruplarla çalışmaları zorunluluğudur. Yarı deneysel desenlerde gruplar deney ve kontrol grubu olarak yansız bir şekilde belirlenebilmekte fakat söz konusu gruplarda yer alan katılımcılar gruplara yansız olarak atanamamaktadırlar. Çünkü araştırmacıların deneysel araştırma sürecine dâhil edilecek grupları yapay olarak oluşturmaları örgün eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin eğitim süreçlerinin aksamasına neden olmaktadır. Bu nedenle eğitim bilimciler araştırmalarında yarı deneysel desenleri kullanmaktadırlar (Creswell, 2012, s. 309-310; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011, s. 275).

Eğitim bilimleri araştırmalarında yarı deneysel desenlerin kullanılması sırasında araştırmacılar daha önce belirlenmiş olan gruplarla birlikte çalışma avantajına sahiptirler

ancak söz konusu gruplara katılımcıların yansız bir şekilde atanmaması/atanamaması araştırma sürecinde üzerinde durulması ve açıklanması gereken birçok tehdidi beraberinde getirmektedir (Creswell, 2012, s. 310). Bu araştırmada da planlanmış etkinlikler içeren Barrett taksonomisine dayalı okuduğunu anlama öğretimi uygulamalarının gerçekleştirileceği okullarda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencilerini deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atamak mümkün olmadığından yarı deneysel çalışma yöntemi işe koşulmuştur. Araştırmacı Kütahya il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim görmekte olan ve yapılan analizler sonucunda birbirine benzeşik özellikler gösteren gruplar arasında iki deney ve bir kontrol grubunu yansız olarak belirlemiştir. Böylece yarı deneysel araştırma yönteminin doğası gereği iç geçerliliği etkileyen tehditler en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada bağımsız değişkenin (Barrett taksonomisine dayalı okuduğunu anlama öğretimi) bağımlı değişken (7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri) üzerinde etkili olup olmadığının sorgulanması amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın deneme modelinde desenlenmesine karar verilmiştir. Deneysel desenlerde temel amaç bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacılar bu amacı gerçekleştirirken bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde bir etki yaratmasını sağlamak (değişimleme), iç geçerliliği korumak adına bağımlı değişkeni etkilemesi muhtemel dışsal değişkenleri kontrol altına almak (denetim) ve ortaya çıkacak sonuçları izlemek durumundadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012, s. 196-197; Karasar, 2012, s. 88). Değişimleme ve denetim deneysel çalışmaların en önemli ayırt edici özellikleridir (Erkuş, 2011, s. 68). Özellikle bağımlı değişkeni etkilemesi muhtemel dışsal değişkenlerin kontrol altına alınması araştırma sonucunda ortaya çıkacak etkinin sadece etkisi denenilen bağımsız değişkenden kaynaklanmasını ve araştırmanın iç-dış geçerliliğinin artmasını sağlayacaktır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 197; Karasar, 2012, s. 92).

3.1.1. Yarı Deneysel Çalışmanın Temel Özellikleri

Deneysel araştırmanın uygulama aşamasına geçmeden önce bu araştırma yönteminin temel özelliklerinin neler olduğunu anlamak araştırma sonucunda elde edilecek bulguların tartışmasız olması açısından önem taşımaktadır. Araştırmaya dâhil edilen grupların karşılaştırılması, etkisi test edilecek bağımsız değişkenin manipüle edilmesi, seçkisizlik

(yansız atama) ve bağımlı değişkeni etkilemesi muhtemel dışsal değişkenlerin kontrolü bu temel özellikleri oluşturmaktadır (Creswell, 2012, s. 296, Fraenkel vd., 2011, s. 266).

3.1.1.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Grupların Karşılaştırılması

Deneysel araştırmalar genellikle sürece iki grup dâhil edilerek gerçekleştirilmektedir. Söz konusu gruplar deney ve kontrol (veya karşılaştırma) grupları olarak adlandırılır. Araştırma sürecinde deney grubuna bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemler uygulanırken kontrol grubunda öğretim programının gerektirdiği süreçler takip edilir veya farklı bir uygulama gerçekleştirilir. Bu nedenle kontrol (veya karşılaştırma) grupları bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan uygulamanın etkili olup olmadığının veya bir uygulamanın diğer bir uygulamadan daha etkili olduğunun tespit edilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Fraenkel vd., 2011, s. 266). Ancak bu tespitin gerçekleştirilebilmesi ve deney-kontrol gruplarından elde edilecek verilerin bağımsız değişken dışında kalan dışsal değişkenler tarafından etkilenmemesi için araştırmacı deney ve kontrol gruplarını çeşitli değişkenler (ön test, cinsiyet, bireysel gelişim, sosyo-ekonomik ve demografik özellikler vb. gibi) açısından eşitlemelidir. Çünkü deney ve kontrol gruplarında dışsal değişkenlerden kaynaklı farklılaşmanın önüne geçebilmek adına her iki grubun dışsal değişkenler açısından aynı düzeyde bulunması gereklidir. Deney ve kontrol grupları arasında oluşması muhtemel fark sadece grupların farklı bağımsız değişkene maruz kalmasına bağlanmalıdır (Christensen, Johnson, & Turner, 2015, s. 209). Bu çerçevede bu araştırmada çalışmaya katılması planlanan 7. sınıf öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerden hareketle olabildiğince çok benzerlik gösteren sınıflar arasından deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

3.1.1.2. Etkisi Test Edilecek Bağımsız Değişkenin Uygulanması

Deneysel araştırmaların diğer bir özelliği araştırmacının bağımlı değişkeni bağımsız değişken aracılığıyla aktif olarak uygulamasıdır. Araştırmacı bağımsız değişken üzerinde odaklanarak bu değişkenin ne tür uygulamalar içereceğine, hangi şekillerde öğrencilere sunulacağına, hangi gruba uygulanacağına karar vermeli ve gerektiğinden çalışma ortamına fiziksel müdahalede bulunabilmelidir (Fraenkel vd., 2011, s. 267). Bu araştırmada da bağımsız değişken olarak belirlenen Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın ne tür uygulamalar içereceği, hangi şekillerde öğrencilere sunulacağı kararlaştırılmış ve söz

konusu bağımsız değişken deney gruplarında uygulanarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisi araştırılmıştır.

3.1.1.3. Seçkisizlik (Yansız Atama)

Seçkisizlik deneysel çalışmaların en önemli ve en temel özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının araştırma sonucunu etkileyebilecek tüm dışsal değişkenler açısından eşitlenmesini hedefleyen olasılık temelli bir teknik olan bu özellik deneysel araştırmaların başlangıç aşamasında kullanılmaktadır (Christensen, Johnson, & Turner, 2015, s. 209). Özellikle eğitim bilimleri araştırmalarında bireylerin deneysel çalışma ortamına taşımak zorunda oldukları bireysel değişkenler tam anlamıyla kontrol edilememekte, bazı yanlışlıklar ve hatalar çalışma sonuçlarını etkilemektedir. Ancak, araştırmacılar çalışmaya dâhil edilecek bireyleri deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atayarak söz konusu yanlışlıkları ve hataları gruplar arasında sistemli bir şekilde paylaştırmış olurlar (Creswell, 2012, s. 296-297). Fakat yapay grupların oluşturulamadığı, eğitim sistemi içerisinde önceden belirlenmiş gruplarla çalışma zorunluluğu bulunan bazı durumlarda araştırmaya katılacak bireylerin deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanması mümkün olmamakta bunun yerine deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmektedir. Bu araştırmada da Kütahya il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim görmekte olan ve yapılan analizler sonucunda okuduğunu anlama başarısı, okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okumaya ilişkin tutum değişkenleri açısından birbirine benzeşik özellikler gösteren gruplar arasında iki deney ve bir kontrol grubu yansız olarak belirlenmiştir. Söz konusu değişkenler açısından gerçekleştirilmiş olan analizler “Çalışma Grubu” başlığı altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.1.1.4. Bağımlı Değişkeni Etkilemesi Muhtemel Dışsal Değişkenlerin Kontrolü

Deneysel araştırmalarda bağımlı değişkenle ilişkili olan veya ilişkili olduğu düşünülen ancak çalışma sürecinde bağımlı değişken üzerindeki etkileri test edilmeyen dışsal değişkenlerin kontrol altına alınması araştırmanın iç ve dış geçerliliğini artırması açısından büyük önem taşımaktadır. Örneğin; analitik yazma ve değerlendirme modelinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir araştırmada yazma kaygısı ve yazmaya ilişkin tutum değişkenlerinin mutlaka kontrol edilmesi gerekmektedir. Çünkü yapılan araştırmaların sonuçları yazılı anlatım başarısı ile yazma kaygısı arasında negatif, yazmaya ilişkin tutum

arasında ise pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ile bu değişken üzerinde etkisi test edilmeyen dışsal değişkenler arasında söz konusu örnekteki gibi ilişkiler bulunması ve bu ilişkilerin araştırmacı tarafından göz ardı edilmesi durumunda deney ve kontrol grupları arasında ortaya çıkması muhtemel farkların uygulanan deneysel işleme bağlanması güçleşecektir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 197; Fraenkel vd., 2011, s. 268).

3.1.2. Yarı Deneysel Çalışmanın Geçerliliği

Bilimsel çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerinin araştırma sorularına geçerli, nesnel, doğru, ekonomik cevaplar bulmak ve varyansı kontrol etmek şeklinde iki temel amacının olduğu söylenebilir. Özellikle araştırma sonucunda geçerli ve güvenilir bulguların elde edilebilmesi bağımsız değişken üzerindeki etkisi test edilen bağımlı değişkene ait varyansın kontrol edilmesi sonucunda sağlanabilmektedir. Bu bağlamda araştırmacının bağımlı değişken üzerinde etkisini araştırdığı uygulamaların ortaya çıkaracağı varyansı olabildiğince arttırması, bağımlı değişken üzerinde muhtemel etkiye sahip olan dışsal değişkenlerden kaynaklanabilecek varyansı kontrol etmesi ve deney-kontrol gruplarında yer alan bireylerin bağımlı değişken açısından var olan farklarını en aza indirmesi gerekmektedir (Balcı, 2011, s. 254; Büyüköztürk vd., 2012, s. 174). Çünkü araştırmanın geçerliliğini tehdit edebilecek bir durumun var olması araştırmanın tamamlanmasının ardından doğru sonuçlara ulaşılması konusunda sorunlara yol açacaktır. Bu nedenle araştırmacılar araştırmanın tamamlanmasının ardından elde edilecek sonuçları tehdit edebilecek unsurları ve bunlara karşı aldığı önlemleri araştırmanın doğru bir biçimde değerlendirilebilmesi için belirtmek durumundadır (Creswell, 2012, s. 302-303). Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen yarı deneysel araştırmanın iç ve dış geçerliliği için tehdit oluşturabilecek değişkenler ve bu değişkenlere yönelik alınan önlemler aşağıda ifade edilmiştir.

3.1.2.1. Yarı Deneysel Çalışmanın İç Geçerliliği

İç geçerliliğe yönelik tehditler, bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemler ile elde edilecek sonuçlar arasında nedensel bir ilişki kurulup kurulamayacağı konusunda doğru çıkarımlar yapılmasını engelleyen problemlerdir (Shadish, Cook, & Campbell, 2002, s. 54). Geçerliliği tehdit eden tüm tehditler içerisinde iç geçerliliğe yönelik olanlar deneysel araştırmaları tehlikeye atabilecek potansiyele sahip olmaları açısından en ağır olanlar şeklinde nitelendirilmektedir (Creswell, 2012, s. 304). Deneysel çalışmaların iç geçerliliğini tehdit edebilecek durumlar “Katılımcılar ve deneyimleri ile ilişkili tehditler”, “Bağımlı

değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemlerle ilgili tehditler” ve “Deneysel çalışma süreci ve takip edilen işlemlerle ilgili tehditler” şeklinde üç ana başlıkta ele alınmaktadır. Aşağıda bu ana başlıklar altında yer alan değişkenler ve bu değişkenlere yönelik alınan önlemler ifade edilmiştir.

3.1.2.1.1. Katılımcılar ve Deneyimleri ile İlişkili Tehditler

Zaman: Deneysel araştırmaların gerçekleştirilmesi sürecinde katılımcılara uygulanan ön test ve son test arasında geçen zaman içerisinde gerçekleşebilecek bir olay araştırmanın geçerliliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Bu nedenle araştırmacılar ön test ve son test arasında geçen zamanı kontrol etmelidir (Creswell, 2009, s. 162, 2012, s. 304; Fraenkel vd., 2011, s. 172-173; Karasar, 2012, s. 105; Özmen, 2014). Ancak eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen araştırmalar katılımcıların çevresini tam olarak kontrol altına almak ve tüm süreci sıkı bir şekilde takip etmek imkansızdır. Ancak araştırmacı deney ve kontrol gruplarında aynı etkinlikleri (bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemler hariç) uygulayarak yukarıdan ifade edilen durum nedeniyle oluşabilecek olumsuz etkiyi en aza indirebilir (Creswell, 2009, s. 163, 2012, s. 304; Fraenkel vd., 2011, s. 173). Bu araştırma kapsamında da Türkçe dersleri deney ve kontrol gruplarında öğretim programının hedefleri doğrultusunda işlenmiştir. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarında derse girmekte olan Türkçe öğretmenlerinin araştırma boyunca üç sınıfta da eş güdümlü bir şekilde ilerlemelerini sağlamıştır.

Olgunlaşma: Deneysel araştırmaya katılan bireylerin araştırma boyunca fizyolojik ve psikolojik olarak değişmesi (olgunlaşması, isteksizleşmesi, daha aktif, daha tecrübeli ve daha duyarlı olması gibi) deney öncesinde ve sonrasında bağımlı değişken üzerinde görülebilecek farklılığın önemli bir nedeni olarak karşımıza çıkabilir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 175; Creswell, 2009, s. 163, 2012, s. 304; Erkuş, 2011, s. 73; Fraenkel vd., 2011, s. 173; Karasar, 2012, s. 105). Söz konusu bu fizyolojik ve psikolojik değişimleri kontrol altına alabilmenin en iyi yolu titizlikle seçilmiş bir karşılaştırma (kontrol) grubunu araştırmaya dâhil etmektir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 175; Fraenkel vd., 2011, s. 173). Bunun yanında olgunlaşma ve gelişme düzeyleri benzer olan katılımcıların (örneğin; aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin) çalışma grubuna dâhil edilmesi de bu sorunun neden olacağı olumsuz etkileri en aza indirecektir (Creswell, 2009, s. 163, 2012, s. 304). Bu araştırma kapsamında da çalışma grubuna dâhil edilen katılımcıların değişimlerini kontrol edebilmek amacıyla bir

kontrol grubu çalışmaya dâhil edilmiş ayrıca aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin seçilmesine dikkat edilmiştir.

Gerileme: Deneysel araştırmalarda çalışma grubunun oluşturulması sürecinde çalışma grubuna dâhil edilecek olan katılımcıların uç puanlara göre belirlenmesi durumunda bireylerin son test puanları bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek işlemlere bakılmaksızın ön test puanlarından daha iyi veya daha kötü olacaktır. Söz konusu bireylerin aldıkları puanlar zaman içerisinde ortalamaya daha da yakınlaşacaktır (Büyüköztürk, 2007, s. 7; Büyüköztürk vd., 2012, s. 176; Creswell, 2009, s. 163, 2012, s. 304; Erkuş, 2011, s. 74; Karasar, 2012, s. 105-106). Olgunlaşma durumunda olduğu gibi deney grubu ile eşdeğer bir kontrol grubunun kullanımı değişimleri kontrol etmek adına etkili olacaktır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 176; Fraenkel vd., 2011, s. 175). Ayrıca araştırmacının uç puanlara sahip olmayan katılımcıları çalışma grubuna dâhil etmesi bu tehdide karşı koruma sağlayacaktır (Creswell, 2009, s. 163). Bu araştırmada da bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemler öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan ölçekler ve testler aracılığıyla okuduğunu anlama başarısı, okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okumaya ilişkin tutumları açısından benzer nitelikte oldukları anlaşılmıştır.

Örneklem Seçimi: Araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilen bireyler içerisinde deney grubunda bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek işlemlere daha çabuk uyum sağlayan veya bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek işlemlerle ilgili farkındalığı bulunan bireylerin bulunması, araştırma sonucunda elde edilecek bulguları etkileyebilecek olan tehditleri çalışma ortamına getirebilir (Fraenkel vd., 2011, s. 167). Söz konusu durum deneysel çalışmayı olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Deney ve kontrol grubunda yer alacak katılımcıların seçkisiz olarak belirlenmesi bu tehdidi kısmen gidermeye yardımcı olabilir (Büyüköztürk, 2007, s. 5; Büyüköztürk vd., 2012, s. 175; Creswell, 2012, s. 304). Fakat Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınıflarının öğretim yılı başlamadan önce belirlenmesi nedeniyle araştırmanın çalışma grubunun seçkisiz olarak belirlenmesi ve deney-kontrol gruplarının yansız atama yoluyla oluşturulması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada aynı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin deneysel çalışma süresince benzer değişimler göstereceği varsayımında hareketle Kütahya il merkezindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan, aynı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu düşünülen değişkenler açısından olabildiğince çok benzer özellikler gösteren 7. sınıflar arasından iki deney ve bir kontrol grubu seçkisiz olarak atanmıştır.

Çalışmadan Ayrılma: Deneysel araştırmalarda araştırmaya dâhil edilecek bireylerin seçiminde dikkatli davranılsa da bazı bireyler araştırma sürecinde yaşanan olumsuzluklar, okul değişikliği, okul yönetimi tarafından alınan idari kararlar, hastalık, göç, ailelerin araştırma katılımına izin vermemesi, diğer etkinliklerin kapsamında gerçekleştirilen faaliyetler vb. gibi nedenlerden dolayı çalışmalardan ayrılabilmektedirler. Bu durum araştırma sonucunda elde edilecek sonuçlar üzerinde değişikliklere neden olabilmektedir (Büyüköztürk, 2007, s. 6; Büyüköztürk vd., 2012, s. 175; Creswell, 2012, s. 304; Erkuş, 2011, s. 73; Christensen vd., 2015, s. 192; Fraenkel vd., 2011, s. 167-168; Karasar, 2012, s. 106). Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirilebilmeleri ön test, bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek deneysel işlem ve son teste katılmalarına bağlıdır. Bu çerçevede araştırma sürecinde gerçekleştirilen derslerde devamsızlık yapmaları veya bazı uygulamalara katılmamaları nedeniyle birinci ve ikinci deney grubundan altışar, kontrol grubundan ise üç öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmemiş ve üç sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 94 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.1.2.1.2. Bağımlı Değişken Üzerinde Etkisi Test Edilecek Olan İşlemlerle İlgili Tehditler

Uygulamaların Denkleştirilmesi: Deneysel araştırma süreci içerisinde yalnızca deney grubunda çeşitli uygulamaların gerçekleştirilmesi deney ve kontrol gruplarından elde edilecek veriler arasında bir eşitsizliğe neden olabilir. Bu durum araştırmanın iç geçerliliğini de tehdit edecektir. Bu nedenle deney grubunda bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek işlemler uygulanırken kontrol grubunda da eş zamanlı olarak farklı uygulamalar gerçekleştirilmelidir (Creswell, 2012, s. 305). Bu araştırmada da söz konusu tehdidin neden olabileceği olumsuzlukların etkisi en aza indirebilmek adına deney gruplarında planlanmış etkinlikler içeren Barrett taksonomisine dayalı okuduğunu anlama öğretimi ile ilgili işlemler gerçekleştirilirken kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın gerektirdiği süreçler takip edilmiştir.

Denklik Yarışı: Deneysel araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının, çalışma grubuna dâhil edilen bireylerin farkında olacakları bir şekilde belirlenmesi, kontrol grubunda yer alacak öğrencilerin kendilerini daha başarısız öğrenciler olarak algılamalarına ve deney grubundaki bireylerle denklik yarışına girmelerine neden olabilir. Araştırmacılar söz konusu tehdidin neden olacağı olumsuzlukları, öğrencilerin deneysel çalışmaya dair farkındalıklarını ve beklentilerini en az indirerek engelleyebilecektir (Creswell, 2009, s. 164; 2012, s. 305). Bu

araştırma kapsamında da deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneysel bir çalışmaya dâhil olduklarına dair farkındalıkları en aza indirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda deney grupları ile kontrol grubu farklı okullarda öğrenim görmekte olan 7. sınıflar arasından belirlenmiştir.

Moral Bozukluğu: Deneysel araştırmalarda kontrol grubunda yer alan bireylerin, deney grubu üzerinde farklı işlemler uygulandığının farkında olması kendilerinin daha başarısız ve niteliksiz bireyler olduğunu düşünmelerini sağlayarak morallerinin bozulmasına neden olabilir (Fraenkel vd., 2011, s. 174-175). Araştırmacılar bu tehdidin araştırma ortamında neden olacağı olumsuzlukları en az indirebilmek amacıyla çalışmanın sonlanmasıyla ardından bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilen etkinlikleri kontrol grubuyla birlikte gerçekleştirebilir (Creswell, 2009, s. 164, 2012, s. 305). Bu çalışma kapsamında da deneysel araştırma sürecinde gerçekleştirilmesi planlanan etkinlikler deney gruplarında derse girmekte olan Türkçe öğretmenine detaylı bir şekilde anlatılmış ve ardından öğretmen tarafından uygulamaya konulmuştur. Kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın gerektirdiği süreçler takip edilmiştir. Ayrıca bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek etkinliklerin öncesinde ve sonrasında veri elde edebilmek amacıyla kullanılan başarı testleri/ölçekler hem deney hem kontrol grubuna uygulanmıştır.

3.1.2.1.3. Deneysel Çalışma Süreci ve Takip Edilen İşlemlerle İlgili Tehditler

Ön test ve Son test Ölçümlerinde Aynı Ölçme Aracının Kullanımı: Deneysel araştırmalarda araştırmanın uygulama aşamasının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarından alınan ön test ve son test ölçümleri karşılaştırıldığında söz konusu ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilebilir. Söz konusu farklılık genellikle bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilen etkinliklerle ilişkilendirilmektedir. Ancak bu istatistiksel farklılık ön test ve son test uygulamalarında birebir benzer testlerin kullanımı nedeniyle de ortaya çıkmış olabilir. Bu durum çalışma grubunda yer alan bireylerin gelişim düzeylerini belirlemek adına uygulanan testlerin cevaplarının hatırlanmasına dolayısıyla iç geçerlik için olası bir tehdit oluşmasına neden olabilir (Fraenkel vd., 2011, s. 171-172). Bu olumsuzluğun giderilmesi amacıyla araştırmacılar ön test ve son test ölçümleri arasında geçen zamanı daha uzun olmasını sağlayabilir veya ön test, son test ölçümlerinde farklı ölçme araçları kullanabilir (Creswell, 2009, s. 164, 2012, s. 306). Bu araştırmada da söz konusu tehdidin olumsuz etkilerini en aza indirebilmek adına ön test ve son test ölçümleri arasında geçen zamanın uzun olmasına dikkat edilmiştir.

Ölçme Araçları: Deneysel araştırmaların gerçekleştirilmesi sürecinde araştırmacıların ön test ve son testlerde uyguladığı ölçme araçlarında değişiklik yapması çalışmanın iç geçerliliği için bir

tehdit oluşturmaktadır (Fraenkel vd., 2011, s. 170). Deney ve kontrol gruplarında elde edilecek verilerin karşılaştırılması esasına dayanan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde farklı ölçme araçlarının kullanılması söz konusu karşılaştırmaları anlamsız kılabilir. Bu nedenle araştırmanın iç geçerliliğini tehdit edecek bu problemin çalışma ortamına taşınmaması için süreç içerisinde gerçekleştirilen ön test ve son test uygulamalarında benzer ölçme araçlarının kullanılması gerekmektedir (Creswell, 2009, s. 164). Bu araştırma kapsamında da araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçlarında herhangi bir değişik yapılmamış, araştırma öncesinde kararlaştırılmış olan süreçler takip edilerek ön test ve son test ölçümlerinde aynı ölçme araçları kullanılmıştır.

3.1.2.2. Yarı Deneysel Çalışmanın Dış Geçerliliği

Deneysel araştırmaların tamamlanmasının ardından elde edilen sonuçların temsil yeteneği veya genellenebilirliği dış geçerlilik ile ilgilidir. Araştırmacılar elde ettikleri bulguları hangi evrene ve ortama genelleyeceklerini dış geçerlilik sayesinde ifade edebilirler. Genellemeler yapılırken hem çalışmanın gerçekleştirildiği ortam hem de çalışmaya katılanların özellikleri dikkate alınmalıdır (Fraenkel vd., 2011, s. 103). Ancak dış geçerliliği tehdit eden olumsuz durumların var olması söz konusu sonuçlardan hareketle diğer örneklemelere ve ortamlara yönelik çıkarımlarda bulunulmasını engellemektedir (Creswell, 2009, s. 162, 2012, s. 306). Deneysel araştırma sürecinde çalışmanın dış geçerliliğini tehdit edebilecek durumlar “Örneklem ve deneysel işlemlerin etkileşimi”, “Ortam ve deneysel işlemlerin etkileşimi” ve “Zaman ve deneysel işlemlerin etkileşimi” şeklinde üç başlık altında ele alınmaktadır.

3.1.2.2.1. Örneklem ve Deneysel İşlemlerin Etkileşimi

Araştırmacılar gerçekleştirmiş oldukları çalışmaların sonuçlarını mümkün olduğunca geniş örneklemelere genellemek eğilimindedirler (Fraenkel vd., 2011, s. 103). Ancak deneysel araştırma sonucunda elde edilen sonuçların araştırmanın birlikte gerçekleştirildiği çalışma grubu haricinde başka yaş, cinsiyet, milliyet ve kişiliğe sahip olan gruplara genellenmesi araştırmanın dış geçerliliği açısından bir tehdit oluşturacaktır. Araştırmacı farklı özellikler sahip gruplara genellemeler yapmak istemesi durumunda bu gruplarla farklı deneysel uygulamalar gerçekleştirmeli veya çalışma grubuyla benzer niteliklere sahip örneklemelere genellemeler yapmalıdır (Creswell, 2012, s. 306). Bu çerçevede bu çalışmada elde edilen sonuçlar benzer niteliklere sahip örneklemelere genellenmiştir.

3.1.2.2.2. Ortam ve Deneysel İşlemlerin Etkileşimi

Deneysel araştırmaların sonucunda elde edilen bulguların çalışılan ortam dışında farklı ortamlara genellenmesi de araştırmanın dış geçerliliği için bir tehdit oluşturmaktadır (Fraenkel vd., 2011, s. 105). Örnek verilecek olursa kamu okullarında gerçekleştirilmiş bir araştırmanın sonuçları özel okullar için geçerli olmayabilir veya tam tersi bir durum söz konusu olabilir. Bu nedenle deneysel araştırmaların farklı ortamlarda gerçekleştirilmiş araştırmalarla ilişkilendirilmesi yanlış olacaktır (Creswell, 2012, s. 306). Bu doğrultuda bu çalışmada elde edilmiş olan bulgular benzer ortamlarda gerçekleştirilmiş çalışmalarla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

3.1.2.2.3. Zaman ve Deneysel İşlemlerin Etkileşimi

Deneysel araştırmaların sonucunda elde edilen bulguların, araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu zamanın dışında geçmiş veya gelecek zamanlarda gerçekleşmesi muhtemel durumlara genellenmesi araştırmanın dış geçerliliğini tehdit edecektir (Creswell, 2009, s. 165). Örneğin; yaz mevsiminde gerçekleştirilmiş olan araştırmalarla eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilen çalışmalar aynı sonuçları vermeyebilir. Bu nedenle gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları geçmiş ve gelecek durumlarla değil aynı zamanda gerçekleştirilmiş araştırmalarla ilişkilendirilmelidir (Creswell, 2012, s. 306). Bu araştırmada da araştırma sonuçları zaman paydaşlarıyla ilişkilendirilerek dış geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 11

Yarı Deneysel Çalışmanın Simgesel Görünümü

<i>Zaman</i>				
Öğrencilerin Belirlenmesi	Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
M	G ₁	O ₁	X	O ₂
M	G ₂	O ₃	X	O ₄
M	G ₃	O ₅		O ₆

M: Eşleştirme, G₁: Deney Grubu-1, G₂: Deney Grubu-2, G₃: Kontrol Grubu, X: Barrett Taksonomisine Dayalı Okuduğunu Anlama Öğretimi, O₁, O₃, O₅: Ön Test Puanları, O₂, O₄, O₆: Son Test Puanları

Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini test etmeyi amaçlayan bu araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Deney gruplarında Barrett Taksonomisine Dayalı Okuduğunu Anlama Öğretimi uygulamaları, kontrol gruplarında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın gerektirdiği süreçler takip edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği deney gruplarında dersler aynı Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Deneysel uygulamanın öncesinde

ve sonrasında çalışmada kapsamında kullanılacak ölçme araçları deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Yarı deneysel çalışma ön test son test kontrol gruplu deneysel desene göre desenlenmiş ve bu çalışmanın simgesel görünümü Tablo 11’de verilmiştir (Büyüköztürk, 2007; Fraenkel vd., 2011; Creswell, 2012; Büyüköztürk vd., 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kütahya ili merkez ilçesindeki bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 94 7. sınıf öğrencisiyle birlikte gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel araştırma deseni kullanılması nedeniyle evren ve örneklem seçimi yapılmamış bunun yerine çalışma grubu belirlenmiş ve bu grupların okuduğunu anlama başarısı, okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okumaya ilişkin tutum değişkenleri açısından birbirine denk olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce Kütahya il merkezinde bulunan ortaokullardaki Türkçe öğretmenleriyle görüşülmüş, “Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi” konulu bir araştırma gerçekleştirileceği belirtilmiş ve araştırma süreci hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerden gelen geri bildirimler sonucunda araştırmaya katılmaya istekli ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda çalışmaya karar verilmiştir. Kütahya Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izin (EK 1) doğrultusunda çalışma grubuna dâhil edilmesi düşünülen öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaokulların okul müdürleri ve Türkçe öğretmenleri ile tekrar görüşülerek araştırmanın söz konusu okullarda yapılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesi esnasında okulların bulunduğu yerleşim yerlerindeki sosyo-ekonomik yapı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okumaya ilişkin tutum düzeylerinin birbirine yakın olması ayrıca söz konusu okullardaki öğretmen ve idarecilerin araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları etkili olmuştur. Resmî izinlerin alınmasının ardından çalışmanın gerçekleştirileceği ortaokullarda öğrenim görmekte olan 7. sınıflardan dört şubenin Türkçe dersi birinci dönem birinci yazılı not ortalamaları alınarak çalışma grubuna dâhil edilmesi planlanan öğrencilerin Türkçe akademik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Şubelerin Türkçe dersi akademik başarı ortalamaları Tablo 12 ve Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Türkçe Dersi Birinci Dönem Birinci Yazılı Sınavından Aldıkları Puanların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Okul	Şube	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
A Ortaokulu	7-A	38	68,21	16,70
	7-E	37	70,45	19,34
B Ortaokulu	7-E	34	70,85	20,56
C Ortaokulu	7-B	20	62,30	21,10

Tablo 13

Öğrencilerin Türkçe Dersi Birinci Dönem Birinci Yazılı Sınavından Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1099,906	3	366,635	,992	,399
Gruplariçi	46215,970	125	369,728		
Toplam	47315,876	93			

Tablo 12 ve Tablo 13'te deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Türkçe dersi birinci dönem birinci yazılı sınavından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. A ortaokulunun 7-A şubesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Türkçe dersi birinci yazılı ortalamasının 68,21, A ortaokulunun 7-E şubesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Türkçe dersi birinci yazılı ortalamasının 70,45, B ortaokulunun 7-E şubesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Türkçe dersi birinci yazılı ortalamasının 70,85, C ortaokulunun 7-B şubesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Türkçe dersi birinci yazılı ortalamasının ise 62,30 olduğu tespit edilmiştir. Post-hoc karşılaştırma analizleri sonuçları incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanları ortalamaları arasında bulundukları grup açısından anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır [$F_{(3,125)} = 0,992, p > ,05$]. Sonuçlara göre dört farklı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir. Söz konusu sonuçlar her ne kadar doğrudan okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olmasa da öğrencilerin mevcut başarı durumlarını göstermesi açısından önemlidir. Bu sonuçlardan hareketle söz konusu şubelerden birinin pilot çalışma grubu, diğer üçünün ise deney 1, deney 2 ve kontrol grubu olarak belirlenmesine karar verilmiştir. Grupların belirlenmesinin ardından öğrencilerin velilerinden tez araştırması kapsamında gerçekleştirilecek olan çalışmaya katılmaları hususunda herhangi bir sakınca görmediklerini bildiren izin belgeleri alınmıştır (EK 2)

Araştırmanın pilot çalışması 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, C Ortaokulu'nun 7-B şubesinde, 12.11.2018-04.01.2018 tarihleri arasında haftalık üç ders saatini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sırasında dersler Barrett taksonomisine dayalı okuduğunu anlama öğretimi kapsamında hazırlanan etkinlik planları ve uygulama rehberine göre işlenmiştir. Pilot çalışma sırasında araştırmacı gözlemci olarak sınıfta bulunmuş sınıf ortamındaki öğrenci ve öğretmen dönütlerinden hareketle etkinlik sürelerini ve sayıları üzerinde asıl uygulamada gerçekleştirilmek üzere düzenlemeler yapmıştır. Gerçekleştirilen güncellemenin ardından son hâli verilen deneysel çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin ilk haftası itibarıyla uygulamaya konulmuştur. Dersler hem deney hem de kontrol gruplarında kendi Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Deneysel çalışma haftada üç ders saatini kapsayacak şekilde, 2 hafta hazırlık ve farkındalık çalışması ve 16 hafta asıl uygulama süreci olmak üzere toplam 18 haftada gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecine ilişkin bilgiler “Yarı Deneysel İşlemin Hazırlanma ve Uygulanma Süreci” başlığı altında ayrıntılı bir şekilde ayrıca verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenirken bağımlı değişken üzerinde etkili olabileceği düşünülen okuduğunu anlama başarısı, okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okumaya ilişkin tutum değişkenleri istatistiksel olarak kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Söz konusu değişkenlerin kontrolü sırasında elde edilen veriler analiz edilirken ikiden fazla grup arasındaki farkın ölçülmesinde durumunda kullanılan istatistiksel analiz tekniklerinden biri olan varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizleri sonucunda üç grubun uygulanan test ve ölçeklerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların bulunup bulunmadığı ayrıca yapılan post-hoc ikili karşılaştırma tekniği ile de belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda bağımlı değişken üzerinde etkili olabileceği düşünülen okuduğunu anlama başarısı, okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okumaya ilişkin tutum değişkenleri açısından en çok benzerlik gösteren üç sınıfın ikisi deney ve biri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okumaya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20, ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Deney 1	31	18,19	4,96
Deney 2	32	20,28	4,82
Kontrol	31	19,00	6,56

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	69,969	2	34,985	1,155	,319
Gruplariçi	2755,307	91	30,278		
Toplam	2825,277	93			

Tablo 14 ve Tablo 15’te deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları arasındaki farka ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ortalaması 18,19, Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ortalaması 20,28, Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ortalaması ise 19,00 olarak tespit edilmiştir. Post-hoc karşılaştırma analizleri sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları ortalamaları arasında bulundukları grup açısından anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır [$F_{(2,91)} = 1,155$, $p > ,05$]. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki okuduğunu anlama başarı düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Kaygı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Deney 1	31	33,67	8,25
Deney 2	32	32,43	7,14
Kontrol	31	34,48	10,93

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Kaygı Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	67,066	2	33,533	,423	,656
Gruplariçi	7216,391	91	79,301		
Toplam	7283,457	93			

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okumaya yönelik kaygı puanları arasındaki farka ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmiştir. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik kaygı puanları ortalaması 33,67, Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik kaygı puanları ortalaması 32,43, Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik kaygı puanları ortalaması ise 34,48 olarak tespit edilmiştir. Karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya yönelik kaygı puanları ortalamaları arasında bulundukları gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ifade edilebilir [$F_{(2,91)} = 0,423$, $p > ,05$]. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde de deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki okumaya yönelik kaygı düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Deney 1	31	134,70	16,81
Deney 2	32	135,21	16,23
Kontrol	31	132,64	19,15

Tablo 19

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	116,207	2	58,103	,191	,826
Gruplariçi	27666,953	91	304,032		
Toplam	27783,160	93			

Tablo 18 incelendiğinde Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık puan ortalamalarının 134,70, Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık puan ortalamalarının 135,21, Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık puan ortalamalarının ise 132,64 olduğu görülmektedir. Tablo 19’da yer alan karşılaştırma analiz sonuçları da öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık puan ortalamaları arasında bulundukları gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2,91)} = 0,191$, $p > ,05$]. Bu bulgulardan hareketle deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık düzeylerinin uygulama öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutumu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Deney 1	31	88,64	17,75
Deney 2	32	88,71	17,96
Kontrol	31	87,16	21,39

Tablo 21

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutumu Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	48,166	2	24,083	,066	,936
Gruplariçi	33199,759	91	364,833		
Toplam	33247,926	93			

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma tutumu puanları arasındaki farka ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir. Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanları ortalaması 88,64, Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanları ortalaması 88,71, Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanları ortalaması ise 87,16 olarak tespit edilmiştir. Karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanları ortalamaları arasında bulundukları gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ifade edilebilir [$F_{(2,91)} = 0,066$, $p > ,05$]. Analiz sonuçları

değerlendirildiğinde de deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki okumaya yönelik kaygı düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri “Okuma Kaygısı Ölçeği”, “Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği”, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği

Öğrencilerin okumaya ilişkin kaygılarının belirlenmesi amacıyla Melanlıoğlu (2014a) tarafından geliştirilmiş olan 14 maddelik “Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır (EK 3). Ölçeğin araştırma sürecinde kullanılabilmesi amacıyla ölçeği geliştiren Melanlıoğlu’ndan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. Ölçek formu öğrencilerin okumaya ilişkin kaygılarının tespit edilmesi amacıyla “hiçbir zaman, çok nadiren, ara sıra, genellikle, her zaman” şeklinde beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi amacıyla 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 639 öğrenciyle birlikte çalışılmıştır. “Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği”nin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam ve yapı geçerliği incelenmiştir. Kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliği için de ölçeğin faktör yapısını ve alt boyutlarını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam varyansın %21,361’ini açıklayan ve yedi maddeden oluşan birinci alt boyut “Okuma Sürecini Planlama” olarak isimlendirilmiştir. Toplam varyansın %18,887’sini açıklayan ve üç maddeden oluşan ikinci alt boyut ise “Okumayı Destekleyen Unsurlar” şeklinde adlandırılmıştır. Dört maddeden oluşan üçüncü alt boyut ise toplam varyansın %14,918’ini açıklamış ve “Okuduğunu Anlama ve Çözümleme” adıyla ölçekte yer almıştır. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenebilmesi amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri birinci alt boyut için 0,814; ikinci alt boyut için 0,831; üçüncü alt boyut için 0,612; ölçeğin tümü için 0,870 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler doğrulamalı faktör analiziyle de doğrulanmıştır. Tüm model data uyum indeksleri kriter değer olarak alınan 0.85’in üzerindedir ve modele ilişkin RMSA değeri 0,034; $p < 0,01$ şeklinde tespit

edilmiştir. Bu bulgular öğrencilerin okuma kaygılarını ölçmede kullanılan söz konusu ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okumaya adanmışlıklarının ölçülmesi amacıyla Guthrie ve Klauda (2014) tarafından geliştirilip Yıldız ve Aktaş (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 39 maddelik “Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır (EK 4). Ölçeğin araştırma sürecinde kullanılabilmesi amacıyla ölçeği geliştiren Yıldız’dan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. Ölçek öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okumaya adanmışlık düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” şeklinde dörtlü likert formunda hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi ve faktörlerinin belirlenebilmesi amacıyla 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 376 öğrenciden veri toplanmıştır. Dil geçerliği çalışmalarının ardından ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek içsel motivasyon, yeterlilik, değer verme, değer vermeme, güçlük, bağlılık ve kaçınma şeklinde isimlendirilmiş olan yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenebilmesi amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının birinci alt boyut için 0,84; ikinci alt boyut için 0,74; üçüncü alt boyut için 0,80; dördüncü alt boyut için ,80; beşinci alt boyut için 0,66; altıncı alt boyut için 0,72 ve yedinci alt boyut için de 0,77 şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geneli için ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları “Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği”nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu, Türkiye’de 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanabileceğini göstermektedir.

3.3.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen 25 maddelik “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır (EK 5). Ölçek formu öğrencilerin okuma yönelik tutumlarının tespit edilmesi amacıyla “hiç katılmıyorum,

katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” şeklinde beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin faktörlerinin belirlenmesi ve güvenilirliği ile kanıtların toplanmasında 6, 7 ve 8. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan 316 öğrenciden alınan veriler kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek serbest okumaya yönelik tutum, kitaplara yönelik tutum, genel okumaya yönelik tutum ve akademik okumaya yönelik tutum olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri birinci alt boyut için 0,883; ikinci alt boyut için 0,872; üçüncü alt boyut için 0,804; dördüncü alt boyut için 0,705; ölçeğin tümü için ise 0,930 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler doğrulayıcı faktör analiziyle de doğrulanmıştır. Analiz sonuçları “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu, Türkiye’de 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanabileceğini göstermektedir.

3.3.4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Söz konusu testin geliştirilme sürecinde Crocker ve Algina (2008)’nin önerdiği süreç referans alınmıştır. Araştırma kapsamında kullanılacak olan testin amacının belirlenmesinin ardından bu amaca ulaşmak üzere test edilmesi gereken özellikler belirlenmiştir. Eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen ölçmeler daha çok öğrenme ortamlarında ortaya çıkan ürünlerle ilişkilidir. Söz konusu ürünler ise genellikle davranışlar adı altında ele alınmakta ve bir sınıflandırmaya tabii tutulmaktadır (Baykul, 2015). Bu çalışmada da ölçülmek istenen nitelikler Barrett tarafından geliştirilmiş olan Okumanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak Mili Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan (MEB, 2006, 2015, 2018) okuma becerisi ile ilgili kazanımlar incelenmiştir. Ancak söz konusu kazanımların ölçülmek istenen nitelikleri tam olarak karşılamaması nedeniyle Amerika, Kanada, Singapur ve İngiltere’nin ana dili öğretim programları da incelenmiş ve bu programlarda yer alan bazı kazanım ifadeleri de test kapsamında oluşturulan kazanım listesine eklenmiştir. Kazanım listelerinin oluşturulması sırasında söz konusu ülkelerin ana dili öğretim müfredatlarının incelenmesinin nedeni ise PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınav sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisi açısından üst düzeyde yer alan öğrenci yüzdelerinin yüksek

olmasıdır. Barrett taksonomisine göre hazırlanan okuduğunu anlama başarı testinin kazanım listesi Tablo 22’de verilmiştir

Tablo 22

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kazanım Listesi

Bilişsel Düzey	Kazanım
Basit Anlama	Metnin türünü belirler.
	Metinde geçen olayların veya eylemlerin sırasını belirler.
	Metinde açıkça ifade edilmiş sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
	Metinde yer alan karakterlerin özelliklerini belirler.
	Metinlerde yer alan unsurları belirler.
Yeniden Organizasyon	Metinlerde yer alan unsurların benzerliklerini/farklılıklarını belirler.
	Metnin türüne göre belirlediği unsurları sınıflar.
	Metnin bölümlerini/ana hatlarını belirler.
	Okuduğu metni doğrudan veya dolaylı ifadeler kullanarak özetler.
Çıkarım Yapma	Metinde birbiriyle ilişkili bilgileri bir araya getirir.
	Metinde ifade edilen duruma farklı seçenekler üretir.
	Metinde karakterlerin özellikleri hakkında çıkarımda bulunur.
	Metnin verilmeyen bölümleri hakkında çıkarımda bulunur.
	Metindeki mecazi ifadeler yönelik çıkarımda bulunur.
	Metinden hareketle sebep-sonuç ilişkileri kurar.
	Metnin ana fikrini belirler.
Değerlendirme	Metinden hareketle metni yeniden kurgular.
	Gerçek ve kurguyu ayırt eder.
	Metinde öne sürülen düşünceleri günümüz şartlarına göre değerlendirir.
	Metni kendi hayatıyla ilişkilendirerek değerlendirir.
	Okuduğu metindeki yargıların öznel-nesnel yargılar olduğunu sorgular.
Tepki	Okuduğu metindeki bilgi kaynağının veya düşüncelerin güvenilirliğini farklı/çoklu kaynaklardan karşılaştırma yaparak değerlendirir.
	Metni okuduğunda hissettiği duyguları ifade eder.
	Yazarın kullandığı dil hakkında hissettiklerine ilişkin düşüncelerini açıklar.
	Metinde geçen karakterler, olaylar veya fikirlere yönelik empati, sempati veya duyarlılığını ifade eder.

Kazanım listesinin oluşturulmasının ardından başarı testi aracılığıyla yoklanması hedeflenen kazanımları ölçen maddelerin yazılabilmesi amacıyla iki bilgilendirici, bir öyküleyici metin uzman görüşleri dikkate alınarak seçilmiştir. Bu metinlere ilişkin bilgiler Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23

Başarı Testi İçin Seçilen Metinlere İlişkin Bilgiler

Metnin Adı	Metnin Yazarı	Metin Türü	Kullanım Amacı
Miras Keçe	Kenan Hulusi Koray	Öyküleyici	Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi
Bir Dâhiyle Konuşmak	Emine Çaykara	Bilgilendirici	Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi
Türk Aynştaynı	Nail Tan	Bilgilendirici	Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi

Metinlerin belirlenmesinin ardından başarı testi kapsamında yoklanması hedeflenen davranışların ölçülebilmesi adına cevapların öğrenciler tarafından yapılandırıldığı açık uçlu maddeler, seçme gerektiren çoktan seçmeli maddeler ve boşluk doldurmalı soru türleri bir arada kullanılmıştır. Maddeler yazılırken soru türlerine ait madde yazma önerileri dikkate alınmıştır.

Madde yazım aşamasının sonunda 28 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu maddelerin kapsam geçerliliğini belirlemek için araştırmacı tarafından “Okuduğunu Anlama Başarı Testi Uzman Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Ardından başarı testinde yer alan 28 madde Türkçe eğitimi alanında uzman sekiz kişi tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar değerlendirme esnasında başarı testinin ön deneme formunda yer alan maddeleri hedeflenen kazanımı ölçmeleri, ilgili sınıf düzeyine uygun olmaları, imla ve yazım kurallarına uygunlukları açısından uzman değerlendirme formunu (Madde Uygun 2 Puan; Madde Düzeltmeli 1 Puan; Madde Uygun Değil 0 Puan) kullanarak incelemişlerdir. Maddeler üzerinde yapılan incelemeler ve öneriler doğrultusunda maddelerin tamamı düzeltilmiş ve maddelere son hali verilmiştir. Deneme formu için seçilen 28 maddenin 11 tanesi çoktan seçmeli, 11 tanesi açık uçlu, 6 tanesi ise boşluk doldurma maddeleridir. Başarı testinde yer alan her bir maddenin kapsam geçerlik oranı ve başarı testinin kapsam geçerlik indeksi Lawshe tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Bu tekniğe göre kapsam geçerlik oranı şu şekilde hesaplanmaktadır (Lawshe, 1975);

$$\text{Kapsam Geçerlik Oranı} = \frac{Nu - N/2}{N/2}$$

Kapsam geçerlik indeksi ise başarı testinde yer almasına karar verilen maddelerin kapsam geçerlik oranı değerlerinin ortalamasının hesaplanması sonucunda elde edilmektedir (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Uzman sayısına göre kapsam geçerlik oranının ,05 anlamlılık düzeyinde sahip olması gereken minimum/kritik değerler Tablo 24’te (Ayre & Scally, 2014),

gerçekleştirilen hesaplamalar sonucunda elde edilen kapsam geçerlik oran değerleri ve başarı testinin kapsam geçerlik indeksi ise Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 24

Uzman Sayısına Göre Kapsam Geçerlik Oranı İçin Minimum/Kritik Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,53
6	0,99	14	0,57
7	0,99	15	0,60
8	0,75	20	0,50
9	0,77	25	0,44
10	0,80	30	0,33
11	0,63	35	0,31
12	0,66	40+	0,30

Tablo 25

Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)

Madde No	Uygun	Gözden Geçir	Uygun Değil	KGO	Madde No	Uygun	Gözden Geçir	Uygun Değil	KGO
1	8	0	0	1,00	15	7	1	0	0,75
2	7	1	0	0,75	16	8	0	0	1,00
3	8	0	0	1,00	17	7	1	0	0,75
4	8	0	0	1,00	18	8	0	0	1,00
5	8	0	0	1,00	19	8	0	0	1,00
6	8	0	0	1,00	20	8	0	0	1,00
7	8	0	0	1,00	21	8	0	0	1,00
8	8	0	0	1,00	22	8	0	0	1,00
9	8	0	0	1,00	23	8	0	0	1,00
10	8	0	0	1,00	24	8	0	0	1,00
11	8	0	0	1,00	25	8	0	0	1,00
12	8	0	0	1,00	26	8	0	0	1,00
13	7	1	0	0,25	27	8	0	0	1,00
14	7	1	0	0,75	28	8	0	0	1,00
Toplam Uzman Sayısı = 8									
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ) = 0,75									
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) = 0,92									

Toplam 8 uzmanın belirtmiş oldukları görüşler doğrultusunda maddelerin KGO değerleri hesaplanmış ve Tablo 24’te yer alan kritik değerler göz önünde bulundurularak maddelerin başarı testinde kalıp kalmayacağına karar verilmiştir. Bu çerçevede Tablo 19 incelenmiş ve

kapsam geçerlik oranı açısından kritik değerin altında bulunan madde bulunmadığı tespit edilmiştir. Başarı testinin KGİ değeri ise maddelerin KGO değerlerinin ortalamaları alınarak hesaplanmış ve KGİ değerinin 0,92 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu başarı testinin kapsam geçerliğine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Yurdugül, 2005).

Kapsam geçerliği çalışmalarının tamamlanmasının ardından başarı testinin ön deneme formu hazırlanmıştır. Ön deneme formu hazırlanırken her bir maddenin bütün kısımlarıyla birlikte aynı sayfada olmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra 7. sınıfta öğrenim gören üç öğrenciye başarı testinin ön deneme formu uygulanmış ve bu öğrencilerden başarı testinde yer alan soruları süre, anlaşılır olma, okunaklılık vb. gibi açılardan değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin geri bildirimleri temel alınarak ön deneme formu tekrar düzenlenmiş ve yapı geçerliği çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla gerçekleştirilecek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Başarı testinin ön uygulamasının örneklemini Kütahya ili Tavşanlı ilçesinde bulunan üç ortaokuldaki 112 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Başarı testinin ön deneme formu uygulanmadan önce öğrencilere testin içeriğine ilişkin bilgiler verilmiş, cevaplamanın nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği sözlü olarak açıklanmış ve tüm soruları yanıtlamaları, anlamakta güçlük çektikleri soruları ifade etmeleri istenmiştir. Uygulama sırasında araştırmacıdan ve uygulama ortamından kaynaklanabilecek hatalar en az indirgenmeye çalışılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin akıllarına takılan sorular cevaplanmış ve uygulamaya geçilmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplandırabilmeleri için 2 ders saati (80 dk.) süre verilmiştir. Uygulamanın tamamlanmasının ardından elde edilen verilerle yapı geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerlik analizleri başarı testinde yer alan çoktan seçmeli ve boşluk doldurma sorularından elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiş, açık uçlu sorular için ise dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Test maddelerinin madde güçlük derecesi ve madde ayırt edicilik güçleri Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Okuduğunu Anlama Başarı Testindeki Maddelerin Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde No	Madde Güçlük Derecesi (p_j)	Madde Ayırt Edicilik Gücü (r_j)
Madde 1	0,66	0,42
Madde 2	0,69	0,63
Madde 3	0,50	0,36
Madde 4	0,74	0,52
Madde 5	0,73	0,62
Madde 6	0,71	0,59
Madde 7	0,64	0,63
Madde 16	0,45	0,44
Madde 17	0,69	0,46
Madde 18	0,66	0,66
Madde 19	0,42	0,40
Madde 20	0,24	0,28
Madde 21	0,72	0,36
Madde 22	0,50	0,44
Madde 23	0,72	0,49
Madde 24	0,84	0,55
Madde 25	0,35	0,26

Madde güçlük derecesi söz konusu maddeye doğru cevap veren kişi sayısının testin uygulandığı tüm gruba oranlanması şeklinde hesaplanmaktadır (Turgut & Baykul, 2010). Madde güçlük derecesi açısından başarı testinde yer alan maddeler aldıkları değer doğrultusunda Tablo 27’de ifade edildiği şekilde değerlendirilmelidir (Başol, 2015).

Tablo 27

Madde Güçlük Dereceleri

Madde Güçlük İndeksi (p_j)	Yorum
0,85-1,00	Çok Kolay Madde (Testten Çıkarılmalıdır)
0,61-0,84	Kolay Madde
0,40-0,60	Orta Güçlükte Madde
0,39-0,16	Zor Madde
0,15-0,00	Çok Zor Madde (Testten Çıkarılmalıdır)

Okuduğunu anlama başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlükleri Tablo 27’e göre değerlendirildiğinde madde güçlük derecelerinin 0,16 ila 0,84 aralığında olduğu tespit

edilmiş, testten madde güçlük derecelerinin beklenen değerde olması nedeniyle herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Madde ayırt edicilik gücü ise bir maddenin maddeyle ölçülen kazanıma sahip olan bireylerle olmayan bireyleri birbirinden ayırt edebilme gücünü ifade etmektedir. Bir maddenin ayırt ediciliğinin kabul edilebilir seviyede olması için en az 0,30 değerinde olması gerekmektedir (Başol, 2015). Tablo 26 incelendiğinde okuduğunu anlama başarı testinde yer alan Madde 20 ve Madde 25 ayırt edicilik güçleri 0,30'un altında olması nedeniyle testten çıkarılmışlardır.

Okuduğunu anlama başarı testinin ölçüm güvenirliğini belirlemek amacıyla da çoktan seçmeli testlerin güvenirliğinin hesaplanması kullanılan KR-20 güvenirlik formülü kullanılmıştır. KR-20 güvenirlik formülü çoktan seçmeli testlerin güvenirliğinin hesaplanması kullanılmaktadır. Başarı testleri için KR-20 katsayısının 0,70'ten büyük olması beklenmektedir. Yapılan hesaplamalar sonucunda okuduğunu anlama başarı testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,702 çıkmıştır. Hesaplanan KR-20 güvenirlik katsayısı başarı testinden elde edilen sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlama başarı testinin açık uçlu sorularının yansız ve güvenilir bir şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarının hazırlanması sürecinde ilk olarak bir taslak anahtar hazırlanmıştır. Ardından taslak olarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ön uygulama sürecinde elde edilen veriler üzerinde değerlendirmeler yapmak üzere Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alanında uzman dört kişiyle paylaşılmıştır. Alan uzmanları taslak dereceli puanlama anahtarını kullanarak değerlendirmelerini yapmış ve görüşlerini belirtmişlerdir. Uzmanların görüşlerinde bir farklılık veya tutarsızlığın var olduğu durumlarda araştırmacı uzmanlarla tekrar iletişime geçerek bir görüş birliğine varılmasını sağlamıştır. Uzmanların görüşlerinin alınmasının ardından dereceli puanlama anahtarının ilk formu üzerinde gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve dereceli puanlama anahtarına son şekli verilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testi EK 6'da, testin açık uçlu soruları için hazırlanmış olan dereceli puanlama anahtarı ve testin diğer sorularının cevapları ise EK 7'de yer almaktadır. Okuduğunu anlama başarı testinin puanlanması sırasında çoktan seçmeli ve boşluk doldurulmalı sorularda yanlış cevaplar 0 puan, doğru cevaplar 1 puan olarak; açık uçlu sorularda ise yanlış cevaplar 0 puan, kısmi cevaplar 1 puan ve doğru cevaplar 2 puan şeklinde puanlanmıştır.

Uygulama sürecinde çalışma grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin açık uçlu sorularına verdikleri cevaplar üç Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından okuduğunu anlama başarı testi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Değerlendiricilerin puanlamaları arasındaki güvenirliliğin belirlenmesi amacıyla “Krippendorff Alfa” güvenirlilik katsayı hesaplanmıştır. Alfa değerinin 0,80’den büyük olması yüksek düzeyde, 0,67 ile 0,80 arasında olması orta düzeyde, 0,67’den düşük olması ise değerlendiriciler arasında zayıf düzeyde bir uyumun olduğunu göstermektedir (Krippendorff, 2013, s. 325). Değerlendiricilerin arası güvenirliliğe ilişkin “Krippendorff Alfa” katsayısı değerleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Değerlendiriciler Arası Güvenirliliğe İlişkin Krippendorff Alfa Katsayısı Değerleri

Madde No	Ön Test	Son Test
Madde 8	,888	,886
Madde 9	,906	,893
Madde 10	,871	,869
Madde 11	,896	,909
Madde 12	,863	,878
Madde 13	,891	,894
Madde 14	,860	,873
Madde 15	,849	,863
Madde 26	,902	,922
Madde 27	,908	,881
Madde 28	,894	,872

Tablo 28 incelendiğinde alan uzmanı değerlendiriciler arası güvenirliliğe ilişkin Krippendorff Alfa katsayısı değerlerinin ,849 ile ,922 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda uzmanların yapmış oldukları değerlendirmeler arasında yüksek düzeyde uyum olduğu söylenebilir. Bu çerçevede verilerin analizi seçkisiz olarak belirlenen bir uzmanın vermiş olduğu puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okumaya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edebilmek amacıyla SPSS 25 ve JASP istatistiksel analiz programları kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilecek olan testleri

belirlemek amacıyla da ilgili değişkenlere ait puanların normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda söz konusu değişkenlere ait verilerin çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısına (BK) bakılmıştır.

Bu çerçevede deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama ve anlama düzeyi başarılarının ön-test ve son-test ortalama puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okumaya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edebilmek amacıyla ise Tek Yönlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve anlama düzeyi başarılarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında grup içerisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla da normal dağılan veriler için İlişkili Örneklemeler İçin t-Testi, normal dağılmayan veriler için ise İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Araştırmanın kesikli ve sürekli verileri için ise tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, standart hata, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) kullanılmıştır. Ayrıca puanlayıcılar arasındaki uyum Krippendorff Alfa Tekniği kullanılarak belirlenmiştir.

3.5. Yarı Deneysel İşlemin Hazırlanma ve Uygulanma Süreci

Yarı deneysel işlem sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı uygulanmıştır. Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın geliştirilmesi aşamasından eğitim sürecini bir sistem olarak ele alan ve hedeflere ulaşmak için sistemi oluşturan tüm unsurların birlikte ve etkili çalışmasını teşvik eden sistem yaklaşım modeli kullanılmıştır. Eğitimde sistem yaklaşımı modeli; ihtiyaçları belirleme, öğretim hedeflerini saptama ve öğretim programını geliştirme; öğretim programını uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan bir modeldir (Odabaşı, 1997, s. 29).

Tablo 29

Sistem Yaklaşımı Model Aşamaları ve İçerikleri

Sistem Aşaması	Aşama İçeriği
İhtiyaç	• Önceki yapılan araştırmalar ihtiyaçlar incelenir. • Bilgi düzeyleri belirlenir. • Hedef grubun profili ortaya çıkartılır. • İhtiyaç duyulan konular belirlenir. • Programın amaçları hedefleri belirlenir. • Düzenlenecek eğitimin ihtiyaçlara uygunluk düzeyi kararlaştırılır.
Tasarım	• Elde edilen bilgilere göre program tasarımı yapılır. • İçerik metni hazırlanır. • Eğitim hedefleri oluşturulur. • Organizasyonla ilgili tasarımlar yapılır.
Eğitimin Planlanması	• Öğretim materyali hazırlanır. • Ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanır. • Pilot uygulama yapılır
Uygulama	• Hazırlanan eğitim programı uygulanır. • Süreç değerlendirilir.
Değerlendirme	• Ölçme değerlendirme araçları uygulanır.

Bartan'dan (2014, s. 62) alınmıştır.

Tablo 29 incelendiğinde sistem yaklaşımı modelinin beş aşamadan oluştuğu görülmektedir. Her basamakta gerçekleştirilmiş olan etkinlikler ayrıntılı bir şekilde başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

3.5.1. İhtiyaç Analizi

Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın geliştirilmesi aşamasında ilk olarak öğretim programının hangi bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla geliştirileceğine karar verilmiştir. Demirel (2015, s.79) ihtiyaç analizi yapılırken ihtiyaçların belirlenebilmesi amacıyla anket uygulama, gözlem, meslek analizi, test uygulama, görüşme, grup toplantıları yapma ve kaynak tarama gibi yöntemlerden biri veya birkaçını kullanarak ihtiyaçların belirlenebileceğini belirtmiştir. Demirel'in (2015) görüşleri doğrultusunda bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisiyle ilgili gereksinimleri belirlenirken kaynak tarama tekniğinden faydalanılmıştır. Bu çerçevede ulusal/uluslararası kurumlar tarafından uygulanmış olan testlerin raporları ve ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini konu edinen araştırmalar incelenmiştir. Araştırmanın problem durumunda ayrıntılı bir

şekilde ifade edilmesi nedeniyle söz konusu araştırma ve raporların sonuçları bu kısımda tekrarlanmamıştır.

3.5.2. Tasarım

Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın tasarım aşamasında ilk olarak ihtiyaç analizi sonucunda öğrencilerin eksik olduğu düşünülen bilişsel beceriler kazanımlar şeklinde yazılmıştır. Kazanımlar Barrett tarafından geliştirilmiş olan Okumanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak Mili Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan (MEB, 2006, 2015, 2018) okuma becerisi ile ilgili kazanımlar incelenmiştir. Ayrıca Amerika, Kanada, Singapur ve İngiltere'nin ana dili öğretim programları da incelenmiş ve bu programlarda yer alan bazı kazanım ifadeleri de hazırlanan kazanım listesine eklenmiştir. Söz konusu kazanım listesi Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı Kazanımları

Bilişsel Düzey	Kazanım
Basit Anlama	Metnin türünü belirler.
	Metinde geçen olayların veya eylemlerin sırasını belirler.
	Metinde açıkça ifade edilmiş sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
	Metinde yer alan karakterlerin özelliklerini belirler.
	Metinlerde yer alan unsurları belirler.
	Metinlerde yer alan unsurların benzerliklerini/farklılıklarını belirler.
Yeniden Organizasyon	Metnin türüne göre belirlediği unsurları sınıflar.
	Metnin bölümlerini/ana hatlarını belirler.
	Okuduğu metni doğrudan veya dolaylı ifadeler kullanarak özetler.
	Metinde birbiriyle ilişkili bilgileri bir araya getirir.
Çıkarım Yapma	Metinde ifade edilen duruma farklı seçenekler üretir.
	Metinde karakterlerin özellikleri hakkında çıkarımda bulunur.
	Metnin verilmeyen bölümleri hakkında çıkarımda bulunur.
	Metindeki mecazi ifadeler yönelik çıkarımda bulunur.
	Metinden hareketle sebep-sonuç ilişkileri kurar.
	Metnin ana fikrini belirler.
	Metinden hareketle metni yeniden kurgular.
Değerlendirme	Gerçek ve kurguyu ayırt eder.
	Metinde öne sürülen düşünceleri günümüz şartlarına göre değerlendirir.
	Metni kendi hayatıyla ilişkilendirerek değerlendirir.
	Okuduğu metindeki yargıların öznel-nesnel yargılar olduğunu sorgular.
	Okuduğu metindeki bilgi kaynağının veya düşüncelerin güvenilirliğini farklı/çoklu kaynaklardan karşılaştırma yaparak değerlendirir.
Tepki	Metni okuduğunda hissettiği duyguları ifade eder.
	Yazarın kullandığı dil hakkında hissettiklerine ilişkin düşüncelerini açıklar.
	Metinde geçen karakterler, olaylar veya fikirlere yönelik empati, sempati veya duyarlılığını ifade eder.

Kazanımların belirlenmesinin ardından bu kazanımlara hizmet edecek ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini basit anlama seviyesinden tepki düzeyine kadar geliştirmeye imkân tanıyacak metinler belirlenmiştir. Metin seçimi sırasında metinler dil ve anlatım, biçimsel görünüm, bilimsel içerik ve sınıf düzeyine uygunluk gibi nitelikler açısından değerlendirilmiştir. Metinlerin Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ifade edilen temalara uygun olmasına dikkat edilmiştir. Yarı deneysel işlemin uygulanması esnasında kullanılan metinlerle ilgili bilgiler Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31

Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler

Metin Adı	Metin Türü	Metnin Yazarı	Kaynak
Kültürel Miras	Bilgilendirici	Eğitim Reformu Girişimi (ERG)	Düşünme Gücü Projesi Kaynak Dosyası
Irak'ta Neler Oldu	Bilgilendirici	Eğitim Reformu Girişimi (ERG)	Düşünme Gücü Projesi Kaynak Dosyası
İhtiyar Çilingir	Hikâye Edici	Memduh Şevket Esendal	İhtiyar Çilingir
Yüksek Yüksek Binalar	Bilgilendirici	Mustafa Kutlu	Vatan yahut İnternet
Çevre ve Çevre Sorunları	Bilgilendirici	Eğitim Reformu Girişimi (ERG)	Düşünme Gücü Projesi Kaynak Dosyası
Bir Kavak ve İnsanlar	Hikâye Edici	Haldun Taner	Küçük Harfli Mutluluklar
Geleceğin Olimpiyat Köyleri	Bilgilendirici	Heather Hansman	Popular Science Ağustos 2016 Sayısı
Uzay Uçuşları	Bilgilendirici	Dicle Zengin Çamurdan	Eğlenceli Bilim Dergisi Ekim 2017 Sayısı
Eski Mutluluklar	Hikâye Edici	Isaac Asimov	Dünya Hepimize Yeter
Kalem Klavyeden Keskindir	Bilgilendirici	Barış Özcan	barisozcan.com

Bu aşamadan sonra öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebilmesi adına kullanılacak etkinlikler tasarlanmıştır. Ayrıca öğretmenlere öğrencilerin edinmesi hedeflenen okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlar konusunda bilgi verecek; okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye imkân tanıyacak metinler sunacak; okuduğunu anlama etkinlikleri sırasında kullanacakları öğretim ilke, yöntem ve teknikleri konusunda rehberlik edecek ve sınıf içi uygulamaları düzenleyecek olan öğretmen kılavuz kitabının tasarlanmasına karar verilmiştir. Öğretim programının tasarlanması sırasında Gazi Üniversitesi ve Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarında uzman öğretim üyelerinden/elemanlarından yararlanılmıştır. Tasarım aşamasının son basamağında ise Barrett Taksonomisine Dayalı

Öğretim Programı'nın kaç derste tamamlanabileceği, hangi tarihler arasında düzenleneceği, uygulamanın hangi ortaokullarda gerçekleştirileceği konusunda düzenlemeler yapılmıştır.

3.5.3. Geliştirme (Yazma)

Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın geliştirilme aşamasında daha önce belirlenmiş olan metinlerden hareketle tasarlanan etkinlikler yazılmıştır. Etkinliklerin tasarlanması ve yazımı sırasında Blachowicz ve Ogle (2008), Çer, (2016), EDge (2002a, 2002b, 2002c), Eğitim Reformu Girişimi (2009), Gunning (2005, 2010), Kelley ve Clausen-Grace (2013), McKnight (2010, 2013), McLaughlin ve Allen (2009), McLaughlin ve Rasinski (2015), Serravallo (2015), Vacca vd. (2015) ve Tompkins'in (2005, 2010) çalışmalarından yararlanılmıştır. Sonrasında okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili alan yazın taranmış ve bu beceriye ilişkin kuramsal altyapıyı oluşturacak bilgiler içeren, öğretim sürecinde gerçekleştirilecek etkinliklerin nasıl uygulanması gerektiği konusunda öğretmene rehberlik eden bir kılavuz kitap hazırlanmıştır. Öğretim programı kapsamında belirlenen metinler, tasarlanan etkinlikler ve öğretmenlere rehberlik etmek üzere hazırlanan kılavuz kitap EK 8'de yer almaktadır. Öğretim programının yazılması aşamasında öğretmenin sınırlandırılmaması adına günlük planlar oluşturulmamış bunun yerine gerçekleştirilecek etkinliklerin nasıl uygulanması gerektiği kılavuz kitapta detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Her tema kapsamında gerçekleştirilecek etkinlikler “Giriş Çalışması Önerisi, Ana Metin Analizi, Etkinlik Paketleri (Etkinlik 1, Etkinlik 2, Etkinlik 3 vb. gibi)” başlıkları altında ele alınmıştır.

Uygulama sürecinde gerekli materyallerin hazırlanmasının ardından Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın belirlenen hedeflere ulaşmadaki etkisini görmek için hangi ölçme araçlarının kullanılacağı kararlaştırılmıştır. Bu çerçevede araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır.

3.5.4. Pilot Uygulama

Öğretim programının geliştirilmesi sürecinde programın aksayan yönlerinin belirlenebilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılarak programa son şeklinin verilebilmesi için asıl uygulama çalışmasının yapılacağı örneklem grubuyla benzer özellikleri taşıyan bir örneklem üzerinde pilot uygulama çalışmasının gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Tekin, 2004). Bu kapsamda Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın pilot uygulama çalışması 2018-2019 eğitim öğretim yılında 12.11.2018-04.01.2019 tarihleri arasında haftalık üç ders saatini kapsayacak şekilde

gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın öğretim programının “Kültür” temasında bulunan metinler ve etkinlikler kullanılmıştır.

Pilot uygulama toplam 24 ders saatinde tamamlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı programın aksayan yönlerini ve etkililiğini belirlemek amacıyla gözlem notları tutmuş ve ayrıca uygulama öğretmeninin öğretim programına ilişkin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmacının gözlem notları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda programın aksayan yönleri tespit edilmiş ve Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nda aşağıda maddeler şeklinde ifade edilen düzeltmelerin yapılmasına karar verilmiştir;

- Pilot uygulamada öğretmenlerin ve öğrencilerin metinlerin işlenmesinin ardından yapacakları bazı etkinliklerde somut uygulama örneklerine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu kapsamda asıl uygulama çalışmasında temaların etkinlikler kısmında bazı somut uygulama örneklerine (örneğin hikâye haritası) yer verilmesi gerektiğine karar verilmiştir.
- Pilot uygulama sürecinde, öğrencilerin kazanımları edinme sürecinin nitelikli bir şekilde işlemesine katkıda bulunacak olan ev ödevi etkinliklerini yapmadıkları ve bu duruma ilişkin çeşitli bahaneler ürettikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle asıl uygulama çalışması kapsamında öğrencilere ev ödevi verilmemesine ve bu ödevlerin uygulama saatleri içerisinde grup çalışmaları şeklinde yapılmasına karar verilmiştir.
- Öğretim programının okuduğunu anlamaya ilişkin kuramsal bilgiler içeren kısımlarının daha iyi anlaşılması için konu anlatımlarının sunular aracılığıyla yapılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda “Morpa Kampüs” uygulamasından yararlanılmasına karar verilmiştir.
- Pilot uygulama sürecinde öğretmenin etkinlikleri nasıl yapacaklarını öğrencilere yalnızca anlatma yoluyla göstermesinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle asıl uygulamada kapsamda gerçekleştirilecek etkinliklerde öğretmenlerden “anlatma, gösterme, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama” basamaklarını takip etmelerinin istenmesine karar verilmiştir.
- Öğrencilerin grup çalışması yaptıkları etkinliklerde uygulama sürecine daha fazla katılmak istedikleri gözlemlenmiştir. Bu çerçevede her temada içeriği uygun olan etkinliklerde grup çalışması yapılmasına ve bu etkinliklerin içeriğinin düzenlenmesine karar verilmiştir.
- Pilot uygulama sürecinde yapılan bir etkinlikte öğrencilerden resim çizmeleri istenmiştir. Burada amaç karakteri resmetmekten daha çok karakterlerin kişisel özelliklerinin neler olabileceğinin tahmin edilmesi ve bu tahminlerin karşılaştırılmasıdır. Ancak pilot uygulama

öğretmenin daha çok öğrencilerin karakteri resmetme durumuna odaklandığı gözlemlenmiştir. Bu çerçevede asıl uygulama sürecinde gerçekleştirilecek olan resim çizme çalışmalarında söz konusu etkinliklerin asıl amacının resim değil içerik olması gerektiğinin öğretmenlere açıklanmasına karar verilmiştir.

- Pilot uygulama sürecinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin metne geri dönüşler yapmasına öğretmen tarafından izin verilmediği tespit edilmiştir. Ancak okuduğunu anlama sürecinde anlamın tam olarak elde edilebilmesi için metne geri dönüşler yapılması gerektiği bilinmektedir. Bu nedenle asıl uygulama sürecinde gerçekleştirilecek etkinliklerde öğrencilerin metne geri dönüşler yapabileceklerinin öğretmenlere açıklanması gerektiğine karar verilmiştir.
- Pilot uygulama sürecinde öğrenciler öğretmenlerinden bazı etkinliklerde ifade edilen kısımları çalışma kâğıdı üzerinde göstermesini istemişlerdir. Bu durumda öğretmen, çalışma kâğıdı üzerinde vurgulanacak veya dikkat çekilecek kısımları teker teker tüm öğrencilere göstermek durumunda kalmıştır. Bu nedenle asıl uygulama kapsamında etkinliklerin ayrıca akıllı tahtaya yansıtılmasına karar verilmiştir.
- Pilot uygulama sürecinde öğretmen ve öğrenci kitabında yer alan metin ve etkinliklerde bazı noktalama ve imla hatalarının olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu hatalar asıl uygulamada kullanılacak öğretmen kılavuzu ve öğrenci kitapları basılmadan önce düzeltilmiştir.

3.5.5. Asıl Uygulama

Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı, pilot uygulama aşamasında ortaya çıkan eksiklikler ve aksaklıklar göz önünde bulundurularak tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Deney grubuna gerçekleştirilen uygulamalar Türkçe öğretmeni tarafından Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı temel alınarak yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise dersler başka bir Türkçe öğretmeni tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hedefleri doğrultusunda işlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce Türkçe öğretmenine ve deney grubundaki öğrencilere yapılacak çalışma ve etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak uygulama sürecinde hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmış, söz konusu metinler ve etkinlik kağıtları resim, şekil, şema ve grafiklerle desteklenmiştir.

Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın uygulama aşamaları şu şekilde düzenlenmiştir:

- Yarı deneysel çalışmanın asıl uygulama sürecinde basit anlama (metnin türünü, eylemlerin sırasını, sebep-sonuç ilişkilerini, karakter özelliklerini, metnin unsurlarını ve benzerlik/farklılıkları belirleme), yeniden organizasyon (metnin unsurlarını sınıflama, metnin bölümlerini belirleme, metni özetleme, ilişkili bilgileri bir araya getirme), çıkarım yapma (metinde ifade edilen duruma farklı çözümler üretme, karakterlerin özellikleri ve mecazi ifadeler yönelik çıkarımda bulunma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, ana fikri belirleme, yeniden kurgulama), değerlendirme (gerçek ve kurguyu ayırt etme, düşünceleri günümüz şartlarıyla ve kendi hayatıyla ilişkilendirerek değerlendirme, öznel-nesnel yargıları sorgulama, metindeki bilgi kaynağının veya düşüncelerin güvenilirliğini değerlendirme) ve tepki (metni okuduğunda hissettiği duyguları ifade etme, yazarın dili hakkındaki düşüncelerini açıklama, metinde geçen karakterler, olaylar veya fikirlere duygularını ifade etme) düzeylerinde anlama seviyesini geliştirecek etkinlikler uygulanmıştır.
- Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na göre okuduğunu anlam becerilerinin geliştirilmesi adına yapılan derslerde ilk olarak önceki derslerde hatırlatılmış, öğrenciler güdülenmiş ve ön bilgileri harekete geçirilmiştir. Sonrasında ders kapsamında işlenecek konu hakkında öğrencilere bilgi verilmiş ve öğretmen sınıfta bir tartışma ortamı oluşturmuştur. Sonrasında ilgili metinler işlenmiş ve etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde öğretmen öğrencilere söz konusu etkinliklerin nasıl yapılacağı konusunda bir anlatım yapmış, ardından bu etkinliğin nasıl yapacaklarını göstermiş ve kendi rehberliğinde bir uygulama yapmalarının ardından öğrencilerden bağımsız uygulamalar yapmalarını istemiştir. Öğrenciler bağımsız uygulamalar gerçekleştirirken öğretmen gerekli dönüt ve düzeltmeleri yapmıştır. Ayrıca öğrenci çalışmalarının gözden geçirilmesinin ardından gerekliyse ilgili uygulamaların nasıl yapılması gerektiğini yeniden göstermiştir.
- Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilecek etkinlikler okuma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde düzenlenmiş ve öğretmen kılavuz kitabında etkinliğin hangi esnada yapılması gerektiği ifade edilmiştir.
- Öğretim programının uygulanması sürecinde kullanılması gereken okuduğunu anlama strateji, teknik ve yöntemlerinin tümü ilk olarak öğretmen tarafından ayrıntılı bir şekilde açıklanarak uygulanmış ardından öğrencilerden söz konusu strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaları istenmiştir. Öğrenciler bağımsız uygulamalar gerçekleştirirken öğretmen gerekli dönüt ve düzeltmeleri yapmıştır. Ayrıca gerekli durumlarda ilgili strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanması gerektiği yeniden gösterilmiştir.

- Öğrencilerin etkinlikleri rahatça gerçekleştirebilecekleri, akıllı tahtayı rahatça görebilecekleri, çalışma kağıtlarını, renkli kalemli ve diğer malzemeleri rahatça kullanabilecekleri bir sınıf ortamı oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin metinlere ve çalışma kağıtlarına ulaşmalarında sıkıntı yaşanmaması adına metinler ve çalışma kağıtları bir kitap haline getirilmiş ve öğrencilere dağıtılmıştır. Dağıtılan bu kitapların uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda yer alan öğrenci dolaplarında kalmasına ve böylece kaybolmamasına özen gösterilmiştir.
- Uygulama sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlayacak strateji, yöntem ve teknikleri doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadıkları kontrol edilmiştir. Söz konusu strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama sürecindeki rolleri öğrencilere açıklanmış ve öğrencilerin yeteri kadar bağımsız uygulama yapmalarına imkân tanınmıştır. Süreç içerisinde öğrencilere gerekli olduğu durumlarda yönlendirmeler yapılmış, uygulamaları değerlendirilerek öğrencilerin eksikliklerini tamamlamaları ve yanlışlarını düzeltmeleri sağlanmıştır. Doğru olarak nitelendirilen çalışmaların neden doğru olduğu tüm sınıfa açık ve net bir şekilde anlatılmıştır.
- Öğretim programı kapsamındaki etkinlikler öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişebilmesi, okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin nasıl kullanılacağına kavranması ve metnin tam olarak anlaşılabilmesi adına tüm öğrenciler hâkim oluncaya dek tekrarlanmıştır.
- Uygulama sürecinde işlenen derslerde etkinlikler gerçekleştirilirken zaman yönetimi katı bir şekilde uygulanmamış aksine öğrencilerin etkinlikleri rahat bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için esnek davranılmıştır.
- Her bir tema öncesinde öğrencilerin ilgili temaya ilişkin ön bilgilerini harekete geçirmeleri için giriş çalışmaları yapılmıştır. Bu çerçevede “Neler biliyorum? Neler öğrenmek istiyorum? Neler öğrendim?, Çevremde neler var?” gibi etkinliklerle öğrencilerin temalara ve metinlere yönelik ilgisinin çekilmesi amaçlanmıştır.
- Temalarda her bir metnin okunmasının ardından yapılacak olan etkinlikler okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi çerçevesinde yapılandırılmış ve her bir etkinlikle ilişkili kazanımların neler olduğu öğretmen kılavuz kitabında belirtilmiştir.
- Öğretim programında yer alan temalarda okuma öncesinde, okuma amacı oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına aktarma, metnin konusuna ve içeriğine ilişkin tahminlerde bulunma, metnin türünü ve özelliklerini belirleme; okuma sırasında, ana fikri belirleme, çıkarımlar yapma, önemli noktaları belirleme ve sıralama, ilişkiler kurma, soru sorma ve sorgulama,

gözünde canlandırma ve görselleştirme, anlama sürecini zihinde takip etme/izleme; okuma sonrasında ise özetleme ve değerlendirme stratejileri kullanılmıştır. Bu stratejilerin kullanımı sırasında okuma öncesinde beklenti rehberi, beyin fırtınası, K-W-L (Ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim) ve grafik örgütleyici; okuma sırasında hikâye haritası, hikâye çerçeveleri, yönlendirilmiş okuma-düşünme, ipucu kelimeler, grafik örgütleyiciler, karşılıklı öğretim, kendini sorgulama, yazarı sorgulama, soru-cevap ilişkileri kurma, sesli düşünme ve görselleştirme; okuma sonrasında ise eşli okuma eşli özetleme, sorgulama ve gözden geçirme tekniklerinin nasıl kullanılması gerektiği öğrencilere açıklanmıştır.

- Etkinliklerin tamamlanmasının ardından süreçle ilgili değerlendirmeler öğretmen ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi açısından düzeylerini fark etmeleri sağlanmıştır.

Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde her bir tema kapsamında aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanan işlemler takip edilmiştir.

3.5.5.1. Kültürel Miras Teması

Tema öncesinde öğrencilerin kültürel miras temasına ilişkin ön bilgilerini harekete geçirmeleri amacıyla “Neler Biliyoruz? Neler Bilmek İstiyoruz? Neler Öğrendik?” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede ders başlangıcında öğrencilere “Kültür” kavramını inceleyeceklerini söylenmiştir. Daha sonra öğrencilerden sıra arkadaşlarıyla eşleşmeleri ve “Kültür” kavramıyla ilgili neler bildiklerinin bir listesini yapmaları istenmiştir. Ardından tahtaya bir 3N (Neler biliyoruz? Neler bilmek istiyoruz? Neler öğrendik?) tablosu çizilmiş ve öğrencilerden eşleştikleri arkadaşlarıyla birlikte söz alarak kültür konusunda neler bildiklerini öğretmene söylemeleri istenmiştir. Bu bilgiler “Neler biliyoruz?” başlığı altında hem tahtadaki hem de etkinlik kağıdındaki tabloya yazılmıştır. Bu aşamanın ardından öğrencilere kültür konusunda emin olamadıkları veya merak ettikleri noktaların neler olduğu sorulmuş ve sonra bunları sorulara dönüştürmeleri istenmiştir. Uygulama öğretmeni bu sırada bir yandan öğrencilere yardımcı olurken bir yandan da oluşturulan soruları “Neler bilmek istiyoruz?” sütununa yazmalarını istemiştir. Kültürel Miras metni ile ilgili tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından öğrenciler kültürel miras konusunda neler öğrendiklerini ifade etmiş ve bu bilgiler etkinlik kağıdındaki tablonun “Neler öğrendik?” başlığı altına yazılmıştır.

“Neler Biliyoruz? Neler Bilmek İstiyoruz? Neler Öğrendik?” etkinliğinin tamamlanmasının ardından kültürel miras kavramının ne olduğuna ilişkin bir tanımlama yapılmıştır. Kültürel miras

kavramının tanımı yapıldıktan sonra kültürel miras kavramıyla ilgili açıklamalar yapılmış ve bazı örneklendirmeler öğrencilerle paylaşılmıştır. Ardından öğrencilerden etkinlik kapsamında kendilerine dağıtılan çalışma kağıtlarını incelemeleri ve bu kâğıtta yer alan cümleleri okuyup hangilerinde kültürel mirastan söz edildiğini düşünmeleri istenmiştir. Etkinliğe başlamadan önce öğrencilere etkinliği nasıl yapacakları anlatılmış ve bu örneğe benzer şekilde yapmaları gerektiği hatırlatılarak öğrenci uygulamaları takip edilmiştir.

Hazırlık çalışmalarının ardından “Metin Türleri” ve “Konu ve Ana Fikri Belirleme” konu anlatımlarını yapılmıştır. Konu anlatımları tamamlandıktan sonra ana metnin analizi kısmına geçilmiştir. “Kültürel Miras” adlı metin öğrencilere sesli bir şekilde okunmuş, ardından öğrencilerden aynı metni sessizce ama önemli buldukları bilgilerin ve kavramların altını çizerek okumaları istenmiştir. Okumaları bittikten sonra öğrencilere kavram haritalarından bahsedilmiştir. Kavram haritası örnekleri gösterilerek ne için ve nasıl kullanıldığı anlatılmıştır. Ayrıca rehber olması açısından kavram haritalarının nasıl doldurulacağı bir örnekle öğrencilere gösterilmiştir. Daha sonra öğrencilerden “Kültürel Miras” metninden hareketle etkinlik kâğıdındaki kavram haritasını doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin kavram haritasını doldurmalarının ardından cevaplar sınıf ortamında paylaşılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

“Kültürel Miras” metni ile ilişkili bir sonraki etkinlikte öğrencilere metnin ana fikrini, konusunu, türünü, metinde bahsedilen mekanları, savunulan düşünceyi ve metnin niçin yazılmış olabileceğini sorgulayan bazı soruları içeren bir etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Bu soruları daha önce okumuş oldukları “Kültürel Miras” adlı metinden hareketle bireysel olarak cevaplamaları istenmiştir. Bu esnada “Metin Türleri” ve “Konu ve Ana Fikri Belirleme” konu anlatımları sırasında öğrencilere verilen bilgiler ve yapılan uygulamalar hatırlatılmıştır. Daha sonra anlatılanlara benzer şekilde yapmaları gerektiğini söyleyerek öğrenci uygulamaları takip edilmiştir. Öğrenciler söz hakkı olarak soruları sırayla cevaplandırmıştır. Öğretmen gelen cevapları tahtaya yazmış ve gerekli gördüğü yerlerde düzeltmeler yapmıştır. Soruların cevaplandırılmasının ardından doğru cevabın neden o cevap olduğu, yanlış cevapların ise neden yanlış olduğu öğrencilere açıklanmıştır. Soruların cevaplarının tahtaya yazılmasının ardından bütün öğrenciler cevaplarını kontrol etmiş ve metnin tam olarak anlaşılması sağlanmıştır.

“Kültürel Miras” metni ile ilişkili son etkinlikte metnin bölümleri belirlenmiştir. Etkinlik gerçekleştirilirken öğrencilerden 3-4-5 kişilik gruplar halinde çalışarak ana metni incelemeleri istenmiştir. Metnin incelenmelerinin ardından öğrencilere “Metinde yer alan paragrafların her biri hangi konulardan bahsediyor?” sorusu sorulmuştur. Uygulama öğretmeni öğrencilere örnek olarak ilk paragrafın hangi konudan bahsettiğini gerekçeleriyle birlikte açıklamıştır. Ardından

öğrencilerden benzer şekilde her bir paragrafın konusunu gerekçeleriyle birlikte belirlemelerini istemiştir. Grupların, paragrafların hangi konulardan oluştuğunu tespit etmelerinin ardından, öğrencilere aynı konulardan oluşan, anlam bütünlüğü taşıyan paragrafların bir bölüm olarak kabul edilmesi gerektiği söylenmiş, bölümlerin tek paragraftan da oluşabileceği öğrencilere hatırlatılmıştır. Öğretmen örnek olarak aynı konudan bahseden paragrafları sınıflandırmış ve ilk başlığı belirlemiştir. Ardından öğrencilerden benzer şekilde her bir bölümün başlığını gerekçeleriyle birlikte belirlemeleri istenmiştir. Grupların çalışmalarını tamamlamasından sonra tüm gruplar bir sözcü seçerek hangi paragrafları bir bölüm olarak kabul ettiklerini ve bu bölümlere nasıl bir başlık bulduklarını gerekçeleriyle birlikte açıklamışlardır. Gruplar tespitlerini açıklarken öğretmen rehberliğinde sınıf tartışması yapılmıştır. Öğrencilerin başlıkları belirleme gerekçeleri öğretmen tarafından değerlendirilmiş, öğrencilere olumlu veya olumsuz dönütler verilmiştir. Ardından hangi paragraf/paragrafların bir bölüm oluşturduğu ve bu bölümlerin nasıl isimlendirileceği konusunda ortak bir karar alınarak etkinlik sona erdirilmiştir.

“Kültürel Miras” metniyle ilişkili etkinliklerin tamamlanmasının ardından Öğrencilere bir metnin nasıl özetlenmesi gerektiğine ilişkin bir konu anlatımı yapılmış daha sonra “Irak’ta Neler Oldu?” adlı metne geçilmiştir. Öğretmen “Irak’ta Neler Oldu?” adlı metni öğrencilere sesli bir şekilde okumuş ardından öğrencilerden aynı metni sessizce ama önemli buldukları bilgilerin ve kavramların altını çizerek okumalarını istemiştir. Metnin okunmasının ardından öğrencilerden sıra arkadaşlarıyla iki kişilik bir grup oluşturmaları istenerek metni özetleyecekleri söylenmiştir. Ancak metni özetleme sürecinde farklı bir teknik kullanarak özetleme yapacakları ifade edilmiş ve “eşli okuma-eşli özetleme” tekniği öğrencilere anlatılmıştır. Tekniğin öğrencilere tanıtılmasının ardından bir örnek özetleme yapılmış ve öğrencilerden “Irak’ta Neler Oldu?” metnini “eşli okuma-eşli özetleme” tekniğini kullanarak özetlemeleri istenmiştir. Etkinlik sonunda öğrencilerden bazıları söz alarak yapmış oldukları özetlemeleri sınıfla paylaşmış ve yapılan özetlemelerin doğruluğu kontrol edilmiştir.

“Irak’ta Neler Oldu?” metni ile ilişkili bir sonraki etkinlikte öğrencilerden metne tekrar göz atmaları, metinde zarar gördüğü ifade edilen kültürel mirasların neler olduğunu belirlemeleri ve bu bilgileri kendilerine dağıtılan etkinlik kâğıdına listelemeleri istemiştir. Listelemenin yapılmasının ardından öğrencilere bu eserlerin zarar görmüş olmasının nedenlerinin ne olduğu sorulmuş, öğrencilerin cevapları sırayla dinlenmiştir. Ardından kültürel mirasın zarar görmüş olmasına neden olmuş olaylar/kişiler/durumlar/olgular etkinlik kâğıdına not edilmiştir. Etkinlik sonunda öğrencilerden bazıları söz alarak cevaplarını sınıfla paylaşmış ve verilen cevapların doğruluğu kontrol edilmiştir. Bu etkinliğin tamamlanmasının ardından öğrencilere bir grup çalışması

yapacakları açıklanmış ve 3-4-5 kişilik gruplar oluşturmalarını istenmiştir. Bu etkinliğin amacının “İrak’ta yaşanan savaş nedeniyle zarar gören kültürel mirasın savaştan önce korunmasına yönelik neler yapılabilirdi?” sorusunun cevabını bulmak olduğu söylendikten sonra ilgili etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden etkinlik kağıdını detaylı bir şekilde incelemeleri istenmiş, her bir grubun öneri getireceğini ancak bu öneriyi sunabilmeleri için öncelikle ellerindeki bilgileri detaylı bir şekilde gözden geçirmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenciler metinden elde ettikleri zihinlerindeki bilgileri etkinlik kağıdının ilgili kısmına not etmişlerdir. Ardından her bir grup Irak’ta yaşanan savaş nedeniyle zarar gören kültürel mirasın savaştan önce korunmasına yönelik neler yapılabileceğine ilişkin düşüncelerini tartışmaya ve bu konudaki düşüncelerini şekillendirmeye başlamıştır. Gruplar önerilerini geliştirirken öğretmen sınıfta dolaşmış ve bu süreci takip etmiştir. Etkinliğin tamamlanmasının ardından her bir grup, sözcüleri aracılığıyla kültürel mirasın zarar görmeyecek şekilde korunmasına yönelik önerisini sınıfla paylaşmıştır. Grupların önerileri tahtaya not edilmiş ve tüm öneriler sınıf ortamında tartışılarak kültürel mirasın korunmasına yönelik önceden ne yapılabilirdi sorusunun cevabı/cevapları belirlenerek etkinlik sona erdirilmiştir.

“İrak’ta Neler Oldu?” metniyle ilişkili etkinliklerin tamamlanmasının ardından “İhtiyar Çilingir” adlı metne geçilmiştir. Öğretmen “İhtiyar Çilingir” adlı metni öğrencilere sesli bir şekilde okumuş ardından öğrencilerden aynı metni sessizce ama önemli buldukları bilgilerin ve kavramların altını çizerek okumalarını istemiştir. Metnin okunmasının ardından öğrencilere bu etkinlikte hikâye haritalarının kullanılacağı söylenmiş ve hikâye haritalarının kavram haritalarına benzediği açıklanarak bu haritaların nasıl kullanılması, doldurulması gerektiği anlatılmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan örnek kullanılmış ve hikâye haritasının nasıl kullanılacağı öğrencilere gösterilmiştir. Hikâye haritasının nasıl kullanılacağı öğrencilere gösterildikten sonra “İhtiyar Çilingir” adlı metnin hikâye haritasının oluşturulması için daha önce hazırlanmış olan çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden çalışma kâğıdında yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Ardından öğrencilerin verdikleri cevapların doğruluğu sınıf ortamında tartışılarak etkinliğe son verilmiştir.

“İhtiyar Çilingir?” metni ile ilişkili bir sonraki etkinlikte öğrencilere sebep-sonuç ilişkisi içeren cümlelerin ne olduğunu anlatılmış ve sebep-sonuç ilişkisi içeren cümlelerden örnekler verilmiştir. Öğrencilerin sebep-sonuç ilişkilerini kavramasının ardından etkinlik kâğıdı öğrencilere dağıtılmıştır. Ardından “İhtiyar Çilingir” adlı metninde yer alan sebep-sonuç ilişkisi içeren cümleleri bulmaları ve cevaplarını gerekçelendirmeleri istenmiştir. Cevaplamaların tamamlanmasının ardından öğrenciler söz hakkı alarak cevaplarını açıklamış, verilen cevaplar

tartışılmıştır. Etkinliğin tamamlanmasının ardından öğretmen, metinde açıkça ifade edilmemiş sebep-sonuç ilişkilerinin de olabileceğini ve metinleri okurken buna dikkat edilmesi gerektiğini hatırlatmıştır. Etkinliğin son adımında öğrencilere metnin yeniden kurgulanmasına ilişkin bir konu anlatımı yapılmış ve yaşlı demircinin yerinde olmaları durumunda neler yapacaklarını düşünmeleri istenmiştir. Ardından bu düşüncelerinden hareketle metni yeniden kurgulamaları istenmiştir. Çalışmaların tamamlanmasıyla birlikte öğrenciler yeniden kurguladıkları metinleri arkadaşlarıyla paylaşmış ve cevapların doğruluğu sınıf ortamında tartışılarak etkinliğe son verilmiştir.

“İhtiyar Çilingir?” metni ile ilişkili son etkinlik öncesinde öğrencilere “Gerçek ve Kurgu” konusu anlatılmıştır. Konu anlatımının ardından öğrencilere etkinlik kâğıdı dağıtılmış ve öğrencilerden “İhtiyar Çilingir” adlı hikâyenin gerçeğe dayanıp dayanmadığını belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki soruları cevaplamasının ardından cevaplar sınıf ortamında paylaşılmış, tartışılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

“İhtiyar Çilingir” metniyle ilişkili etkinliklerin tamamlanmasının ardından “Yüksek Yüksek Binalar” metnine geçilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak öğrencilere “Metinden Çıkarımda Bulunma ve Metni Yorumlama” ve “Nesnel-Öznel Cümle” konuları anlatılmıştır. Ardından öğrencilerden “Yüksek Yüksek Binalar” adlı metni bireysel olarak sessizce okumaları ve konu anlatımında gösterildiği gibi metinde yer alan nesnel-öznel yargı cümlelerini bulacakları söylenmiştir. Öğretmen ilk örneği tahtada kendisi yapmıştır. Öğretmenin örnek uygulamayı yapmasının ardından etkinlik kâğıdı öğrencilere dağıtılmış ve “Yüksek Yüksek Binalar” metninde yer alan nesnel-öznel yargı cümlelerini bulmaları istenmiştir. Bulunan cümleler sınıfla paylaşılmış ve tartışılmış ardından etkinlik sona erdirilmiştir.

“Yüksek Yüksek Binalar” metni ile ilişkili bir sonraki etkinlikte öğrencilerin farklı kaynaklardan karşılaştırma yaparak metni değerlendirmeleri hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerden 3-4-5 kişilik gruplar oluşturmaları istenmiş ve gruplara bir gazete ile etkinlik kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrenciler etkinlik kâğıdında bulunan önergede belirtildiği üzere gazeteyi okumadan önce “Yüksek Yüksek Binalar” metnindeki bilgilerin yer aldığı cümleleri okumuştur. Ardından bir bilgi kaynağı olarak “Yüksek Yüksek Binalar” adlı metnin güvenilir olup olmadığını değerlendirmişlerdir. Değerlendirmenin tamamlanmasıyla birlikte gazete okunmuş, sonrasında etkinlik kâğıdında yer alan bilgi cümleleri tekrar kontrol edilmiş ve bir bilgi kaynağı olarak gazetenin güvenilir olup olmadığını değerlendirilmiştir. Öğrenciler bilgi kaynaklarının güvenilir olup olmadığına ilişkin görüşlerini gerekçelendirerek açıklamış, her iki bilgi kaynağını karşılaştırarak verilen bilgilerin doğruluğunu sorgulamışlardır. Etkinliğin tamamlanmasıyla

birlikte öğrenciler cevaplarını arkadaşlarıyla paylaşmış ve cevapların doğruluğu sınıf ortamında tartışılarak etkinliğe son verilmiştir.

“Yüksek Yüksek Binalar” metni ile ilişkili “Yazarın Düşüncelerinin / Metinde Verilen Bilgilerin Günümüz Şartlarına Uygunluğunu Değerlendiriyoruz” etkinliğinde bir önceki etkinlikte oluşturulan gruplar bozulmamış ve bu gruplara kısa bir çizgi romanın yer aldığı etkinlik kağıtları dağıtılmıştır. Çizgi romanda “Yüksek Yüksek Binalar” adlı metinde geçen düşünceler karikatürize edilmiş ve ancak son karikatürler boş bırakılmıştır. Öğrencilerden çizgi romanı dikkatlice okumaları istenmiş ve okumalarının bitmesinin ardından öğrencilerden çizgi romandaki boşlukları grup halinde doldurmaları istenmiştir. Çizgi romanın eksik kısımları doldurulurken Emine’nin Ahmet’e sorduğu “Yüksek binalar yıkılmalı mı? Acaba bunu günümüzde uygulayabilir miyiz?” sorusunu dikkate almaları gerektiği hatırlatılmıştır. Bu nedenle soruyu cevaplarken günümüz şartlarını ele almaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öne sürecekleri nedenleri gerekçelendirmeleri ve bu durumun olumlu/olumsuz yansımalarının neler olacağını ifade etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Etkinliğin tamamlanmasıyla birlikte gruplar cevaplarını arkadaşlarıyla paylaşmış ve cevapların doğruluğu sınıf ortamında tartışılarak etkinliğe son verilmiştir.

“Yüksek Yüksek Binalar” metni ile ilişkili son etkinlikte öğrencilere boş çalışma kâğıtları dağıtılmış ve metnin “*Yüksek yüksek binaların yapıldığı şehirlerde güvenlik zayıflıyor. Konutlar depreme dayanıklı değil. İnsanlar dış kapılarına üç beş kilit daha ekliyor. Sitelerin etrafı tel örgüler, yüksek duvarlar, kameralar ile çevriliyor. Bunlar yetmiyor, bir güvenlik ordusu siteyi bekliyor. İnsanlar etrafı surlarla kaplı orta çağ şatolarına kapanmış gibi kimseyle görüşmeden, dışarı çıkmadan yaşıyor. Yaşasın steril hayat!*” bölümünü tekrar okumaları istenmiştir. Paragrafın okumasının ardından öğrencilere, yazarın “Yaşasın steril hayat!” cümlesiyle neyi ifade etmek istediği sorulmuş, düşünceleri için öğrencilere 5 dk. süre verilmiştir. Süre tamamlandığında öğrencilerin cevapları dinlenmiş, sonra öğretmen tarafından yazarın “Yaşasın steril hayat!” cümlesiyle neyi ifade etmek istediği açıklanmıştır. Metin içinde bu gibi ifadelerin kullanımının metni nasıl güçlendirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilere yukarıda verilen bölümde ve metnin genelinde yazarın kullandığı dile yönelik neler düşündükleri ve metni okuduklarında neler hissettikleri (metni beğenme, merak, ifade edilenleri araştırma, okumayı bırakma, sıkılma vb.) sorulmuştur. Öğrenciler metni okuduklarında neler hissettiklerini açıklarken kısa duygu ifadeleriyle cevap vermeleri durumunda sorunun cevabını metinle ilişkilendirerek vermeleri gerektiği ifade edilmiş ve cevaplarını örneklendirmeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerin verdikleri cevaplar sınıf ortamında tartışılarak etkinliğe son verilmiştir.

3.5.5.2. Çevre Teması

Öğrencilerden derse gelmeden önce evde, okulda kısaca "çevrelerinde" gördükleri her şeyi not ederek "Çevremde neler var?" listesi hazırlamaları istenmiştir. "Çevremde neler var?" listesiyle öğrencilerin neleri çevresi olarak tanımladığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bireysel listelerde, "arkadaşlarım, ailem" gibi toplumsal yapılara da yer verilebileceği ifade edilmiştir. Öğrenciler listeleri sınıf ortamına getirdiklerinde listeler birleştirilmiş ve çevrelerinde gördükleri şeyler toplu olarak tahtaya yazılmıştır. Ardından öğrencilerden tahtadaki listeden yola çıkarak, kendi cümleleriyle bir "çevre" tanımı yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin tanımlarını defterlerine yazmalarının ardından etkinlik kâğıdında yer alan cümleler tahtaya yansıtılmış ve bu cümlelerde "çevre" kavramının hangi anlamda kullanıldığı öğrencilere sorulmuştur. Yanıtlar üzerinde tartışarak öğrencilerin "çevre" kavramının değişik anlamlarda kullanılabildiğini fark etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra "Çevre: İnsanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları fiziksel, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam." tanımı tahtaya yazılarak öğrencilerden bu tanımı kendi yaptıkları tanımlarla karşılaştırmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin, kendi yaptıkları tanımla bu tanımı karşılaştırarak, neleri keşfettiklerini, neleri gözden kaçırdıklarını fark etmeleri hedeflenmiştir. Giriş çalışmasının son aşamasında öğrencilerden "çevremizde neler var?" listesindeki saptamaları "insan ürünü olanlar" ve "insan ürünü olmayanlar" şeklinde tartışarak sınıflandırmaları istenmiştir. Böylelikle "yapay ve doğal çevre" ayrımının farkına varmaları amaçlanmıştır. Ardından "İnsan ürünü olmayan başka kavramlarla tanımlayabilir miyiz?" sorusu öğrencilere yöneltilerek "doğa" kavramı üzerinde düşünülmesi sağlanmış ve etkinlik tamamlanmıştır.

Giriş çalışmalarının tamamlanmasının ardından öğretmen "Çevre ve Çevre Sorunları" metnini öğrencilere sesli bir şekilde okumuş ardından öğrencilerden aynı metni sessizce ama önemli buldukları bilgilerin ve kavramların altını çizerek okumalarını istemiştir. Metin okunduktan sonra öğrencilerden "Çevre ve Çevre Sorunları" metninden hareketle kendilerine dağıtılmış olan etkinlik kâğıdındaki metni anlama sorularını cevaplamaları istenmiştir. Sorular cevaplanırken daha önce yapılmış konu anlatımlarını hatırlamaları gerektiği öğrencilere ifade edilmiştir. Öğrencilerin etkinlik kâğıdındaki soruları cevaplamasının ardından verilen cevapların doğruluğu sınıf ortamında tartışarak etkinliğe son verilmiştir.

"Çevre ve Çevre Sorunları" metnine ait anlama sorularının cevaplanmasının ardından öğrencilerden 3-4-5 kişilik gruplar halinde çalışarak ana metni incelemeleri istenmiştir. Metnin incelenmesinin ardından öğrencilere "Metinde yer alan paragrafların her biri hangi konulardan bahsediyor?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen öğrencilere örnek olarak ilk paragrafın hangi konudan

bahsettiğini gerekçeleriyle birlikte açıklamıştır. Ardından öğrencilerden benzer şekilde her bir paragrafın konusunu gerekçeleriyle birlikte belirlemelerini istemiştir. Grupların paragrafların hangi konulardan oluştuğunu tespit etmelerinin ardından, aynı konulardan oluşan, anlam bütünlüğü taşıyan paragrafları bir bölüm olarak kabul etmeleri gerektiği söylenmiş, bölümlerin tek paragraftan da oluşabileceği öğrencilere hatırlatılmıştır. Öğretmen örnek olarak aynı konudan bahseden paragrafları sınıflandırmış ve ilk başlığı belirlemiştir. Ardından öğrencilerden benzer şekilde her bir bölümü ve bölüm başlığını gerekçeleriyle birlikte belirlemelerini istemiştir. Grupların çalışmalarını tamamlamasından sonra tüm gruplar bir sözcü seçerek hangi paragrafları bir bölüm olarak kabul ettiklerini ve bu bölümlere nasıl bir başlık bulduklarını gerekçeleriyle birlikte açıklamıştır. Gruplar tespitlerini açıklarken sınıf tartışması yapılmıştır. Öğrencilerin başlıkları belirleme gerekçeleri değerlendirilmiş ve öğrencilere olumlu veya olumsuz dönüt verilmiştir. Son olarak hangi paragraf/paragrafların bir bölüm oluşturduğu ve bu bölümlerin nasıl isimlendirileceği konusunda ortak bir karar alınarak etkinlik sona erdirilmiştir.

“Çevre ve Çevre Sorunları” metni ile ilişkili “Sebeup Sonuç İlişkilerini Belirliyoruz” etkinliğinde öğretmen öğrencilere sebep-sonuç ilişkisi içeren cümlelerin ne olduğunu hatırlatmış ve birkaç örnek vererek etkinlik kağıtlarını dağıtmıştır. Ardından metinde yer alan ilk sebep-sonuç cümlesini kendisi tespit ederek öğrencilere bu etkinliği nasıl yapmaları gerektiğini göstermiş ve öğrencilerden söz konusu metninde yer alan sebep-sonuç ilişkisi içeren cümleleri bulmalarını istemiştir. Öğrenciler çalışma kâğıdındaki soruları cevapladıktan sonra cevaplar sınıf ortamında paylaşılmış ve verilen cevapların doğruluğu tartışılarak etkinliğe son verilmiştir.

“Çevre ve Çevre Sorunları” metni ile ilişkili diğer bir etkinlikte öğrencilerin metnin ana fikrini, amacını ve ana fikri destekleyen detayları belirlemeleri hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğrencilere metinlerin konusunu ve ana fikrini belirlerken neler yapmaları, nelere dikkat etmeleri gerektiğin hakkında anlatılanlar kısaca hatırlatılmıştır. Ardından “Çevre ve Çevre Sorunları” adlı metinde geçen bilgilerden hareketle bu metnin konusunun ne olabileceği ve bize hangi konu hakkında bilgiler verdiği sorulmuştur. Metnin konusunun belirlenmesinin ardından metnin yazılış amacının ne olabileceği öğrencilere sorulmuş ve düşünmeleri için biraz süre verilmiştir. Ardından sınıf ortamında metnin yazılış amacı tartışılarak belirlenmiştir. Son olarak öğrencilerden çalışma kâğıdında yer alan formülden hareketle (Konu + Konu Hakkında Söylenenler + Amaç = Ana Fikir) metnin ana fikrini ve ana fikri destekleyen detayları etkinlik kâğıdına yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar sınıf ortamında tartışılmış, tartışma sonrasında ana fikir ve ana fikri destekleyen detaylar belirlenerek etkinliğe son verilmiştir.

“Çevre ve Çevre Sorunları” metni ile ilişkili son etkinlikte ise bu metinde "çevre" kavramının hangi anlamda kullanıldığı sorulmuştur. Böylece giriş çalışması ile bağlantı kurulmuştur. Daha sonra öğrencilere etkinlik kâğıtları dağıtılmış ve çevre sorunlarının ortaya çıkış nedenleri sorulmuştur. Öğrencilerden gelen yanıtlar tahtaya yazılmış ve bu sorunların ortaya çıkmasının nedenlerinin hangi kavramlarla ilişkili olabileceği sınıf ortamında tartışılmıştır. Bu sırada öğretmen sormuş olduğu sorularla öğrencileri ilgili kavramlara yönlendirmiştir. Kavramlar listesi çıkarıldıktan sonra öğrencilerden gruplara ayrılarak, tahtadaki kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini gösteren bir kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Grupların yaptıkları kavram haritaları tamamlandığında sınıf panosuna asılmış, her grup diğer grupların kavram haritalarını incelemiş ve son olarak öğretmenin yönlendirmesi ile tartışmalar gerçekleştirilerek etkinlik tamamlanmıştır.

“Çevre ve Çevre Sorunları” metniyle ilişkili etkinliklerin tamamlanmasının ardından “Bir Kavak ve İnsanlar” adlı metne geçilmiş ve öğrencilerden “Bir Kavak ve İnsanlar” adlı metni önemli buldukları yerlerin çizerek, not alarak okumaları, okumaları sırasında hikâyedeki kahramanlara ve olaylara odaklanmaları istenmiştir. Okumanın tamamlanmasıyla birlikte öğrencilere etkinlik kâğıtları dağıtılmış, etkinlikte yer alan hikâye piramidinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı öğrencilere anlatılmıştır. Ardından öğrencilerden metni okurken odaklandıkları noktaları, not aldıkları kısımları dikkate alarak hikâye piramidini oluşturmaları ve hikâye piramidinden edinilen bilgilerden hareketle metnin bir özetini yazmaları istenmiştir. Etkinlik sırasında metnin nasıl özetleneceğinin ve bir özetle bulunması gereken özelliklerin neler olduğu öğrencilere hatırlatılmıştır. Özetlemelerin tamamlanmasının ardından öğrencilerin özetleri sınıf ortamında paylaşılmış, yanlış veya eksik özetleme yapan öğrencilerin özetleri düzeltilmiş ve etkinlik sona erdirilmiştir.

“Bir Kavak ve İnsanlar” metni ile ilişkili “Karakterlerin Özelliklerini Belirliyoruz, Karşılaştırıyoruz” etkinliğinde öğrencilerden ilk olarak daha önce yapmış oldukları özetleme etkinliğinde aldıkları notlardan hareketle hikâyedeki karakterleri belirlemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin hikâyede yer alan karakterleri belirlemelerinin ardından bu karakterlerin özelliklerinin neler olduğu, doğa anlayışlarının neler olabileceği hakkında düşünceleri istenmiştir. Daha sonra öğrenciler dağıtılan etkinlik kâğıtlarını incelemiş ve öğrencilere etkinliği nasıl yapacakları anlatılmıştır. Öğretmen öğrencilere örnek olması açısından bir karakterin özelliklerini ve doğa hakkındaki düşüncelerinin neler olabileceğine ilişkin çıkarımlarını tahtada açıklayarak göstermiştir. Sonrasında öğrenciler diğer karakterlerin özelliklerini ve doğa hakkındaki görüşlerini belirlemişlerdir. Öğrencilerin karakterlerinin özelliklerini ve doğa hakkındaki görüşlerini

belirlemelerinin ardından karakterlerin benzerliklerinin ve farklılıklarının öğrenciler tarafından ifade edilmesi istenmiştir. Verilen cevaplar sınıf ortamında tartışılmış ve etkinliğe son verilmiştir.

“Bir Kavak ve İnsanlar” metni ile ilişkili bir sonraki etkinlikte öğrencilerin metinde ifade edilen sorunlara farklı çözümler üretmesi, bu çerçevede metni yeniden kurgulaması ve metnin verilmeyen bölümleri hakkında çıkarımda bulunması hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerden 3-4-5 kişilik gruplar oluşturmaları ve “Bir Kavak ve İnsanlar” adlı hikâyede yer alan kuşların toplantısını hatırlamaları istenmiştir. Hatırlatmanın ardından gruptaki her bir öğrencinin bir kuşu temsil edeceği ve hikâyedekine benzer bir toplantı yapacakları ifade edilmiştir. Öğrencilerden toplantı sırasında fabrikatörün yaptığı yanlış fark etmesini sağlayacak veya kavak ağacının intikamının alındığı farklı bir çözüm önerisi için tartışmaları istenmiştir. Tartışma sırasında ortaya attıkları fikirleri etkinlik kağıtlarına not almaları gerektiği hatırlatılmıştır. Ardından öğrencilerden, ortaya attıkları farklı çözüm önerilerinden hareketle hikâyenin sonuç bölümünü yeniden kurgulamaları istenmiştir. Öğrencilere sonuç bölümünü yeniden kurgularken “Bir Kavak ve İnsanlar” adlı metindeki bağlama uygun olarak hareket etmeleri, yeniden kurgulamanın mantık çerçevesi içerisinde yapılması/yazılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca metni yeniden kurgularken metnin nasıl devam edeceğine ilişkin düşüncelerini açıklamayacakları, metni kurgusal olarak devam ettirecekleri öğrencilere hatırlatılmıştır. Grupların çalışmalarını bitirmelerinin ardından grup sözcüleri yeniden kurguladıkları sonuç bölümünü sınıf arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Yeniden yazılan sonuç bölümleri öğretmenin rehberliğinde tartışılarak eksiklikleri belirtilmiş ve böylece etkinlik tamamlanmıştır.

“Bir Kavak ve İnsanlar” metni ile ilişkili “Metnin Bir Kahramanı Oluyoruz ve Düşüncelerimizi İfade Ediyoruz” etkinliğinde öğrencilerden metinde geçen kahramanları hatırlamaları istenmiş ve bu kahramanların isimleri tahtaya yazılmıştır. Ardından öğrencilere etkinlik kâğıtları dağıtılmış ve bu kâğıda seçtikleri kahramanın üç özelliğini yazmaları istenmiştir. Sonrasında öğrencilere belirledikleri karakterin yerinde olmaları durumunda hikâyede nasıl bir yol izleyecekleri sorulmuş ve bu konu üzerinde düşünmeleri istenmiştir. Ardından bu düşüncelerini çalışma kâğıdına not ederek sınıfla paylaşacakları ifade edilmiş, ayrıca metindeki bağlama uygun olarak kendilerini hikâyede yer alan kahramanların yerine koymaları gerektiği hatırlatılmıştır. Çalışmanın bitmesinin ardından öğrenciler yeniden kurguladıkları kahramanları arkadaşlarıyla paylaşmış, ortaya çıkan ürünler öğretmenin rehberliğinde tartışılmıştır. Etkinliğin devamında öğrencilere “Bir Kavak ve İnsanlar” metnini okuduklarında neler hissettikleri sorulmuştur. Ardından ağaçların kesilmesi ve ülkemizdeki ormanların yoğunluğunun azalması konusunda neler düşündüklerini ve bu konuyla ilgili neler yapılabileceğini ifade etmeleri istenmiştir. Düşüncelerini ifade ederken daha önce

topladıkları bilgilerden faydalanmaları, neler hissettiklerini açıklarken kısa duygu ifadeleriyle cevap vermek yerine sorunun cevabını metinle ilişkilendirmeleri ve örneklendirmeleri gerektiği hatırlatılmıştır. Ardından öğrenciler duygu, düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmış, ifade edilen duygu, düşünceler öğretmenin rehberliğinde tartışılmış ve etkinlik tamamlanmıştır.

“Bir Kavak ve İnsanlar” metni ile ilişkili son etkinlikte ise öğrencilerin metni okuduğunda hissettiği duyguları ifade etmeleri, yazarın üslubu hakkında hissettiklerine ilişkin düşüncelerini açıklamaları ve metindeki mecazi ifadelerle yönelik çıkarımda bulunmaları hedeflenmiştir. Önceki etkinliklerde oluşturulan gruplar bu etkinlikte de devam ettirilmiştir. Gruplara etkinlik kâğıtları dağıtılmış ve “Bir Kavak ve İnsanlar” adlı metnin “*Boş yere orada gömülmek istememişti. Adam işte ne yapmış yapmış, ruhunu ağaca verip kendini o çok sevdiği yeryüzüne atmanın bir yolunu bulmuştu. Hem böylece tabiatı daha yakından, olanca haşmetiyle tadabilecekti artık. Nitekim şimdi sağlığında iken yapamadıklarını yapıyor, nezle bronşit korkusu olmaksızın göğsünü yaz yağmurunda ıslatıp rüzgârında kurutuyordu.*” paragrafını tekrar okumaları istenmiştir. Paragrafın okumasının ardından öğrencilere, yazarın “*Adam işte ne yapmış yapmış, ruhunu ağaca verip kendini o çok sevdiği yeryüzüne atmanın bir yolunu bulmuştu*” cümlesiyle neyi ifade etmek istediği sorulmuştur. Düşünceleri için öğrencilere süre verilmiş, süre tamamlandığında grupların cevapları dinlenmiştir. Tüm grupların cevapları dinlendikten sonra öğretmen tarafından yazarın söz konusu cümleyle neyi ifade etmek istediği açıklanmıştır. Metin içinde bu gibi ifadelerin kullanımının metni nasıl güçlendirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilere yukarıda verilen bölümde ve metnin genelinde yazarın kullandığı dile yönelik neler düşündükleri (metni beğenme, merak, ifade edilenleri araştırma, okumayı bırakma, sıkılma vb.) sorulmuştur. Öğrencilerden yazarın kullandığı dile ilişkin neler hissettiklerini açıklarken kısa duygu ifadeleriyle cevap vermemeleri, cevaplarını metinle ilişkilendirmeleri ve örneklendirmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Ardından öğrenciler duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmış, ifade edilen duygu ve düşünceler öğretmenin rehberliğinde tartışılmış ve etkinlik tamamlanmıştır.

“Bir Kavak ve İnsanlar” metniyle ilişkili etkinliklerin tamamlanmasının ardından “Geleceğin Olimpiyat Köyleri” metnine geçilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere 2016 yılında gerçekleştirilen Rio de Janerio, 2014 yılında gerçekleştirilen Sochi olimpiyatlarında yaşanan sorunlar ve 2020 yılında Tokyo’da gerçekleştirilecek olimpiyat hazırlıkları hakkında bilgi toplayarak ders gelmeleri söylenmiştir. Öğrenciler derse geldiklerinde “Geleceğin Olimpiyat Köyleri” metnini okumaları ve gerçekleştirilecek etkinlikte 3-4-5 kişilik gruplar halinde çalışacak olmaları nedeniyle gruplara ayrılmaları istenmiştir. Öğrencilerin metni okumasının ardından her bir öğrencinin 2016 yılında gerçekleştirilen Rio de Janerio ve 2014 yılında gerçekleştirilen Sochi olimpiyatlarında yaşanan

sorunlar ve 2020 yılında Tokyo’da gerçekleştirilecek olimpiyat hazırlıkları hakkında topladığı bilgileri kaynaklarıyla birlikte grup arkadaşlarıyla paylaşmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bilgi paylaşımının tamamlanmasının ardından gruplar metinde verilen bilgilerle yaptıkları araştırmalar sonucunda elde ettikleri bilgileri kaynaklarıyla birlikte etkinlik kâğıdına kısa kısa not almışlar ve bu bilgilerin birbirleriyle uyuşup uyuşmadığını kontrol etmişlerdir. Ardından gruplar çalışmalarını sınıfla paylaşmış, öğretmen rehberliğinde elde edilen bilgilerin birbirleriyle uyuşup uyuşmadığı tartışılmış ve etkinlik son erdirilmiştir. Böylece okunulan metindeki bilgi kaynağının güvenilirliğini farklı/çoklu kaynaklardan karşılaştırılmıştır.

“Geleceğin Olimpiyat Köyleri” metni ile ilişkili bir sonraki etkinlikte öğrencilerin metinde öne sürülen düşünceleri günümüz şartlarına göre değerlendirmeleri hedeflenmiştir. Bu kapsamda bir önceki etkinlikte oluşturulan gruplar bu etkinlikte de devam ettirilmiş ve öğrencilerden Tokyo 2020 olimpiyatları hazırlıkları hakkında topladıkları bilgilerden hareketle “Günümüz şartlarına göre böyle bir olimpiyat köyü hazırlanabilir mi?” sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Gruplara bu soruyu cevaplamaları sırasında olumlu veya olumsuz bir yanıt verebilecekleri ve bu düşüncelerini etkinlik kâğıdında belirtmeleri istenmiştir. Çalışmanın tamamlanmasının ardından gruplar cevaplarını sınıfla paylaşmış, öğretmen rehberliğinde tartışmalar gerçekleştirilmiş ve etkinlik tamamlanmıştır.

Çevre temasının ve “Geleceğin Olimpiyat Köyleri” metninin son etkinliğinde ise öğrencilerin okudukları metindeki yargıların öznel-nesnel yargılar olup olmadığını sorgulamaları hedeflenmiştir. Bu çerçevede "nesnel" ve "öznel" cümle kavramlarının ne olduğu öğrencilere hatırlatılmış, sonrasında “Geleceğin Olimpiyat Köyleri” metninde yer alan nesnel-öznel yargı cümlelerini bulacakları söylenmiş ve ilk örnek tahtada öğretmen tarafından yapılmıştır. Öğretmenin örnek uygulamayı yapmasının ardından etkinlik kâğıtları öğrencilere dağıtılmış ve “Geleceğin Olimpiyat Köyleri” adlı metinde yer alan nesnel-öznel yargı cümlelerini bulmaları istenmiştir. Tespit edilen cümleler sınıfla paylaşılmış, tartışılmış ve tahtada sınıfın ortak tablosu oluşturularak etkinlik tamamlanmıştır.

3.5.5.3. Bilim ve Teknoloji Teması

Tema öncesinde öğrencilerin bilgi ve teknoloji temasına ilişkin ön bilgilerini harekete geçirmeleri amacıyla “Neler Biliyoruz? Neler Bilmek İstiyoruz? Neler Öğrendik?” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede ders başlangıcında öğrencilere “Bilim ve Teknoloji” kavramını inceleyeceklerini söylenmiştir. Daha sonra öğrencilerden sıra arkadaşlarıyla eşleşmeleri ve “Bilim ve Teknoloji” kavramıyla ilgili neler bildiklerinin bir listesini yapmaları istenmiştir. Ardından

tahtaya bir 3N (Neler biliyoruz? Neler bilmek istiyoruz? Neler öğrendik?) tablosu çizilmiş ve öğrencilerden eşleştikleri arkadaşlarıyla birlikte söz alarak kültür konusunda neler bildiklerini öğretmene söylemeleri istenmiştir. Bu bilgiler “Neler biliyoruz?” başlığı altında hem tahtadaki hem de etkinlik kağıdındaki tabloya yazılmıştır. Bu aşamanın ardından öğrencilere kültür konusunda emin olamadıkları veya merak ettikleri noktaların neler olduğu sorulmuş ve sonra bunları sorulara dönüştürmeleri istenmiştir. Uygulama öğretmeni bu sırada bir yandan öğrencilere yardımcı olurken bir yandan da oluşturulan soruları “Neler bilmek istiyoruz?” sütununa yazmalarını istemiştir. “Bilim ve Teknoloji” teması ile ilgili tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından öğrenciler bilim ve teknoloji konusunda neler öğrendiklerini ifade etmiş ve bu bilgiler etkinlik kağıdındaki tablonun “Neler öğrendik?” başlığı altına yazılmıştır.

Giriş çalışmalarının tamamlanmasının ardından “Uzay Uçuşları” metni öğrencilere sesli bir şekilde okunmuş ardından öğrencilerden aynı metni sessizce ama önemli buldukları bilgilerin ve kavramların altını çizerek okumaları istenmiştir. Metin okunduktan sonra öğrencilerden "Uzay Uçuşları" metninden hareketle kendilerine dağıtılmış olan etkinlik kâğıdındaki metni anlama sorularını cevaplamaları istenmiştir. Sorular cevaplanırken daha önce yapılmış konu anlatımlarını hatırlamaları gerektiği öğrencilere ifade edilmiştir. Öğrencilerin etkinlik kâğıdındaki soruları cevaplamasının ardından verilen cevapların doğruluğu sınıf ortamında tartışılarak etkinliğe son verilmiştir.

“Uzay Uçuşları” metni ile ilişkili diğer bir etkinlikte öğrencilerin metnin ana fikrini, amacını ve ana fikri destekleyen detayları belirlemeleri hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğrencilere metnin konusunu ve ana fikrini belirlerken neler yapmaları, nelere dikkat etmeleri gerektiğin hakkında anlatılanlar kısaca hatırlatılmıştır. Ardından “Uzay Uçuşları” adlı metinde geçen bilgilerden hareketle bu metnin konusunun ne olabileceği ve bize hangi konu hakkında bilgiler verdiği sorulmuştur. Metnin konusunun belirlenmesinin ardından metnin yazılış amacının ne olabileceği öğrencilere sorulmuş ve düşünceleri için biraz süre verilmiştir. Ardından sınıf ortamında metnin yazılış amacı tartışılarak belirlenmiştir. Son olarak öğrencilerden çalışma kâğıdında yer alan formülden hareketle (Konu + Konu Hakkında Söylenenler + Amaç = Ana Fikir) metnin ana fikrini ve ana fikri destekleyen detayları etkinlik kâğıdına yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar sınıf ortamında tartışılmış, tartışma sonrasında ana fikir ve ana fikri destekleyen detaylar belirlenerek etkinliğe son verilmiştir.

“Uzay Uçuşları” metni ile ilişkili “Sebep Sonuç İlişkilerini Belirliyoruz” etkinliğinde ise öğretmen öğrencilere sebep-sonuç ilişkisi içeren cümlelerin ne olduğunu hatırlatmış ve birkaç örnek vererek etkinlik kağıtlarını dağıtmıştır. Ardından metinde yer alan ilk sebep-sonuç cümlesini kendisi tespit

ederek öğrencilere bu etkinliği nasıl yapmaları gerektiğini göstermiş ve öğrencilerden söz konusu metninde yer alan sebep-sonuç ilişkisi içeren cümleleri bulmalarını istemiştir. Öğrenciler çalışma kâğıdındaki soruları cevapladıktan sonra cevaplar sınıf ortamında paylaşılmış ve verilen cevapların doğruluğu tartışılarak etkinliğe tamamlanmıştır.

“Uzay Uçuşları” metni ile ilişkili diğer bir etkinlikte metnin bölümleri belirlenmiştir. Etkinlik gerçekleştirilirken öğrencilerden 3-4-5 kişilik gruplar halinde çalışarak ana metni incelemeleri istenmiştir. Metnin incelenmelerinin ardından öğrencilere “Metinde yer alan paragrafların her biri hangi konulardan bahsediyor?” sorusu sorulmuştur. Uygulama öğretmeni öğrencilere örnek olarak ilk paragrafın hangi konudan bahsettiğini gerekçeleriyle birlikte açıklamıştır. Ardından öğrencilerden benzer şekilde her bir paragrafın konusunu gerekçeleriyle birlikte belirlemelerini istemiştir. Grupların, paragrafların hangi konulardan oluştuğunu tespit etmelerinin ardından, öğrencilere aynı konulardan oluşan, anlam bütünlüğü taşıyan paragrafların bir bölüm olarak kabul edilmesi gerektiği söylenmiş, bölümlerin tek paragraftan da oluşabileceği öğrencilere hatırlatılmıştır. Öğretmen örnek olarak aynı konudan bahseden paragrafları sınıflandırmış ve ilk başlığı belirlemiştir. Ardından öğrencilerden benzer şekilde her bir bölümün başlığını gerekçeleriyle birlikte belirlemeleri istenmiştir. Grupların çalışmalarını tamamlamasından sonra tüm gruplar bir sözcü seçerek hangi paragrafları bir bölüm olarak kabul ettiklerini ve bu bölümlere nasıl bir başlık bulduklarını gerekçeleriyle birlikte açıklamışlardır. Gruplar tespitlerini açıklarken öğretmen rehberliğinde sınıf tartışması yapılmıştır. Öğrencilerin başlıkları belirleme gerekçeleri öğretmen tarafından değerlendirilmiş, öğrencilere olumlu veya olumsuz dönütler verilmiştir. Ardından hangi paragraf/paragrafların bir bölüm oluşturduğu ve bu bölümlerin nasıl isimlendirileceği konusunda ortak bir karar alınarak etkinlik sona erdirilmiştir.

“Uzay Uçuşları” metni ile ilişkili son etkinlikte de öğrencilerin okudukları metni doğrudan veya dolaylı ifadeler kullanarak özetlemeleri hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere metni özetleme sürecinde “eşli okuma-eşli özetleme” tekniğini kullanacakları ifade edilmiş ve daha önce kullanmış oldukları bu teknik kısa öğrencilere hatırlatılmıştır. Tekniğin öğrencilere hatırlatılmasının ardından bir paragraf üzerinde örnek özetleme yapılmış ve öğrencilerden “Uzay Uçuşları” metnini “eşli okuma-eşli özetleme” tekniğini kullanarak özetlemeleri istenmiştir. Etkinlik sonunda öğrencilerden bazıları söz alarak yapmış oldukları özetlemeleri sınıfla paylaşmış ve yapılan özetlemelerin doğruluğu kontrol edilmiştir.

“Uzay Uçuşları” metniyle ilişkili etkinliklerin tamamlanmasının ardından “Eski Mutluluklar” adlı metne geçilmiştir. Öğretmen “Eski Mutluluklar” adlı metni öğrencilere sesli bir şekilde okumuş ardından öğrencilerden aynı metni sessizce ama önemli buldukları bilgilerin ve kavramların altını

çizerek okumalarını istemiştir. Metnin okunmasının ardından öğrencilere bu etkinlikte hikâye haritalarının kullanılacağı söylenmiş ve bu haritaların nasıl kullanılması, doldurulması gerektiği hatırlatılmıştır. Hikâye haritasının nasıl kullanılacağı öğrencilere hatırlatıldıktan sonra “Eski Mutluluklar” adlı metnin hikâye haritasının oluşturulması için daha önce hazırlanmış olan etkinlik kâğıdı öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden etkinlik kâğıdında yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Ardından öğrencilerin verdikleri cevapların doğruluğu sınıf ortamında tartışılarak etkinliğe son verilmiştir.

“Eski Mutluluklar” metni ile ilişkili bir sonraki etkinlikte öğrencilerin metinde ifade edilen sorunlara farklı çözümler üretmesi, bu çerçevede metni yeniden kurgulaması ve metnin verilmeyen bölümleri hakkında çıkarımda bulunması hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerden 3-4-5 kişilik gruplar oluşturmaları ve “Eski Mutluluklar” adlı hikâyenin kahramanlarından olan Margie’nin günümüzdeki okulları merak ettiğinden yola çıkarak hikâyenin nasıl devam edebileceğini tartışmaları istenmiştir. Tartışma sırasında ortaya attıkları fikirleri kendilerine dağıtılan etkinlik kâğıtlarına not almaları gerektiği hatırlatılmıştır. Ardından öğrencilerden, grupça belirledikleri fikirlerden hareketle hikâyenin sonuç bölümünü yeniden kurgulamaları istenmiştir. Öğrencilere sonuç bölümünü yeniden kurgularken “Eski Mutluluklar” adlı metindeki bağlama uygun olarak hareket etmeleri, yeniden kurgulamanın mantık çerçevesi içerisinde yapılması/yazılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca metni yeniden kurgularken metnin nasıl devam edeceğine ilişkin düşüncelerini açıklamayacakları, metni kurgusal olarak devam ettirecekleri öğrencilere hatırlatılmıştır. Grupların çalışmalarını bitirmelerinin ardından grup sözcüleri yeniden kurguladıkları sonuç bölümünü sınıf arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Yeniden yazılan sonuç bölümleri öğretmenin rehberliğinde tartışılarak eksiklikleri belirtilmiş ve böylece etkinlik tamamlanmıştır.

“Eski Mutluluklar” metni ile ilişkili “Metnin Bir Kahramanı Oluyoruz ve Düşüncelerimizi İfade Ediyoruz” etkinliğinde öğrencilerden metinde geçen kahramanları hatırlamaları istenmiş ve bu kahramanların isimleri tahtaya yazılmıştır. Ardından öğrencilere etkinlik kâğıtları dağıtılmış ve bu kâğıda seçtikleri kahramanın üç özelliğini yazmaları istenmiştir. Sonrasında öğrencilere belirledikleri karakterin yerinde olmaları durumunda hikâyede nasıl bir yol izleyecekleri sorulmuş ve bu konu üzerinde düşünmeleri istenmiştir. Ardından bu düşüncelerini çalışma kâğıdına not ederek sınıfla paylaşacakları ifade edilmiş, ayrıca metindeki bağlama uygun olarak kendilerini hikâyede yer alan kahramanların yerine koymaları gerektiği hatırlatılmıştır. Çalışmanın bitmesinin ardından öğrenciler yeniden kurguladıkları kahramanları arkadaşlarıyla paylaşmış, ortaya çıkan ürünler öğretmenin rehberliğinde tartışılmıştır. Etkinliğin devamında öğrencilere “Eski

Mutluluklar” metnini okuduklarında neler hissettikleri sorulmuştur. Ardından ağaçların kesilmesi ve ülkemizdeki ormanların yoğunluğunun azalması konusunda neler düşündüklerini ve bu konuyla ilgili neler yapılabileceğini ifade etmeleri istenmiştir. Düşüncelerini ifade ederken daha önce topladıkları bilgilerden faydalanmaları, neler hissettiklerini açıklarken kısa duygu ifadeleriyle cevap vermek yerine sorunun cevabını metinle ilişkilendirmeleri ve örneklendirmeleri gerektiği hatırlatılmıştır. Ardından öğrenciler duygu, düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmış, ifade edilen duygu, düşünceler öğretmenin rehberliğinde tartışılmış ve etkinlik tamamlanmıştır.

“Eski Mutluluklar” metni ile ilişkili son etkinlikte öğrencilerin gerçek ve kurguyu ayırt etmeleri hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler 3-4-5 kişilik gruplara ayrılmıştır. Ardından öğrencilere etkinlik kağıtları dağıtılmış, etkinlik kâğıdında bulunan “Bilim Kurgu”, “Bilim Kurgu Nedir?” adlı metinleri okumaları istenmiş ve bu metinlerden hareketle bilim ve bilim kurgu kavramlarının özelliklerinin belirlemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Kavramların özelliklerinin belirlenmesiyle birlikte bu iki kavramın benzerliklerinin ve farklılıklarının ortaya konması istenmiştir. Öğrenciler bu çerçevede grup çalışması yaparak ve tartışarak etkinlik kağıdında çizelgeyi tamamlamışlardır. Çalışma sonuçları sınıf içinde birlikte incelenmiş, tartışılmış ve ortak fikirler birleştirilmiştir. Farklı fikirler ayrıca not edilmiştir. Öğrencilere düşüncelerini gerekçeleri ile birlikte desteklemeleri gerektiği hatırlatılmıştır. Çalışmanın ardından gruplardan “Eski Mutluluklar” adlı metni incelemeleri ve bu metnin bilim kurgu özelliğini taşıyıp taşımadığını tartışmaları istenmiştir. Sonrasında öğrencilerin verdikleri cevapların doğruluğu sınıf ortamında tartışılmış ve etkinliğe son verilmiştir.

“Eski Mutluluklar” metniyle ilişkili etkinliklerin tamamlanmasının ardından “Kalem Klavyeden Keskindir” adlı metne geçilmiştir. Bu metinle ilişkili ilk etkinlikte öğrencilerin okudukları metindeki yargıların öznel-nesnel yargılar olup olmadığını sorgulamaları hedeflenmiştir. Bu çerçevede "nesnel" ve "öznel" cümle kavramlarının ne olduğu öğrencilere hatırlatılmış, sonrasında “Kalem Klavyeden Keskindir” metninde yer alan nesnel-öznel yargı cümlelerini bulacakları söylenmiş ve ilk örnek tahtada öğretmen tarafından yapılmıştır. Öğretmenin örnek uygulamayı yapmasının ardından etkinlik kâğıtları öğrencilere dağıtılmış ve “Kalem Klavyeden Keskindir” adlı metinde yer alan nesnel-öznel yargı cümlelerini bulmaları istenmiştir. Tespit edilen cümleler sınıfla paylaşılmış, tartışılmış ve tahtada sınıfın ortak tablosu oluşturularak etkinlik tamamlanmıştır.

“Kalem Klavyeden Keskindir” metni ile ilişkili bir sonraki etkinlikte öğrencilerin farklı kaynaklardan karşılaştırma yaparak metni değerlendirmeleri hedeflenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerden 3-4-5 kişilik gruplar oluşturmaları istenmiş ve gruplara bir haber ve makale metni

ile etkinlik kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrenciler etkinlik kağıdında bulunan önergede belirtildiği üzere haber ve makale metnini okumadan önce “Kalem Klavyeden Keskindir” metnindeki bilgilerin yer aldığı cümleleri okumuştur. Ardından bir bilgi kaynağı olarak “Kalem Klavyeden Keskindir” adlı metnin güvenilir olup olmadığını değerlendirmişlerdir. Değerlendirmenin tamamlanmasıyla birlikte haber ve makale metni okunmuş, sonrasında etkinlik kâğıdında yer alan bilgi cümleleri tekrar kontrol edilmiş ve bir bilgi kaynağı olarak haber ve makale metninin güvenilir olup olmadığını değerlendirilmiştir. Öğrenciler bilgi kaynaklarının güvenilir olup olmadığına ilişkin görüşlerini gerekçelendirerek açıklamış, her iki bilgi kaynağını karşılaştırarak verilen bilgilerin doğruluğunu sorgulamışlardır. Etkinliğin tamamlanmasıyla birlikte öğrenciler cevaplarını arkadaşlarıyla paylaşmış ve cevapların doğruluğu sınıf ortamında tartışılarak etkinliğe son verilmiştir.

“Kalem Klavyeden Keskindir” metni ile ilişkili son etkinlikte ise öğrencilerin metni okuduğunda hissettiği duyguları ifade etmeleri, yazarın üslubu hakkında hissettiklerine ilişkin düşüncelerini açıklamaları ve metindeki mecazi ifadelerle yönelik çıkarımda bulunmaları hedeflenmiştir. Önceki etkinlikte oluşturulan gruplar bu etkinlikte de devam ettirilmiştir. Gruplara etkinlik kâğıtları dağıtılmış ve yazarın bu metinle okura ne anlatmak istediği sorulmuştur. Düşünceleri için öğrencilere süre verilmiş, süre tamamlandığında grupların cevapları dinlenmiştir. Tüm grupların cevapları dinlendikten sonra öğretmen tarafından yazarın bu metinle okura neyi anlatmak istediği açıklanmıştır. Sonrasında öğrencilere metnin genelinde yazarın kullandığı dile yönelik neler düşündükleri (metni beğenme, merak, ifade edilenleri araştırma, okumayı bırakma, sıkılma vb.) sorulmuştur. Öğrencilerden yazarın kullandığı dile ilişkin neler hissettiklerini açıklarken kısa duygu ifadeleriyle cevap vermemeleri, cevaplarını metinle ilişkilendirmeleri ve örneklendirmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Ardından öğrenciler duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmış, ifade edilen duygu ve düşünceler öğretmenin rehberliğinde tartışılmış ve etkinlik tamamlanmıştır.

3.5.6. Değerlendirme

Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nı geliştirme sürecinin son basamağı değerlendirme aşamasıdır. Değerlendirme çalışmaları, gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında daha önce belirlenmiş olan hedeflere ulaşma durumunu diğer bir deyişle programın etkililiğini ortaya koymakladır (Demirel, 2015). Öğretim programının hedeflerine ulaşma düzeyi öğretim programına katılan öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarındaki değişimin ölçülmesiyle belirlenebilmektedir (Tekin, 2004). Program geliştirme sürecinde yapılan değerlendirme çalışmaları yönelik olduğu amaca göre “uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama

sonrasında” gerçekleştirilmek üzere üçe ayrılmaktadır (Demirel, 2015). Bu çalışma kapsamında Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın değerlendirilmesinde üç değerlendirme türü de kullanılmıştır.

Uygulama öncesi değerlendirme aşamasında 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi açısından ihtiyaçlarının belirlenmesi ve Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın kazanımlarına karar verilmesi amacıyla tanılayıcı değerlendirme yapılmıştır. Tanılayıcı değerlendirme sırasında kaynak taraması yapılmış, ulusal/uluslararası kurumlar tarafından uygulanmış olan testlerin raporları ve ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini konu edinen araştırmalar incelenmiştir.

Uygulama sırasında gerçekleştirilen değerlendirme çalışmaları kapsamında ise Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’na katılan öğrenci ve öğretmenlerin programa ilişkin geri bildirimleri araştırmacı tarafından kayıt altına alınmış bu değerlendirmeler doğrultusunda programda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın uygulanmasının ardından uygulama sonrası değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri ve davranışlarının kazanılma düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen nicel verilerin analiziyle ortaya çıkan bulgular ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

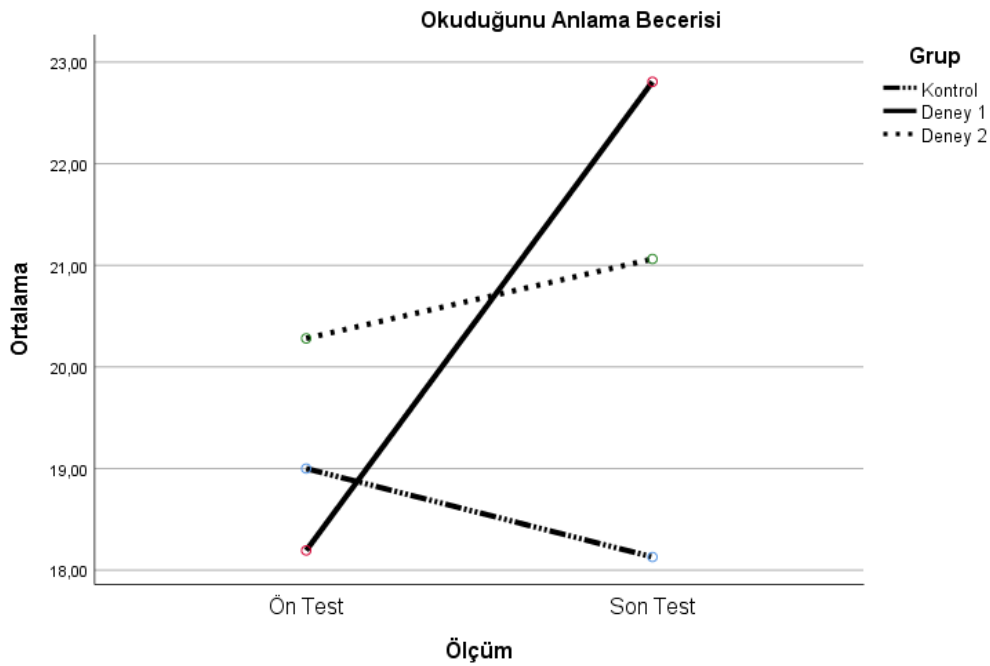
Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	Gruplar	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Ön Test	Deney 1	31	18,19	4,969
	Deney 2	32	20,28	4,828
	Kontrol	31	19,00	6,563
Son Test	Deney 1	31	22,8	6,85
	Deney 2	32	21,06	5,067
	Kontrol	31	18,12	6,270

Tablo 32 incelendiğinde Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’na katılan deney 1 grubu öğrencilerinin deney öncesi okuduğunu anlama başarıları ortalama puanları $\bar{X}=18,19$ iken, bu değer deneysel işlemler sonrasında $\bar{X}=22,80$ olmuştur. Benzer şekilde deney 2 grubu öğrencilerinin deney öncesi okuduğunu anlama başarıları ortalama puanları $\bar{X}=20,28$ iken, bu değer deneysel işlemler sonrasında $\bar{X}=21,06$ ’ya yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi okuduğunu anlama başarıları ortalama puanları $\bar{X}=19,00$ iken, Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında $\bar{X}=18,12$ ’ye düşmüştür. Betimsel istatistiklerin grafik biçiminde gösterimi Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ortalamaları çizgi grafiği

Deney ve kontrol grubu olmak üzere birden fazla grup üzerinde ön test ve son test verilerek yapılan ölçmelerde iki farklı işlem birlikte yapılmaktadır. Söz konusu ölçme sonuçlarının karşılaştırılması sürecinde gruplar arasında karşılaştırmaların yapılmasının gerekli olduğu durumlarda ilişkisiz örneklemeler için analizler yapılırken, grup içerisinde karşılaştırmaların yapılmasının gerekli olduğu durumlarda ise ilişkili örneklemeler için analizler yapılmaktadır. Böylece hem farklı gruplara ait ölçme sonuçları hem de aynı gruplara ait tekrarlı ölçüm sonuçları arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı belirlenebilmektedir. Bu tür işlemler için kullanılan varyans analizi “Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA” olarak adlandırılmıştır (Can, 2013, s. 221). Bu araştırma kapsamında

da deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ortalama puanlarının arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Söz konusu karşılaştırmaların yapılabilmesi amacıyla birden çok t-testi de yapılabilir ancak gerçekleştirilen analiz sayısı arttıkça t-testlerinin hata payı da katlanarak artacaktır. Bu nedenle Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testi tercih edilmiştir. Bu teste ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için karşılanması gereken ön koşullardan birisi bağımlı değişkene ait puanların her bir grupta normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 2012, s. 79). Bağımlı değişkene ait puanların her bir grupta normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi amacıyla verilerin çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısına (BK) bakılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin verileri Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler

Gruplar	Testler	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	ÇK	BK
Deney 1	Ön Test	31	18,19	4,96	,041	-1,124
	Son Test	31	22,80	6,85	-,448	-,107
Deney 2	Ön Test	32	20,28	4,82	-,239	-,578
	Son Test	32	21,06	5,06	-,371	-,804
Kontrol	Ön Test	31	19,00	6,56	,339	,596
	Son Test	31	18,12	6,27	,640	-,141

Çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yakın olması dağılımın normalliğe yaklaşmakta olduğunu göstermektedir. Dağılım normal olduğu zaman, çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır olacaktır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113; Field, 2018, s. 345). Ancak George ve Mallery (2019, s. 114) çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile +2 arasında bir değer almasının normallik varsayımı açısından kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Tablo 33 incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarıları ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmektedir. Bu değerler temel alındığında deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisine ilişkin ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için karşılanması gereken varsayımlarından bir diğeri ise aynı anda birden fazla yapılan her bir ölçümde grupların varyanslarının homojen olmasıdır (Can, 2013, s. 222). Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarısı ön test ve son test ölçümlerinin varyansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testine ilişkin sonuçlar Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34

Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Testler	F	sd1	sd2	p
Ön Test	1,929	2	91	,151
Son Test	1,059	2	91	,351

Tablo 34'te verilen Levene testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarısı ön test ve son test ölçümlerinin varyansları arasında fark olmadığı görülmektedir [$F_{\text{ön test (2-91)}}=1,929$; $F_{\text{son test(2-91)}}=1,059$; $p>,05$]. Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için gerekli olan son koşul ise ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmamasıdır. Söz konusu durum Box's Test of Equality of Covariance Matrices testi ile kontrol edilmektedir (Can, 2013, s. 222). Box's Test of Equality of Covariance Matrices testine ilişkin sonuçlar Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Kovaryans Matrisinin Eşitliğine İlişkin Box's M Testi Sonuçları

Box's M	8,868
F	1,431
df1	6
df2	205147,016
p	,198

Tablo 35'te yer alan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının kovaryansları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir [$F_{(6-205147,016)}=1,431$; $p>,05$]. Tüm bu bulgular Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için gerekli olan ön şartların tamamının karşılandığını göstermektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarısı ön test ve son test ortalama puanları

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	5123,872	93			
Grup	170,952	2	85,476	1,574	,213
Hata	4942,351	91	54,312		
Denekleriçi	1551,569	94			
Ölçüm (Ön Test-Son Test)	106,819	1	106,819	8,106	,005
Grup*Ölçüm	245,596	2	122,798	9,319	,000
Hata	1199,154	91	13,178		
Toplam	6675,441	187			

Tablo 36’da yer alan iki yönlü ANOVA analizi sonuçları deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde grup etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$F_{(2-91)}=1,574$; $p>,05$]. Bu bulgudan hareketle ön test ve son test ölçümleri şeklinde bir ayırım yapmaksızın deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığı söylenebilir.

İki yönlü ANOVA analizi sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere grup ayırımı yapmaksızın, araştırma kapsamında gerçekleştirilen okuduğunu anlama başarısı ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1-91)}=8,106$; $p<,05$]. Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ayrıca bu analiz kapsamında araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-91)}=9,319$; $p<,05$]. Okuduğunu anlama başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden grubun deney 1 grubu olduğu görülmektedir. Bu bulgu Barrett

Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na katılmanın, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmada etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. İki yönlü ANOVA analizinden elde edilen bu bulgulara göre, gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testine ilişkin sonuçlar Tablo 37'de verilmektedir.

Tablo 37

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup (I)	Grup (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Okuduğunu Anlama Ön Test	Deney 1	Kontrol	-,80645	1,39765	1,000
		Deney 2	-2,08770	1,38669	,407
	Deney 2	Kontrol	1,28125	1,38669	1,000
		Deney 1	2,08770	1,38669	,407
	Kontrol	Deney 1	,80645	1,39765	1,000
		Deney 2	-1,28125	1,38669	1,000
Okuduğunu Anlama Son Test	Deney 1	Kontrol	4,67742*	1,54942	,010*
		Deney 2	1,74395	1,53727	,779
	Deney 2	Kontrol	2,93347	1,53727	,179
		Deney 1	-1,74395	1,53727	,779
	Kontrol	Deney 1	-4,67742*	1,54942	,010*
		Deney 2	-2,93347	1,53727	,179

*p<,05

Tablo 37'de yer alan Bonferroni karşılaştırma sonuçları incelendiğinde deney 1 ($\bar{X}$ =18,19), deney 2 ($\bar{X}$ =20,28) ve kontrol grubu ($\bar{X}$ =19,00) öğrencilerinin ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle araştırmaya dâhil olan grupların deneysel çalışma öncesinde okuduğunu anlama becerisi açısından eşit oldukları söylenebilir. Deneysel işlemlerin gerçekleştirilmesinin ardından ise deney 1 ($\bar{X}$ =22,80) ve kontrol grubunun ($\bar{X}$ =18,12) son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Deney 2 ($\bar{X}$ =21,06) ile kontrol grubunun ($\bar{X}$ =18,12) son test ortalama puanları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Okuduğunu Anlama Düzeyi Bakımından Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

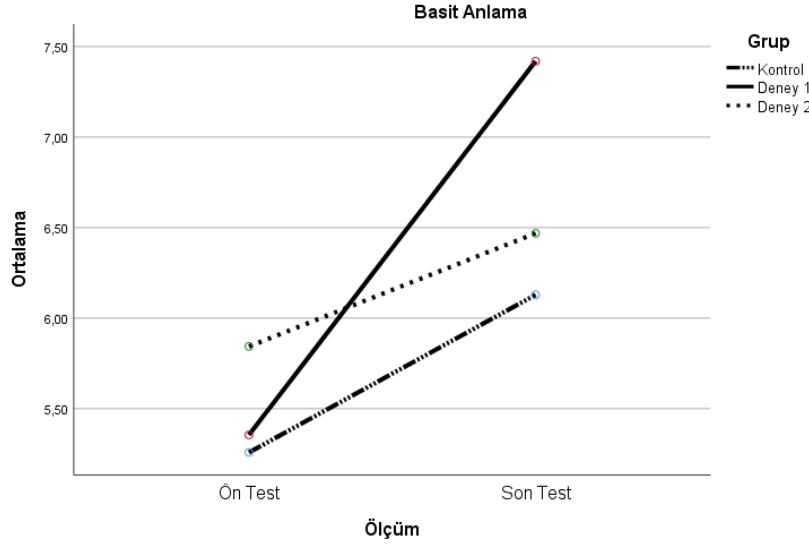
Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında okuduğunu anlama düzeyleri açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları anlama düzeyleri açısından sırasıyla karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin basit anlama düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Basit Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	Gruplar	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Basit Anlama Ön Test	Deney 1	31	5,35	1,35
	Deney 2	32	5,84	1,91
	Kontrol	31	5,25	1,75
Basit Anlama Son Test	Deney 1	31	7,41	1,72
	Deney 2	32	6,46	1,70
	Kontrol	31	6,12	1,52

Tablo 38 incelendiğinde Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’na katılan deney 1 grubu öğrencilerinin deney öncesi basit anlama düzeyi ortalama puanları $\bar{X}=5,32$ iken, bu değer deneysel işlemler sonrasında $\bar{X}=7,41$ olmuştur. Benzer şekilde deney 2 grubu öğrencilerinin deney öncesi basit anlama düzeyi başarı ortalama puanları $\bar{X}=5,84$ iken, bu değer deneysel işlemler sonrasında $\bar{X}=6,46$ ’ya yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi basit anlama düzeyi başarı ortalama puanları $\bar{X}=5,25$ iken, Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında $\bar{X}=6,12$ ’ye yükselmiştir. Betimsel istatistiklerin grafik biçiminde gösterimi Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin basit anlama düzeyi başarı ortalamaları çizgi grafiği

Deney ve kontrol gruplarının basit anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanlarının arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için karşılanması gereken ön koşullardan birisi bağımlı değişkene ait puanların her bir grupta normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 2012, s. 79). Bağımlı değişkene ait puanların her bir grupta normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi amacıyla verilerin çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısına (BK) bakılmıştır. Öğrencilerin basit anlama düzeyi ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin verileri Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Basit Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler

Gruplar	Testler	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	ÇK	BK
Deney 1	Ön Test	31	5,35	1,35	,243	-,659
	Son Test	31	7,41	1,72	-,746	,188
Deney 2	Ön Test	32	5,84	1,91	-,493	,144
	Son Test	32	6,46	1,70	-,340	-,263
Kontrol	Ön Test	31	5,25	1,75	-,782	,624
	Son Test	31	6,12	1,52	,374	,288

Çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yakın olması dağılımın normalliğe yaklaşmakta olduğunu göstermektedir. Dağılım normal olduğu zaman, çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır olacaktır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113; Field, 2018, s. 345). Ancak George ve Mallery (2019, s. 114) çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile +2 arasında bir değer almasının normallik varsayımı açısından kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Tablo 39 incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarının basit anlama düzeyi ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmektedir. Bu değerler temel alındığında deney ve kontrol gruplarının basit anlama düzeyi ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için karşılanması gereken varsayımlarından bir diğeri ise aynı anda birden fazla yapılan her bir ölçümde grupların varyanslarının homojen olmasıdır (Can, 2013, s. 222). Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının basit anlama düzeyi ön test ve son test ölçümlerinin varyansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testine ilişkin sonuçlar Tablo 40'ta yer almaktadır.

Tablo 40

Basit Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Testler	F	sd1	sd2	p
Ön Test	1,048	2	91	,355
Son Test	,216	2	91	,806

Tablo 40'ta verilen Levene testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının basit anlama düzeyi ön test ve son test ölçümlerinin varyansları arasında fark olmadığı görülmektedir [$f_{\text{ön test}(2-91)}=1,048$; $F_{\text{son test}(2-91)}=,216$; $p>,05$]. Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için son koşul ise ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmamasıdır. Söz konusu durum Box's Test of Equality of Covariance Matrices testi ile kontrol edilmektedir (Can, 2013, s. 222). Box's Test of Equality of Covariance Matrices testine ilişkin sonuçlar Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Basit Anlama Düzeyi Kovaryans Matrisinin Eşitliğine İlişkin Box's M Testi Sonuçları

Box's M	4,565
F	,737
df1	6
df2	205147,016
p	,620

Tablo 41'de yer alan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının basit anlama düzeyi kovaryansları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir [$F_{(6-205147,016)}=,620$; $p>,05$]. Tüm bu bulgular Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar vermesi için gerekli olan ön şartların tamamının karşılandığını göstermektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının basit anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Basit Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	341,304	93			
Grup	15,479	2	7,739	2,162	,121
Hata	325,825	91	3,580		
Denekleriçi	269,15	94			
Ölçüm (Ön Test -Son Test)	66,188	1	66,188	32,658	,000
Grup*Ölçüm	18,535	2	9,268	4,573	,013
Hata	184,427	91	2,027		
Toplam	610,454	187			

Tablo 42'de yer alan iki yönlü ANOVA analizi sonuçları deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin basit anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanları üzerinde grup etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$F_{(2-91)}=2,162$; $p>,05$]. Bu bulgudan hareketle ön test ve son test ölçümleri şeklinde bir ayırım yapmaksızın deney ve kontrol gruplarının basit anlama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığı söylenebilir.

İki yönlü ANOVA analizi sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere grup ayırımı yapmaksızın, araştırma kapsamında gerçekleştirilen ön test ve son test ölçümlerinden

elde edilen puanların ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1-91)}=32,658$; $p<,05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında, araştırmaya katılan öğrencilerin basit anlama düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ayrıca bu analiz kapsamında araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin basit anlama düzeyi başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin basit anlama düzeyi başarıları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-91)}=9,319$; $p<,05$]. Basit anlama düzeyi başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden grubun deney 1 grubu olduğu görülmektedir. Bu bulgu Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na katılmanın, öğrencilerin basit anlama düzeyi başarılarını arttırmada etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. İki yönlü ANOVA analizinden elde edilen bu bulgulara göre, gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testine ilişkin sonuçlar Tablo 43'te verilmektedir.

Tablo 43

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Basit Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup (I)	Grup (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Basit Anlama Ön Test	Deney 1	Kontrol	,09677	,43037	1,000
		Deney 2	-,48891	,42699	,766
	Deney 2	Kontrol	,58569	,42699	,521
		Deney 1	,48891	,42699	,766
	Kontrol	Deney 1	-,09677	,43037	1,000
		Deney 2	-,58569	,42699	,521
Basit Anlama Son Test	Deney 1	Kontrol	1,29032	,42016	,008*
		Deney 2	,95060	,41686	,075
	Deney 2	Kontrol	,33972	,41686	1,000
		Deney 1	-,95060	,41686	,075
	Kontrol	Deney 1	-1,29032	,42016	,008*
		Deney 2	-,33972	,41686	1,000

* $p<,05$

Tablo 43'te yer alan Bonferroni karşılaştırma sonuçları incelendiğinde deney 1 ($\bar{X}=5,35$), deney 2 ($\bar{X}=5,84$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=5,25$) öğrencilerinin basit anlama düzeyi ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle araştırmaya dâhil olan grupların deneysel çalışma öncesinde basit anlama düzeyi açısından eşit seviyede oldukları söylenebilir. Deneysel işlemlerin gerçekleştirilmesinin ardından ise deney 1 ($\bar{X}=7,41$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=6,12$) basit anlama düzeyi son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Deney 2 ($\bar{X}=6,46$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=6,12$) son test ortalama puanları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İkinci alt problem çerçevesinde değerlendirilen diğer bir anlama düzeyi yeniden organizasyondur. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yeniden organizasyon anlama düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yeniden Organizasyon Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

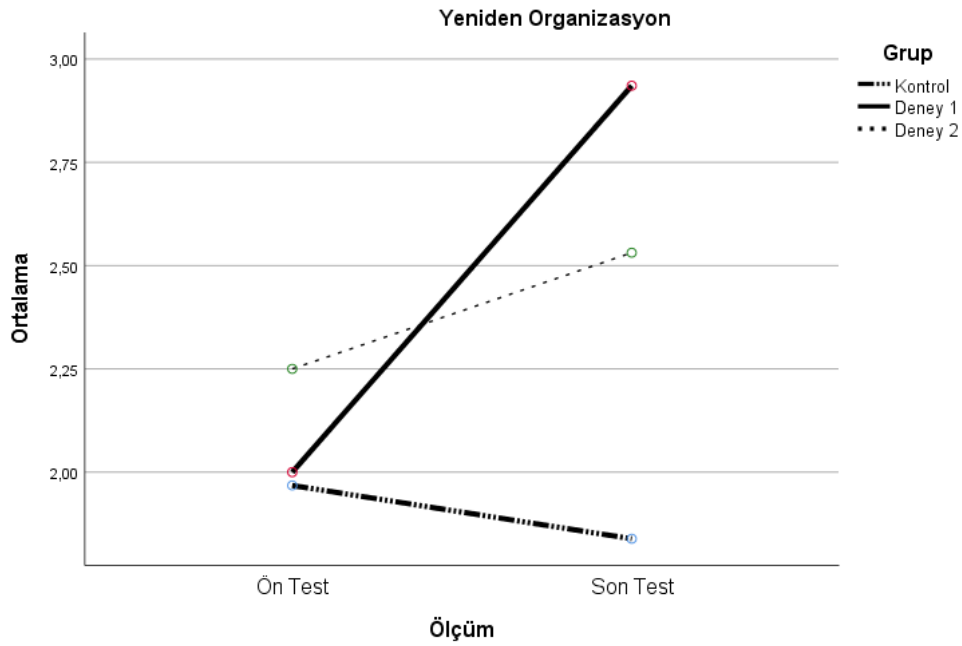
Test	Gruplar	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Yeniden Organizasyon Ön Test	Deney 1	31	2,00	1,18
	Deney 2	32	2,25	1,39
	Kontrol	31	1,96	1,85
Yeniden Organizasyon Son Test	Deney 1	31	2,93	1,54
	Deney 2	32	2,53	1,45
	Kontrol	31	1,83	1,45

Tablo 44 incelendiğinde Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na katılan deney 1 grubu öğrencilerinin deney öncesi yeniden organizasyon anlama düzeyi ortalama puanları $\bar{X}=2,00$ iken, bu değer deneysel işlemler sonrasında $\bar{X}=2,93$ olmuştur. Benzer şekilde deney 2 grubu öğrencilerinin deney öncesi yeniden organizasyon anlama düzeyi başarı ortalama puanları $\bar{X}=2,25$ iken, bu değer deneysel işlemler sonrasında $\bar{X}=2,53$ 'e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi yeniden organizasyon anlama düzeyi başarı ortalama puanları $\bar{X}=1,96$ iken, Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında $\bar{X}=1,83$ 'e düşmüştür. Betimsel istatistiklerin grafik biçiminde gösterimi Şekil 9'da yer almaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının yeniden organizasyon anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanlarının arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının

belirlenebilmesi amacıyla Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için bağımlı değişkene ait puanların her bir grupta normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş (Büyüköztürk, 2012, s. 79) ve bu doğrultuda verilerin çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısına (BK) bakılmıştır. Öğrencilerin yeniden organizasyon anlama düzeyi ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin verileri Tablo 45'te verilmiştir.



Şekil 9. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yeniden organizasyon anlama düzeyi başarı ortalamaları çizgi grafiği

Tablo 45

Yeniden Organizasyon Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler

Gruplar	Testler	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	ÇK	BK
Deney 1	Ön Test	31	2,00	1,18	,645	,290
	Son Test	31	2,93	1,54	,518	-,089
Deney 2	Ön Test	32	2,25	1,39	,518	,061
	Son Test	32	2,53	1,45	,100	-1,018
Kontrol	Ön Test	31	1,96	1,85	,521	-,773
	Son Test	31	1,83	1,46	1,459	3,983

Çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yakın olması dağılımın normalliğe yaklaşmakta olduğunu göstermektedir. Dağılım normal olduğu zaman, çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır olacaktır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113; Field, 2018, s. 345). Ancak George ve Mallery (2019, s. 114) çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile +2 arasında bir değer almasının normallik varsayımı açısından kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Tablo 45 incelendiğinde kontrol grubunun yeniden organizasyon anlama düzeyi son test verileri haricinde kalan tüm verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmektedir. Kontrol grubu yeniden organizasyon anlama düzeyi son test verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları ise bu verilerin normal dağılım özelliklerini taşımadığını göstermektedir. Ancak Green ve Salkind (2014, s. 222) karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testinin orta veya daha geniş örneklem büyüklüğüne sahip birçok uygulamada normallik varsayımları ihlal edilse bile makul derecede doğru p değerleri verdiğini ifade etmiş ve orta büyüklükteki bir örneklem için kabul edilen değeri 30 denek olarak belirlemiştir. Bu doğrultuda analizin gerçekleştirilebilmesi amacıyla kontrol grubunun yeniden organizasyon anlama düzeyi son test verilerinin normal dağılım özelliklerini taşıdığı varsayılmıştır. Bu çerçevede deney ve kontrol gruplarının yeniden organizasyon anlama düzeyine ilişkin ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için deney ve kontrol gruplarının yeniden organizasyon anlama düzeyi ön test ve son test ölçümlerinin varyansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Levene testi ile tespit edilmiştir (Can, 2013). Levene testine ilişkin sonuçlar Tablo 46’da yer almaktadır.

Tablo 46

Yeniden Organizasyon Düzeyi Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Testler	F	sd1	sd2	p
Ön Test	3,647	2	91	,030
Son Test	,629	2	91	,536

Tablo 46’da verilen Levene testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yeniden organizasyon düzeyi ön test ölçümlerinin varyansları arasında fark olduğu [$F_{\text{ön test}}(2-91)=3,647$, $p<,05$], son test ölçümlerinin varyansları arasında ise fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{\text{son test}}(2-91)=0,629$; $p>,05$]. Bu bulgular ön test ölçümü için “Grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.” hipotezinin kabul edilmediğini

göstermektedir. Bu nedenle gruplar arası karşılaştırmalar yaparken Bonferroni testi yerine grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda seçilebilecek olan Games-Howell testi kullanılmıştır.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için gerekli olan son koşul ise ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmamasıdır. Söz konusu durum Box's Test of Equality of Covariance Matrices testi ile kontrol edilmektedir (Can, 2013, s. 222). Box's Test of Equality of Covariance Matrices testine ilişkin sonuçlar Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47

Yeniden Organizasyon Düzeyi Kovaryans Matrisinin Eşitliğine İlişkin Box's M Testi Sonuçları

Box's M	8,814
F	1,422
df1	6
df2	205147,016
p	,202

Tablo 47'de yer alan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının yeniden organizasyon düzeyi düzeyi kovaryansları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir [$F_{(6-205147,016)}=1,422$; $p>,05$]. Tüm bu bulgular Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için gerekli olan ön şartların tamamının karşılandığını göstermektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının yeniden organizasyon anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yeniden Organizasyon Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	313,744	93			
Grup	11,655	2	5,828	1,756	,179
Hata	302,089	91	3,320		
Denekleriçi	120,028	94			
Ölçüm (Ön Test -Son Test)	6,177	1	6,177	5,358	,023
Grup*Ölçüm	8,939	2	4,470	3,877	,024
Hata	104,912	91	1,153		
Toplam	433,722	187			

Tablo 48’de yer alan iki yönlü ANOVA analizi sonuçları deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yeniden organizasyon anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanları üzerinde grup etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$F_{(2-91)}=1,756$; $p>,05$]. Bu bulgudan hareketle ön test ve son test ölçümleri şeklinde bir ayırım yapmaksızın deney ve kontrol gruplarının yeniden organizasyon anlama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığı söylenebilir.

İki yönlü ANOVA analizi sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere grup ayırımı yapmaksızın, araştırma kapsamında gerçekleştirilen yeniden organizasyon anlama düzeyi ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1-91)}=5,358$; $p<,05$]. Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, araştırmaya katılan öğrencilerin yeniden organizasyon anlama düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ayrıca bu analiz kapsamında araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin yeniden organizasyon düzeyi başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yeniden organizasyon düzeyi başarıları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-91)}=9,319$; $p<,05$]. Yeniden organizasyon düzeyi başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden grubun deney 1 grubu olduğu görülmektedir. Bu bulgu Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’na katılmanın, öğrencilerin yeniden organizasyon düzeyi başarılarını arttırmada etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. İki yönlü ANOVA analizinden elde edilen bu bulgulara göre, gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Games-Howell testine ilişkin sonuçlar Tablo 49’da verilmektedir.

Tablo 49

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yeniden Organizasyon Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup (I)	Grup (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Yeniden Organizasyon Ön Test	Deney 1	Kontrol	,03226	,39482	,996
		Deney 2	-,25000	,32503	,723
	Deney 2	Kontrol	,28226	,41377	,775
		Deney 1	,25000	,32503	,723
	Kontrol	Deney 1	-,03226	,39482	,996
		Deney 2	-,28226	,41377	,775
Yeniden Organizasyon Son Test	Deney 1	Kontrol	1,09677	,38250	,016*
		Deney 2	,40423	,37919	,539
	Deney 2	Kontrol	,69254	,36814	,153
		Deney 1	-,40423	,37919	,539
	Kontrol	Deney 1	-1,09677	,38250	,016*
		Deney 2	-,69254	,36814	,153

*p<,05

Tablo 49’da yer alan Games-Howell karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde deney 1 ($\bar{X}=2,00$), deney 2 ($\bar{X}=2,25$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=1,96$) öğrencilerinin yeniden organizasyon anlama düzeyi ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle araştırmaya dâhil olan grupların deneysel çalışma öncesinde yeniden organizasyon anlama düzeyi açısından eşit seviyede oldukları söylenebilir. Deneysel işlemlerin gerçekleştirilmesinin ardından yapılan ölçümlerde ise deney 1 ($\bar{X}=2,93$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=1,83$) yeniden organizasyon anlama düzeyi son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluştuğu tespit edilmiştir. Deney 2 ($\bar{X}=6,46$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=6,12$) son test ortalama puanları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

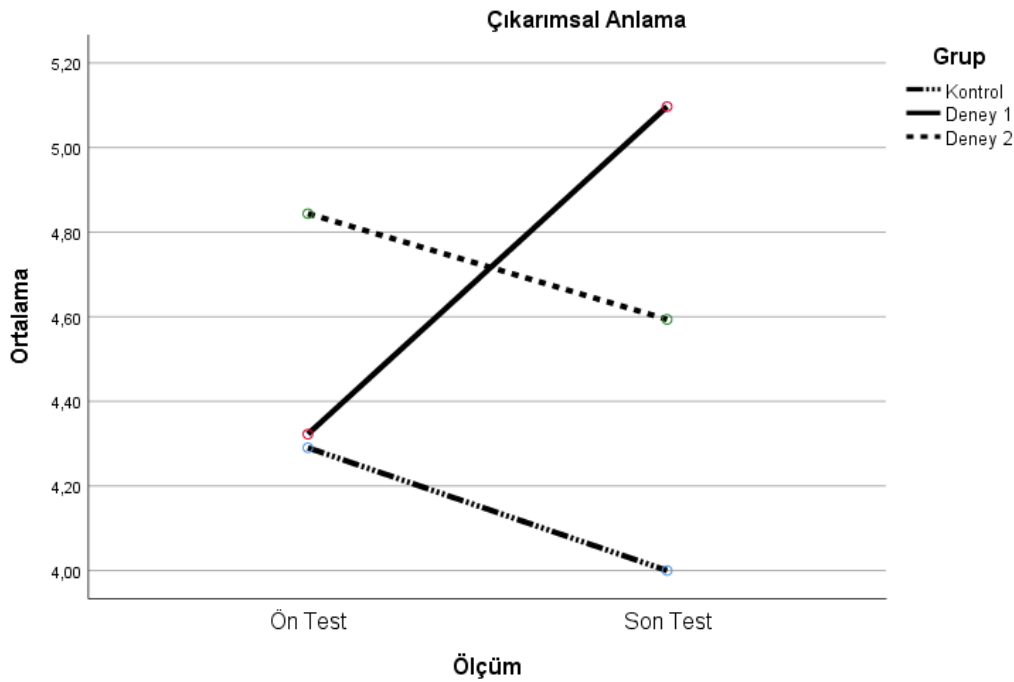
İkinci alt problem çerçevesinde değerlendirilen üçüncü anlama düzeyi çıkarımsal anlamadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çıkarımsal anlama düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çıkarımsal Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	Gruplar	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Çıkarımsal Anlama Ön Test	Deney 1	31	4,32	1,46
	Deney 2	32	4,84	1,41
	Kontrol	31	4,29	1,53
Çıkarımsal Anlama Son Test	Deney 1	31	5,09	1,46
	Deney 2	32	4,59	1,45
	Kontrol	31	4,00	1,84

Tablo 50 incelendiğinde Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na katılan deney 1 grubu öğrencilerinin deney öncesi çıkarımsal anlama düzeyi ortalama puanları $\bar{X}=4,32$ iken, bu değer deney sonrasındaki işlemler sonrasında $\bar{X}=5,09$ olduğu görülmektedir. Deney 2 grubu öğrencilerinin ise deney öncesi çıkarımsal anlama düzeyi başarı ortalama puanları $\bar{X}=4,84$ iken, bu değer deney sonrasındaki işlemler sonrasında $\bar{X}=4,59$ 'a düşmüştür. Benzer şekilde kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi çıkarımsal anlama düzeyi başarı ortalama puanları $\bar{X}=4,29$ iken, Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında çıkarımsal anlama ortalama puanlarının $\bar{X}=4,00$ 'a düştüğü görülmektedir. Betimsel istatistiklerin grafik biçiminde gösterimi Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 10. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çıkarımsal anlama düzeyi ortalamaları çizgi grafiği

Deney ve kontrol gruplarının çıkarımsal anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanlarının arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için bağımlı değişkene ait puanların her bir grupta normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş (Büyüköztürk, 2012, s. 79) ve bu doğrultuda verilerin çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısına (BK) bakılmıştır. Öğrencilerin çıkarımsal anlama düzeyi ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin verileri Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Çıkarımsal Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler

Gruplar	Testler	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	ÇK	BK
Deney 1	Ön Test	31	4,32	1,46	,070	-1,271
	Son Test	31	5,09	1,46	-2,203	5,228
Deney 2	Ön Test	32	4,84	1,41	-,723	-,354
	Son Test	32	4,59	1,45	-,700	-,186
Kontrol	Ön Test	31	4,29	1,53	,188	-,905
	Son Test	31	4,00	1,84	,307	-1,233

Çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yakın olması dağılımın normalliğe yaklaşmakta olduğunu göstermektedir. Dağılım normal olduğu zaman, çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır olacaktır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113; Field, 2018, s. 345). Ancak George ve Mallery (2019, s. 114) çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile +2 arasında bir değer almasının normallik varsayımı açısından kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Tablo 51 incelendiğinde deney 1 grubunun çıkarımsal anlama düzeyi son test verileri haricinde kalan tüm verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmektedir. Deney 1 grubu çıkarımsal anlama düzeyi son test verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları ise bu verilerin normal dağılım özelliklerini taşımadığını göstermektedir. Ancak Green ve Salkind (2014, s. 222) karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA testinin orta veya daha geniş örneklem büyüklüğüne sahip birçok uygulamada normallik varsayımları ihlal edilse bile makul derecede doğru p değerleri verdiğini ifade etmiş ve orta büyüklükteki bir örneklem için kabul edilen değeri 30 denek olarak belirlemiştir. Bu doğrultuda analizin gerçekleştirilebilmesi amacıyla deney 1 grubunun çıkarımsal anlama düzeyi son test verilerinin normal dağılım özelliklerini taşıdığı varsayılmıştır. Bu çerçevede deney ve

kontrol gruplarının çıkarımsal anlama düzeyine ilişkin ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için deney ve kontrol gruplarının çıkarımsal anlama düzeyi ön test ve son test ölçümlerinin varyansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Levene testi ile tespit edilmiştir (Can, 2013, s. 222). Levene testine ilişkin sonuçlar Tablo 52’de yer almaktadır.

Tablo 52

Çıkarımsal Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Testler	F	sd1	sd2	p
Ön Test	,563	2	91	,571
Son Test	3,363	2	91	,039

Tablo 52’de verilen Levene testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının çıkarımsal anlama düzeyi ön test ölçümlerinin varyansları arasında fark olmadığı [$F_{\text{ön test}(2-91)}=,563$, $p<,05$], son test ölçümlerinin varyansları arasında ise fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{\text{son test}(2-91)}=3,363$; $p>,05$]. Bu bulgular son test ölçümü için “Grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.” hipotezinin kabul edilmediğini göstermektedir. Bu nedenle gruplar arası karşılaştırmalar yaparken Bonferroni testi yerine grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda seçilebilecek olan Games-Howell testi kullanılmıştır.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için gerekli olan son koşul ise ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmamasıdır. Söz konusu durum Box’s Test of Equality of Covariance Matrices testi ile kontrol edilmektedir (Can, 2013, s. 222). Box’s Test of Equality of Covariance Matrices testine ilişkin sonuçlar Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53

Çıkarımsal Anlama Düzeyi Kovaryans Matrisinin Eşitliğine İlişkin Box’s M Testi Sonuçları

Box’s M	3,029
F	,489
df1	6
df2	205147,016
P	,817

Tablo 53'te yer alan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının çıkarımsal anlama düzeyi kovaryansları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir [$F_{(6-205147,016)}=0,489$; $p>,05$]. Tüm bu bulgular Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar vermesi için gerekli olan ön şartların tamamının karşılandığını göstermektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının çıkarımsal anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çıkarımsal Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	335,367	93			
Grup	13,462	2	6,731	1,903	,155
Hata	321,905	91	3,537		
Denekleriçi	119,525	94			
Ölçüm (Ön Test -Son Test)	,286	1	,286	,241	,625
Grup*Ölçüm	11,336	2	5,668	4,780	,011
Hata	107,903	91	1,186		
Toplam	454,892	187			

Tablo 54'te yer alan iki yönlü ANOVA analizi sonuçları deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çıkarımsal anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanları üzerinde grup etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$F_{(2-91)}=1,903$; $p>,05$]. Bu bulgudan hareketle ön test ve son test ölçümleri şeklinde bir ayırım yapmaksızın deney ve kontrol gruplarının yeniden organizasyon anlama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığı söylenebilir.

İki yönlü ANOVA analizi sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere grup ayırımı yapmaksızın, araştırma kapsamında gerçekleştirilen çıkarımsal anlama düzeyi ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(1-91)}=0,241$; $p>,05$]. Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, araştırmaya katılan öğrencilerin çıkarımsal anlama düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Ayrıca bu analiz kapsamında araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin çıkarımsal anlama

düzeyi başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin çıkarımsal anlama düzeyi başarıları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-91)}=9,319$; $p<,05$]. Çıkarımsal anlama düzeyi başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden grubun deney 1 grubu olduğu görülmektedir. Bu bulgu Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na katılmanın, öğrencilerin çıkarımsal anlama düzeyi başarılarını arttırmada etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. İki yönlü ANOVA analizinden elde edilen bu bulgulara göre, gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Games-Howell testine ilişkin sonuçlar Tablo 55'te verilmektedir.

Tablo 55

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çıkarımsal Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup (I)	Grup (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Çıkarımsal Anlama Ön Test	Deney 1	Kontrol	,03226	,38123	,996
		Deney 2	-,52117	,36383	,331
	Deney 2	Kontrol	,55343	,37203	,304
		Deney 1	,52117	,36383	,331
	Kontrol	Deney 1	-,03226	,38123	,996
		Deney 2	-,55343	,37203	,304
Çıkarımsal Anlama Son Test	Deney 1	Kontrol	1,09677	,42339	,032*
		Deney 2	,50302	,36855	,366
	Deney 2	Kontrol	,59375	,41944	,340
		Deney 1	-,50302	,36855	,366
	Kontrol	Deney 1	-1,09677	,42339	,032*
		Deney 2	-,59375	,41944	,340

* $p<,05$

Tablo 55'te yer alan Games-Howell karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde deney 1 ($\bar{X}=4,32$), deney 2 ($\bar{X}=4,84$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=4,29$) öğrencilerinin çıkarımsal anlama düzeyi ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle araştırmaya dâhil olan grupların deneysel çalışma öncesinde çıkarımsal anlama düzeyi açısından eşit seviyede oldukları söylenebilir. Deneysel işlemlerin gerçekleştirilmesinin ardından yapılan ölçümlerde ise deney 1 ($\bar{X}=5,09$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}=4,00$) çıkarımsal anlama düzeyi son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Deney 2 ($\bar{X}=4,59$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=4,00$)

çıkarımsal anlama düzeyi son test ortalama puanları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

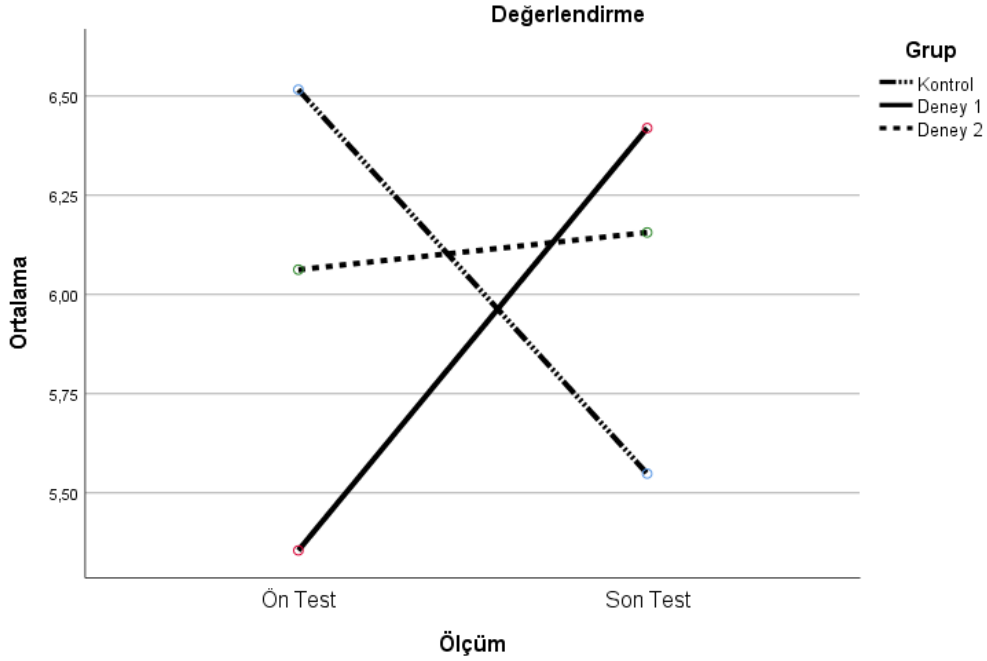
İkinci alt problem çerçevesinde değerlendirilen dördüncü anlama düzeyi değerlendirmedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	Gruplar	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Değerlendirme Ön Test	Deney 1	31	5,35	2,69
	Deney 2	32	6,06	1,77
	Kontrol	31	6,51	2,32
Değerlendirme Son Test	Deney 1	31	6,41	6,41
	Deney 2	32	6,15	6,15
	Kontrol	31	5,54	5,54

Tablo 56 incelendiğinde Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’na katılan deney 1 grubu öğrencilerinin deney öncesi değerlendirme anlama düzeyi başarı ortalama puanları $\bar{X}=5,35$ iken, bu değerin deneysel işlemler sonrasında $\bar{X}=6,41$ olduğu görülmektedir. Deney 2 grubu öğrencilerinin de deney öncesi değerlendirme anlama düzeyi başarı ortalama puanları $\bar{X}=6,06$ iken, bu değer deneysel işlemler sonrasında $\bar{X}=6,15$ ’e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deney öncesi değerlendirme anlama düzeyi başarı ortalama puanları $\bar{X}=6,51$ iken, Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında değerlendirme anlama düzeyi başarı ortalama puanlarının $\bar{X}=5,54$ ’e düştüğü görülmektedir. Betimsel istatistiklerin grafik biçiminde gösterimi Şekil 11’de yer almaktadır.



Şekil 11. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanları çizgi grafiği

Deney ve kontrol gruplarının değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanlarının arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için bağımlı değişkene ait puanların her bir grupta normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş (Büyüköztürk, 2012, s. 79) ve bu doğrultuda verilerin çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısına (BK) bakılmıştır. Öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin verileri Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57

Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler

Gruplar	Testler	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	ÇK	BK
Deney 1	Ön Test	31	5,35	2,69	,144	-,531
	Son Test	31	6,41	2,77	-,556	-,248
Deney 2	Ön Test	32	6,06	1,77	,084	,301
	Son Test	32	6,15	2,27	-,065	-,911
Kontrol	Ön Test	31	6,51	2,32	-,697	-,004
	Son Test	31	5,54	2,20	,640	-,224

Çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yakın olması dağılımın normalliğe yaklaşmakta olduğunu göstermektedir. Dağılım normal olduğu zaman, çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır olacaktır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113; Field, 2018, s. 345). Ancak George ve Mallery (2019, s. 114) çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile +2 arasında bir değer almasının normallik varsayımı açısından kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Tablo 51 incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarının değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmektedir. Bu değerler temel alındığında deney ve kontrol gruplarının değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için deney ve kontrol gruplarının değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test ölçümlerinin varyansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Levene testi ile tespit edilmiştir (Can, 2013). Levene testine ilişkin sonuçlar Tablo 58’de yer almaktadır.

Tablo 58

Değerlendirme Düzeyi Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Testler	F	sd1	sd2	p
Ön Test	2,855	2	91	,063
Son Test	,959	2	91	,387

Tablo 58’de verilen Levene testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının basit anlama düzeyi ön test ve son test ölçümlerinin varyansları arasında fark olmadığı görülmektedir [$F_{\text{ön test}(2-91)}=2,855$; $F_{\text{son test}(2-91)}=,959$; $p>,05$]. Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için gerekli olan son koşul ise ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmamasıdır. Söz konusu durum Box’s Test of Equality of Covariance Matrices testi ile kontrol edilmektedir (Can, 2013, s. 222). Box’s Test of Equality of Covariance Matrices testine ilişkin sonuçlar Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59

Değerlendirme Anlama Düzeyi Kovaryans Matrisinin Eşitliğine İlişkin Box's M Testi Sonuçları

Box's M	10,262
F	1,656
df1	6
df2	205147,016
p	,127

Tablo 59'da yer alan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının değerlendirme anlama düzeyi kovaryansları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir [$F_{(6-205147,016)}=1,656$; $p>,05$]. Tüm bu bulgular Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar vermesi için gerekli olan ön şartların tamamının karşılandığını göstermektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 60'ta sunulmuştur.

Tablo 60

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	728,979	93			
Grup	1,599	2	,800	,100	,905
Hata	727,380	91	7,960		
Denekleriçi	321,999	94			
Ölçüm (Ön Test -Son Test)	,190	1	,190	,060	,808
Grup*Ölçüm	32,030	2	16,015	5,029	,008
Hata	289,779	91	3,184		
Toplam	1.050,978	187			

Tablo 60'ta yer alan iki yönlü ANOVA analizi sonuçları deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanları üzerinde grup etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$F_{(2-91)}=,100$; $p>,05$]. Bu bulgudan hareketle ön test ve son test ölçümleri şeklinde bir ayırım yapmaksızın deney ve kontrol gruplarının değerlendirme anlama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığı söylenebilir.

İki yönlü ANOVA analizi sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere grup ayrımı yapmaksızın, araştırma kapsamında gerçekleştirilen değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(1-91)}=,060$; $p>,05$]. Bu bulgu grup ayrımı yapılmadığında, araştırmaya katılan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Ayrıca bu analiz kapsamında araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin değerlendirme anlama düzeyi başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2-91)}=9,319$; $p<,05$]. Değerlendirme anlama düzeyi başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden grubun deney 1 grubu olduğu görülmektedir. Bu bulgu Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na katılmanın, öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi başarılarını arttırmada etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. İki yönlü ANOVA analizinden elde edilen bu bulgulara göre, gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testine ilişkin sonuçlar Tablo 61'de verilmektedir.

Tablo 61

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup (I)	Grup (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Değerlendirme Ön Test	Deney 1	Kontrol	-1,16129	,58136	,146
		Deney 2	-,70766	,57680	,669
	Deney 2	Kontrol	-,45363	,57680	1,000
		Deney 1	,70766	,57680	,669
	Kontrol	Deney 1	1,16129	,58136	,146
		Deney 2	,45363	,57680	1,000
Değerlendirme Son Test	Deney 1	Kontrol	,87097	,61728	,485
		Deney 2	,26310	,61244	1,000
	Deney 2	Kontrol	,60786	,61244	,971
		Deney 1	-,26310	,61244	1,000
	Kontrol	Deney 1	-,87097	,61728	,485
		Deney 2	-,60786	,61244	,971

Tablo 61’de yer alan Bonferroni karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde deney 1 ($\bar{X}=5,35$), deney 2 ($\bar{X}=6,06$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=6,51$) öğrencilerinin değerlendirme anlama düzeyi ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle araştırmaya dâhil olan grupların deneysel çalışma öncesinde değerlendirme anlama düzeyi açısından eşit seviyede oldukları söylenebilir. Deneysel işlemlerin gerçekleştirilmesinin ardından yapılan ölçümlerde de deney 1 ($\bar{X}=6,41$), deney 2 ($\bar{X}=6,15$) ve kontrol grubu ($\bar{X}=5,54$) öğrencilerinin değerlendirme anlama düzeyi son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak araştırma için önemli olan grup-ölçüm ortak etkisinin anlamlı olması Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi becerilerinin deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu nedenle söz konusu farklılığın kaynağının tespit edilebilmesi amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test puanları arasındaki fark hesaplanarak ilerleme puan dizileri oluşturulmuş ardından söz konusu puan dizileri ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 62 ve Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 62

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Deney 1	31	1,06	2,24
Deney 2	32	,09	2,40
Kontrol	31	-,96	2,88

Tablo 63

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	64,060	2	32,030	5,029	,008
Grupları içi	579,577	91	6,369		
Toplam	643,617	93			

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test puanları arasındaki farka ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde

deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test puanları arasındaki farkın ortalaması 1,06, deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test puanları arasındaki farkın ortalaması 0,09, Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test puanları arasındaki farkın ortalaması ise -0,96 olarak tespit edilmiştir. Karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test puanları arasındaki farkın ortalamaları arasında bulundukları gruplar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(2,91)} = 5,029$, $p < ,05$]. Söz konusu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testine ilişkin sonuçlar Tablo 64’te verilmektedir.

Tablo 64

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup (I)	Grup (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Değerlendirme Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Fark	Deney 1	Kontrol	2,03226	,64101	,006*
		Deney 2	,97077	,63598	,391
	Deney 2	Kontrol	1,06149	,63598	,296
		Deney 1	-,97077	,63598	,391
	Kontrol	Deney 1	-2,03226	,64101	,006*
		Deney 2	-1,06149	,63598	,296

* $p < ,05$

Tablo 64’te yer alan Bonferroni karşılaştırma sonuçları Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın uygulandığı deney 1 grubunun ilerleme puanları ortalamasının ($\bar{X}=1,06$), Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamaların gerçekleştirildiği kontrol grubunun ilerleme puanları ortalamasından ($\bar{X}=-0,96$) anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir. Deney 2 ($\bar{X}=6,46$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=6,12$) ile ilerleme puanları ortalaması arasından fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

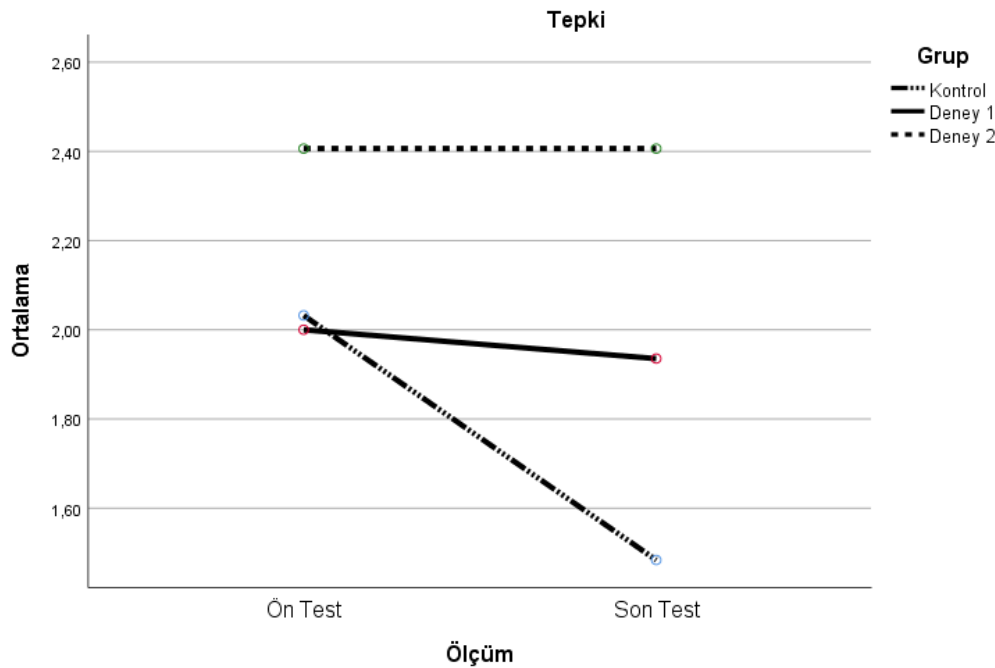
İkinci alt problem çerçevesinde değerlendirilen son anlama düzeyi tepkidir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin tepki anlama düzeyi ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 65

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tepki Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Test	Gruplar	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Tepki Ön Test	Deney 1	31	2,00	1,21
	Deney 2	32	2,40	1,01
	Kontrol	31	2,03	1,22
Tepki Son Test	Deney 1	31	1,93	1,45
	Deney 2	32	2,40	1,16
	Kontrol	31	1,48	1,41

Tablo 65 incelendiğinde Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na katılan deney 1 grubu öğrencilerinin deney öncesi tepki anlama düzeyi ortalama puanları $\bar{X}=2,00$ iken, bu değer deneyel işlemler sonrasında $\bar{X}=1,93$ olduğu görülmektedir. Deney 2 grubu öğrencilerinin ise deney öncesi tepki anlama düzeyi başarı ortalama puanları $\bar{X}=2,40$ iken, bu değer deneyel işlemler sonrasında sabit kalmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin de deney öncesi tepki anlama düzeyi başarı ortalama puanları $\bar{X}=2,03$ iken, deney sonrasında ortalama puanlarının $\bar{X}=1,48$ 'e düştüğü görülmektedir. Betimsel istatistiklerin grafik biçiminde gösterimi Şekil 12'de yer almaktadır.



Şekil 12. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin tepki anlama düzeyi başarı ortalamaları çizgi grafiği

Deney ve kontrol gruplarının tepki anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanlarının arasındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için karşılanması gereken ön koşullardan birisi bağımlı değişkene ait puanların her bir grupta normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 2012, s. 79). Bağımlı değişkene ait puanların her bir grupta normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi amacıyla verilerin çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısına (BK) bakılmıştır. Öğrencilerin tepki anlama düzeyi ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin verileri Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66

Tepki Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler

Gruplar	Testler	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	ÇK	BK
Deney 1	Ön Test	31	2,00	1,21	,241	-,675
	Son Test	31	1,93	1,45	,050	-1,353
Deney 2	Ön Test	32	2,40	1,01	,273	-,943
	Son Test	32	2,40	1,16	,044	-1,464
Kontrol	Ön Test	31	2,03	1,22	-,182	-,970
	Son Test	31	1,48	1,41	,339	-1,214

Çarpıklık ve basıklık katsayısının sifıra yakın olması dağılımın normalliğe yaklaşmakta olduğunu göstermektedir. Dağılım normal olduğu zaman, çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır olacaktır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113; Field, 2018, s. 345). Ancak George ve Mallery (2019, s. 114) çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile +2 arasında bir değer almasının normallik varsayımı açısından kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Tablo 66 incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarının tepki anlama düzeyi ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmektedir. Bu değerler temel alındığında deney ve kontrol gruplarının basit anlama becerilerine ilişkin ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için karşılanması gereken varsayımlarından bir diğeri ise aynı anda birden fazla yapılan her bir ölçümde grupların varyanslarının homojen olmasıdır (Can, 2013, s. 222). Bu doğrultuda

deney ve kontrol gruplarının tepki anlama düzeyi ön test ve son test ölçümlerinin varyansları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testine ilişkin sonuçlar Tablo 67’de yer almaktadır.

Tablo 67

Tepki Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Varyanslarının Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Testler	F	sd1	sd2	p
Ön Test	,403	2	91	,670
Son Test	1,154	2	91	,320

Tablo 67’de verilen Levene testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının tepki anlama düzeyi ön test ve son test ölçümlerinin varyansları arasında fark olmadığı görülmektedir [$F_{\text{ön test}(2-91)} = ,403$; $F_{\text{son test}(2-91)} = 1,154$; $p > ,05$]. Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için gerekli olan son koşul ise ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark olmamasıdır. Söz konusu durum Box’s Test of Equality of Covariance Matrices testi ile kontrol edilmektedir (Can, 2013, s. 222). Box’s Test of Equality of Covariance Matrices testine ilişkin sonuçlar Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68

Tepki Anlama Düzeyi Kovaryans Matrisinin Eşitliğine İlişkin Box’s M Testi Sonuçları

Box’s M	4,427
F	,714
df1	6
df2	205147,016
p	,638

Tablo 68’de yer alan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının tepki anlama düzeyi kovaryansları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir [$F_{(6-205147,016)} = ,714$; $p > ,05$]. Tüm bu bulgular Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA testinin güvenilir sonuçlar vermesi için gerekli olan ön şartların tamamının karşılandığını göstermektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının tepki anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 69’da sunulmuştur.

Tablo 69

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Tepki Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	277,069	93			
Grup	13,825	2	6,913	2,909	,060
Hata	216,244	91	2,376		
Denekleriçi	74,50	94			
Ölçüm (Ön Test -Son Test)	1,920	1	1,920	2,504	,117
Grup*Ölçüm	2,806	2	1,403	1,830	,168
Hata	69,774	91	,7677		
Toplam	351,569	187			

Tablo 69’da yer alan iki yönlü ANOVA analizi sonuçları deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin tepki anlama düzeyi ön test ve son test ortalama puanları üzerinde grup etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir [$F_{(2-91)}=2,909$; $p>,05$]. Bu bulgudan hareketle ön test ve son test ölçümleri şeklinde bir ayırım yapmaksızın deney ve kontrol gruplarının tepki anlama düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmadığı söylenebilir.

İki yönlü ANOVA analizi sonucunda, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere grup ayırımı yapmaksızın, araştırma kapsamında gerçekleştirilen tepki düzeyi ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(1-91)}=32,658$; $p>,05$]. Bu bulgu grup ayırımı yapılmadığında, araştırmaya katılan öğrencilerin tepki anlama düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Ayrıca bu analiz kapsamında araştırma için önemli olan ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin tepki düzeyinde anlama başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı göstermediği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin tepki düzeyinde okuduğunu anlama başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(2-91)}=1,830$; $p>,05$]. Bu bulgu Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’na katılmanın, öğrencilerin tepki düzeyinde okuduğunu anlama başarılarını arttırmada etkili sonuçlar vermediğini göstermektedir.

Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA analizinde araştırmacının ilgi odağı sadece bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilen uygulamaların etkililiğini test etmek olduğu için

grup ve ölçüm faktörlerinin ortak etki testine vurgu yapılmıştır. Analiz ile aynı zamanda grup ve ölçümün temel etki testlerine de yer verilmiştir. Ancak görüldüğü gibi bu test, grupların ön test ten son teste olan değişimini dikkate almamıştır. Söz konusu değişimlerin ayrıntılı raporu “deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ön test ve son test puanlarının gruplar içi karşılaştırılmasına ilişkin bulgular” başlığı altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

4.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Grup İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemleri “Deney gruplarında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” ve “Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında grup içerisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla fark testlerinin uygulanması gerektiğine karar verilmiş, hangi fark testinin uygulanacağını belirlebilmesi amacıyla da grupların verilerinin normallik varsayımları test edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda verilerin çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısına (BK) bakılmıştır. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin verileri Tablo 70’de verilmiştir.

Tablo 70

Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler

Gruplar	Testler	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	ÇK	BK
Deney 1	Ön Test	31	18,19	4,96	,041	-1,124
	Son Test	31	22,64	6,93	-,402	-,240
Deney 2	Ön Test	32	20,28	4,82	-,239	-,578
	Son Test	32	21,06	5,06	-,371	-,804
Kontrol	Ön Test	31	19,00	6,56	,339	,596
	Son Test	31	18,12	6,27	,640	-,141

Çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yakın olması dağılımın normalliğe yaklaşmakta olduğunu göstermektedir. Dağılım normal olduğu zaman, çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır olacaktır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113; Field, 2018, s. 345). Ancak George ve Mallery (2019, s. 114) çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile +2 arasında bir değer almasının normallik varsayımı açısından kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Tablo 70 incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmektedir. Bu değerler temel alındığında deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerisine ilişkin ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin ön test ve son test puanları arasında grup içerisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla “İlişkili Örneklemeler İçin t-Testi” yapılması kararlaştırılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 71, Tablo 72 ve Tablo 73’te verilmiştir.

Tablo 71

Deney 1 Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Deney 1	Ön Test	31	18,19	4,96	30	-4,95	,000
	Son Test	31	22,64	6,93			

Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 71’de verilmiştir. Analiz sonuçları deney 1 grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları okuduğunu anlama becerisine ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t_{(30)}=-4,95$, $p<,05$). Öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}=18,19$ iken, Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında $\bar{X}=22,64$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’na öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 72

Deney 2 Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Deney 2	Ön Test	32	20,28	4,82	31	-,976	,337
	Son Test	32	21,06	5,06			

Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine Barret Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 72'de verilmiştir. Analiz sonuçları deney 2 grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları okuduğunu anlama becerisine ilişkin ön test -son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t_{(31)}=-,976$, $p> ,05$). Öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}=20,28$ iken, Barret Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında $\bar{X}=21,06$ 'ya yükselmiştir. ön test ve son test puan ortalamaları arasında matematiksel olarak bir artış olsa da bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 73

Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kontrol	Ön Test	31	19,00	6,56	30	,824	,417
	Son Test	31	18,12	6,27			

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamaların istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 73'te verilmiştir. Analiz sonuçları kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında aldıkları okuduğunu anlama becerisine ilişkin ön test -son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t_{(30)}=,824$, $p> ,05$). Öğrencilerin deneysel çalışma öncesinde okuduğunu anlama başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}=19,00$ iken, Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında $\bar{X}=18,12$ 'ye düşmüştür. Bu bulgu "Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ilişkin ortalama puanları müfredata uygun derslerin tamamlanmasının ardından düşmüştür ancak bu düşüş

istatistiksel olarak anlamlı değildir.” şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumdan hareketle kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisi üzerinde Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalardan kaynaklı bir gelişme gerçekleşmediği ifade edilebilir.

4.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Okuduğunu Anlama Düzeyi Bakımından Grup İçi Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci ve altıncı alt problemleri “Deney gruplarında bulunan öğrencilerin Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalardan sonra okuduğunu anlama düzeyleri açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?” ve “Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerden sonra okuduğunu anlama düzeyleri açısından gösterdikleri gelişim ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında okuduğunu anlama düzeyi bakımından grup içerisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla fark testlerinin uygulanması gerektiğine karar verilmiş, hangi fark testinin uygulanacağını belirlenebilmesi amacıyla da grupların verilerinin normallik varsayımları test edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda verilerin çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısına (BK) bakılmıştır. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin verileri Tablo 74’te verilmiştir.

Tablo 74

Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına İlişkin Veriler

Anlama Düzeyi	Gruplar	N	$\bar{X}$	Standart Sapma	ÇK	BK
Basit Anlama Ön Test	Deney 1	31	5,35	1,35	,243	-,659
	Deney 2	32	5,84	1,91	-,493	,144
	Kontrol	31	5,25	1,75	-,782	,624
Basit Anlama Son Test	Deney 1	31	7,41	1,72	-,746	,188
	Deney 2	32	6,46	1,70	-,340	-,263
	Kontrol	31	6,12	1,52	,374	,288
Yeniden Organizasyon Ön Test	Deney 1	31	2,00	1,18	,645	,290
	Deney 2	32	2,25	1,39	,518	,061
	Kontrol	31	1,96	1,85	,521	-,773
Yeniden Organizasyon Son Test	Deney 1	31	2,77	1,58	,612	-,106
	Deney 2	32	2,53	1,45	,100	-1,018
	Kontrol	31	1,83	1,46	1,459	3,983
Çıkarım Yapma Ön Test	Deney 1	31	4,32	1,46	,070	-1,271
	Deney 2	32	4,84	1,41	-,723	-,354
	Kontrol	31	4,29	1,53	,188	-,905
Çıkarım Yapma Son Test	Deney 1	31	5,09	1,46	-2,203	5,228
	Deney 2	32	4,59	1,45	-,700	-,186
	Kontrol	31	4,00	1,84	,307	-1,233
Değerlendirme Ön Test	Deney 1	31	5,35	2,69	,144	-,531
	Deney 2	32	6,06	1,77	,084	,301
	Kontrol	31	6,51	2,32	-,697	-,004
Değerlendirme Son Test	Deney 1	31	6,41	2,77	-,556	-,248
	Deney 2	32	6,15	2,27	-,065	-,911
	Kontrol	31	5,54	2,20	,640	-,224
Tepki Ön Test	Deney 1	31	2,00	1,21	,241	-,675
	Deney 2	32	2,40	1,01	,273	-,943
	Kontrol	31	2,03	1,22	-,182	-,970
Tepki Son Test	Deney 1	31	1,93	1,45	,050	-1,353
	Deney 2	32	2,40	1,16	,044	-1,464
	Kontrol	31	1,48	1,41	,339	-1,214

Çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yakın olması dağılımın normalliğe yaklaşmakta olduğunu göstermektedir. Dağılım normal olduğu zaman, çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır olacaktır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113; Field, 2018, s. 345). Ancak George ve Mallery (2019, s. 114) çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile +2 arasında bir değer almasının normallik varsayımı açısından kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Tablo 74 incelendiğinde kontrol grubunun yeniden organizasyon anlama düzeyi, deney 1 grubunun ise çıkarım yapma anlama düzeyi son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle kontrol grubunun yeniden organizasyon anlama düzeyi, deney 1 grubunun ise çıkarım yapma anlama düzeyi son test puanlarının normal dağılım göstermediği söylenebilir. Söz konusu testlerin haricinde kalan tüm anlama düzeylerine ilişkin ön test – son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları

ise -2 ile +2 arasındadır. Bu değerler temel alındığında tüm anlama düzeylerine ilişkin diğer ön test – son test puanlarının normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin ön test ve son test puanları arasında grup içerisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla normal dağılan veriler için “İlişkili Örneklemeler İçin t-Testi”, normal dağılmayan veriler için ise “İlişkili Ölçümler İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” yapılmasına karar verilmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 75, Tablo 76, Tablo 77, Tablo 78, Tablo 79’da verilmiştir.

Tablo 75

Deney 1 Grubunun Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Anlama Düzeyi	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Basit Anlama	Ön Test	31	5,35	1,35	30	-5,799	,000
	Son Test	31	7,41	1,72			
Yeniden Organizasyon	Ön Test	31	2,00	1,18	30	-3,153	,004
	Son Test	31	2,93	1,54			
Değerlendirme	Ön Test	31	5,35	2,69	30	-2,634	,013
	Son Test	31	6,41	2,77			
Tepki	Ön Test	31	2,00	1,21	30	,304	,763
	Son Test	31	1,93	1,45			

Deney 1 grubunda bulunan öğrencilerin basit anlama, yeniden organizasyon, değerlendirme ve tepki düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerine Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’na istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 75’te verilmiştir. Analiz sonuçları, deney 1 grubu öğrencilerinin basit anlama ($t_{(30)}=-5,799$, $p< ,05$), yeniden organizasyon ($t_{(30)}=-3,153$, $p< ,05$) ve değerlendirme ($t_{(30)}=-2,634$, $p< ,05$) düzeylerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin uygulama öncesinde basit anlama düzeyi başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}=5,35$ iken, Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında bu ortalama $\bar{X}=7,41$ ’e yükselmiştir. Benzer şekilde yeniden organizasyon anlama düzeyi başarı puanlarının ortalaması uygulama öncesinde $\bar{X}=2,00$ iken, Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında ortalama puanın $\bar{X}=2,93$ ’e yükseldiği tespit edilmiştir. Değerlendirme anlama düzeyi başarı puan ortalamaları da uygulama öncesinde $\bar{X}=5,35$ iken, Barrett Taksonomisine

Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında $\bar{X}=6,41$ 'e yükselmiştir. Bu bulgular “Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın öğrencilerin basit anlama, yeniden organizasyon ve değerlendirme düzeyinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu yönde bir etkiye sahiptir.” şeklinde yorumlanabilir.

Deney 1 grubunun tepki anlama düzeyi istatistiklerine bakıldığında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı göze çarpmaktadır ($t_{(30)}=0,304$, $p< ,05$). Tablo 75 incelendiğinde deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde tepki düzeyi başarı puan ortalamalarının uygulama öncesinde $\bar{X}=2,00$ iken uygulama sonrasında $\bar{X}=1,93$ 'e düştüğü görülmektedir. Bu bulguya göre Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın öğrencilerin tepki düzeyinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu yönde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 76

Deney 1 Grubunun Çıkarım Yapma Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test - Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	8,17	49,00	-2,760*	,006
Pozitif Sıra	17	13,35	227,00		
Eşit	8	-	-		

*Negatif Sıralar temeline dayalı

Deney 1 grubunda bulunan öğrencilerin çıkarım yapma düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerine Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 76’da verilmiştir. Analiz sonuçları, deney 1 grubu öğrencilerinin çıkarım yapma anlama düzeyinde uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=-2,760$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın öğrencilerin çıkarım yapma düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 77

Deney 2 Grubunun Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Anlama Düzeyi	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Basit Anlama	Ön Test	32	5,84	1,91	31	-1,730	,094
	Son Test	32	6,46	1,70			
Yeniden Organizasyon	Ön Test	32	2,25	1,39	31	-1,179	,247
	Son Test	32	2,53	1,45			
Çıkarım Yapma	Ön Test	32	4,84	1,41	31	1,017	,317
	Son Test	32	4,59	1,45			
Değerlendirme	Ön Test	32	6,06	1,77	31	-,221	,827
	Son Test	32	6,15	2,27			
Tepki	Ön Test	32	2,40	1,01	31	,000	1,000
	Son Test	32	2,40	1,16			

Deney 2 grubunda bulunan öğrencilerin basit anlama, yeniden organizasyon, çıkarım yapma, değerlendirme ve tepki düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerine Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 77'de verilmiştir. Analiz sonuçları, deney 1 grubu öğrencilerinin basit anlama ($t_{(31)}=-1,730$, $p> ,05$), yeniden organizasyon ($t_{(31)}=-1,179$, $p> ,05$), çıkarım yapma ($t_{(31)}=1,017$, $p> ,05$), değerlendirme ($t_{(31)}=-,221$, $p> ,05$) ve tepki ($t_{(31)}=,000$, $p> ,05$) düzeylerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin uygulama öncesinde basit anlama düzeyi başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}=5,84$ iken, Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında bu ortalama $\bar{X}=6,46$ 'ya yükselmiştir. Yeniden organizasyon anlama düzeyi başarı puanlarının ortalaması uygulama öncesinde $\bar{X}=2,25$ iken, Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında ortalama puanın $\bar{X}=2,53$ 'e yükseldiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde değerlendirme anlama düzeyi başarı puan ortalaması uygulama öncesinde $\bar{X}=6,06$ iken, Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında ortalama puanın $\bar{X}=6,15$ 'e yükseldiği tespit edilmiştir. Çıkarım yapma anlama düzeyi başarı puan ortalaması ise uygulama öncesinde $\bar{X}=4,84$ iken, Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında $\bar{X}=4,59$ 'a düşmüştür. Tepki anlama düzeyi başarı puan ortalamasında ise Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında herhangi bir artış ya da düşüş olmadığı ortalamının

$\bar{X}=2,40$ 'ta sabit kaldığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle deney 2 grubunda bulunan öğrencilerin basit anlama, yeniden organizasyon, çıkarım yapma, değerlendirme ve tepki düzeyindeki okuduğunu anlama becerileri üzerinde Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın olumlu yönde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 78

Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Anlama Düzeyi	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Basit Anlama	Ön Test	31	5,25	1,75	30	-2,410	,022
	Son Test	31	6,12	1,52			
Çıkarım Yapma	Ön Test	31	4,29	1,53	30	,931	,359
	Son Test	31	4,00	1,84			
Değerlendirme	Ön Test	31	6,51	2,32	30	1,870	,071
	Son Test	31	5,54	2,20			
Tepki	Ön Test	31	2,03	1,22	30	2,530	,017
	Son Test	31	1,48	1,41			

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin basit anlama, çıkarım yapma, değerlendirme ve tepki düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerine Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamaların istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 78'de verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin çıkarım yapma ($t_{(30)}=.931$, $p> ,05$) ve değerlendirme ($t_{(30)}=1,870$, $p> ,05$) düzeylerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin uygulama öncesinde çıkarım yapma düzeyi başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}=4,29$ iken, Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında bu ortalama $\bar{X}=4,00$ 'e düşmüştür. Benzer şekilde değerlendirme düzeyi başarı puanı ortalaması uygulama öncesinde $\bar{X}=6,51$ iken, Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında ortalama puanın $\bar{X}=5,54$ 'e düştüğü tespit edilmiştir. Bu bulgu “Kontrol grubu öğrencilerinin çıkarım yapma ve değerlendirme düzeyi okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ortalama puanları müfredata uygun derslerin tamamlanmasının ardından düşmüştür ancak bu düşüş istatistiksel olarak anlamlı değildir.” şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumdan hareketle kontrol grubunun çıkarım yapma ve değerlendirme düzeyi okuduğunu anlama becerileri üzerinde Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalardan kaynaklı bir gelişme gerçekleşmediği ifade edilebilir.

Kontrol grubunun basit anlama ve tepki düzeyi istatistiklerine bakıldığında ise diğer anlama düzeylerine göre farklı sonuçlar elde edildiği göze çarpmaktadır. Basit anlama düzeyi ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine ($t_{(30)}=-2,410$, $p< ,05$), tepki düzeyi ön test ve son test puan ortalamaları arasında ise ön test lehine ($t_{(30)}=2,530$, $p< ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Tablo 78 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde basit anlama düzeyi başarı puan ortalamalarının uygulama öncesinde $\bar{X}=5,25$ iken uygulama sonrasında $\bar{X}=6,12$ 'ye yükseldiği; tepki düzeyi başarı puan ortalamalarının ise uygulama öncesinde $\bar{X}=2,03$ iken uygulama sonrasında $\bar{X}=1,48$ 'e düştüğü görülmektedir. Bu bulgular temel alındığında Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamaların kontrol grubunda yer alan öğrencilerin basit anlama düzeyindeki okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ancak tepki düzeyinde anlama becerileri için aynı olumlu etki söz konusu değildir. Söz konusu bulgulardan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamaların kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tepki düzeyinde anlama becerileri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 79

Kontrol Grubunun Yeniden Organizasyon Anlama Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test - Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	12,77	140,50	-,465*	,642
Pozitif Sıra	11	10,23	112,50		
Eşit	9	-	-		

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yeniden organizasyon düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerine Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamaların istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 79'da verilmiştir. Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin yeniden organizasyon düzeyinde uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z=-,465$, $p>,05$). Bu bulgu “Kontrol grubu öğrencilerinin yeniden organizasyon anlama düzeyine ilişkin ortalama puanları müfredata uygun derslerin tamamlanmasının ardından düşmüştür ancak bu düşüş istatistiksel olarak anlamlı değildir.” şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgulara göre Barrett Taksonomisine Dayalı  ğretim Programı'nın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede sürecinde Türkçe Dersi  ğretim Programı kapsamında gerçekleştirilen çalışmalara göre daha etkili sonuçlara ulaştığı söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen yarı deneysel araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara, sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca deney 1 grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğu ancak deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin puanların istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olmadığı hatta kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir düşüşün var olduğu tespit edilmiştir. Üç grubun puanları karşılaştırıldığında da anlamlı farklılık deney 1 grubu lehine sonuçlanmıştır. Burada deney 2 grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmaması dikkati çeken ve açıklanması gereken bir sonuç olarak görülmektedir. Deneysel işlemlerin gerçekleştirildiği deney 1 ve deney 2 gruplarında birçok değişken (Türkçe dersi akademik başarısı, okuduğunu anlama başarısı, okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okumaya ilişkin tutum, uygulama öğretmeni, uygulama okulu,

sosyo-ekonomik düzey) bağımlı değişken üzerinde etkiye neden olabileceği için kontrol altına alınmıştır. Söz konusu gruplar arasında kontrol değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen benzer sonuçlara ulaşılamaması öğrencilerin bireysel farklılıklarıyla açıklanabilir. Nitekim alan yazında gerçekleştirilen araştırmalar okuduğunu anlama başarısındaki varyansı açıklayan değişkenlerin büyük çoğunluğunun bireysel farklılıklara dayalı olduğunu göstermektedir. Bilikozen ve Akyel (2014) bireysel farklılıklarla ilişkili değişkenlerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada “dilbilgisi yeterliliği, okuma güdüsü ve okunan metin hakkında metin hakkında sahip olunan ön bilgi” değişkenlerinin okuduğunu anlama başarısının %54’ünü açıkladığını tespit etmişlerdir. Weissinger (2013) de okuduğunu anlama sürecinde bireysel farklılıklarla ilişkili faktörlerin neler olduğunu incelediği araştırmada “akıcı okuma ve alıcı kelime hazinesi” değişkenlerinin özellikle basit anlama ve yorumlama soruları ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Freed, Hamilton ve Long (2017) ise üniversite ve lise öğrencileriyle birlikte gerçekleştirdikleri çalışmada “akıl yürütme, dile ilişkin deneyim ve işleyen bellek kapasitesi” değişkenlerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde direkt etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca RAND Okuma Çalışmaları Grubu (RAND Reading Study Group) raporunda (Snow, 2002) “kelime bilgisi, dil bilgisi, katılım, motivasyon, söylem bilgisi, alan bilgisi ve dilsel olmayan yetenekler (dikkat, zihinde canlandırma, çıkarım, muhakeme, eleştirel analiz, çalışma belleği)” değişkenlerinin okuduğunu anlama başarısında önemli belirleyiciler olduğu ifade edilmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçları dikkate alındığında tez çalışması kapsamında elde edilen bulgunun kontrol altına alınamayan değişkenlerden ve bireysel farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

Yıldırım ve Ateş (2014) okuma becerisine yönelik uygulamaları inceledikleri araştırmada öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde rehberlik etmekten daha çok sorgulayıcı bir rol üstlendiklerini, anlama becerilerine yönelik çeşitli etkinliklere yer vermediklerini, strateji öğretimine önem göstermediklerini, özetleme, ana fikir bulma, çıkarım yapma, tahmin vb. gibi stratejilerin öğretimi ile ilgili çalışmalar yapmadıklarını tespit etmişlerdir. Ancak okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilmesi gerektiği konusunda gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde (Duman & Arsal, 2015; Guthrie & Klauda, 2014; Kanık Uysal, 2019; Karakaş Kurt, 2019; Kaya Tosun, 2018; Kodan & Akyol, 2018; Sencibaugh & Sencibaugh, 2015; Sidekli, 2010; Suk, 2017; Sulak, 2014; Uyar, 2015) okuduğunu anlamaya yönelik farklı strateji, yöntem, teknik, modellerin uygulanmasının

öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirdiği görülmektedir. Bu çerçevede Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın etkililiğinin test edildiği bu çalışmada da okuduğunu anlama stratejilerinin öğretime; çeşitli müdahale programlarının, yöntemlerin veya modellerin etkililiğine odaklanılmıştır. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde planlanmış olan etkinliklerin yapıldığı deney 1 öğrencileri ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın gerektirdiği süreçlerin takip edildiği kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu bulgular Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde planlanmış etkinliklerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslere göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede daha olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Karakuş Aktan (2019) tarafında yapılan çalışmada okuma stratejisi eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejileri öğretiminin uygulandığı deney grubu ile, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ortalama puanları karşılaştırılmış ve grupların son test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan bir diğerini gerçekleştiren Kanmaz (2012) ise okuduğunu anlama stratejileri (inceleme, soru sorma, okuma, anlatma, tekrar etme) öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda eğitime katılan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanlarının uygulama öncesine göre kontrol grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir. Epçaçan (2008) 5. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan 123 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada iş birlikli öğrenme tartışma-sorgulama, tahmin, inceleme, özetleme, örgütleme ve değerlendirme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamış ve söz konusu okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Temizkan (2007) da tez çalışması kapsamında okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiş ve araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi vermeye dayalı metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı

puanlarının deney öncesinden sonrasına deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Okuduğunu anlama konusunda zorluk yaşadığı tespit edilen veya okuduğunu anlama becerisi açısından düşük düzeylerde olan öğrenciler için yapılan çalışmalar da okuduğunu anlama becerisini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Kim vd. (2017) okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi adına ek eğitim-öğretim faaliyetlerine ihtiyaç duyan 6 ve 8. sınıf öğrencileriyle birlikte gerçekleştirdikleri çalışmada “STARI” adlı müdahale programının etkililiğini test etmişlerdir. “STARI” müdahale programı kapsamında okuma çalışmalarına katılımı ve okuduğunu anlamayı geliştirmek üzere kelime okuma, kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili etkinlikler yapılmış ve bu süreçte akran desteği takip edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin temel okuduğunu anlama becerileri bakımından kontrol öğrencilerinden daha iyi performans gösterdikleri sonucunu ulaşılmıştır. Nichols (2014) Amerika Birleşik Devletleri’nde gerçekleştirdiği araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilere Kansas Üniversitesi Öğrenme Araştırmaları Merkezi tarafından hazırlanan ve okuduğunu anlama sürecinde zorluk yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen “Xtreme Reading” adlı okuma müdahale programını uygulamıştır. Öğretim programı sırasında öğretmenler bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejileri, kelime hazinesi ve kelime tanıma etkinliklerine odaklanmış ve haftada beş gün 45 dakikalık dersler yaparak bir eğitim-öğretim yılında söz konusu eğitimi tamamlamışlardır. Araştırma sonucunda “Xtreme Reading” programının aslına uygun bir şekilde uygulanması durumunda okuduğunu anlama sürecinde zorluk yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını önemli ölçüde artırabileceği ortaya konmuştur. Jacobs (2012) ise teknoloji tabanlı “Read 180” ve “Düşünen Okur” adlı okuma becerilerine müdahale programlarının okuduğunu anlamada zorluk çeken 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda eğitime katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir. Stambaugh (2007) da benzer şekilde “Jacob’s Ladder” adı verilen okuduğunu anlama öğretim programının 3, 4 ve 5. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin ne olduğunu araştırmıştır. Çalışma sonucunda “Jacob’s Ladder” okuduğunu anlama öğretim programının uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ortalama puanları karşılaştırılmış ve

grupların son test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen araştırmalar içerisinde yakınsak gelişim alanı ve bilişsel destek kavramlarının temel alındığı çalışmalar da önemli bir yer tutmaktadır. Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme yaklaşımında yer alan yakınsak gelişim alanı ve bilişsel destek kavramlarını temel alan yöntem veya modeller bir yetişkin ya da akran yardımı sayesinde öğrencilerin bir problem çözümü sırasında başarılı olmasını sağlamaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları incelendiğinde de yapılan etkinlikler ve ders öğretmeninin sağlamış bilişsel destek sayesinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmiş olduğu görülecektir. Scott (2018) açıklayıcı anlama modeli ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflediği tez çalışmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle birlikte çalışmış ve açıklayıcı anlama modeli çerçevesinde öğrencilere “Planlama, Tanımlama, Gösterme, Rehberli Uygulama ve Bağımsız Uygulama” şeklinde beş aşamadan oluşan bir eğitim vermiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuşdemir (2014) de doğrudan öğretim modelinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelediği tez araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bir deney ve bir kontrol grubunda bulunan toplam 49 öğrenciyle birlikte gerçekleştirilen araştırmada doğrudan öğretim modeline uygun olarak gerçekleştirilen derslerde okunacak metinle ilgili tahmin etme, okunan metnin ana fikrini bulma ve metni özetleme becerilerine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Etkinlikler sırasında doğrudan öğretim modelinin “Anlatma, Örneklendirme, Rehberli Uygulama ve Bağımsız Uygulama” aşamaları takip edilmiştir. Çalışma sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi, tahmin etme, ana fikir bulma, özetleme becerileri ve okuma motivasyon düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu göstermiştir. Gregory (2017) ise 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmesi amacıyla öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri yapma ve daha küçük gruplarla çalışma imkânı sağlayan rehberli okuma yönteminin etkililiği üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda rehberli okuma eğitiminin 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma, ilk bakışta yalnızca görsel öğelerin kelime hazinesi ile ilişkilendirildiği bir eşleştirme/deşifre işi gibi görünse de bireyin bilişsel, duyuşsal özelliklerinin dilbilimsel bilgi

ile uyumlu bir şekilde etkileşim içerisine girmesini gerektiren bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır (Bruning, Schraw & Norby, 2014). Bu etkileşimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi ise yukarıda da ifade edildiği gibi çeşitli öğretim faaliyetlerine bağlıdır. Çünkü oldukça karmaşık bir yapısı olan okuduğunu anlama becerisinin öğretim sürecinde yapılabilecek farklı müdahaleler ile gelişebileceği düşünülmektedir (Kuşdemir, 2014). Bu çerçevede okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için gerçekleştirilecek öğretim faaliyetlerinin aşamalı bir şekilde tüm yönleriyle birlikte planlanması gerektiği söylenebilir. Çünkü öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde ön bilgilerini okuma ortamına transfer etme, yorumlama, önbilgileri ile edinmiş oldukları bilgiler arasında bağlantılar kurma ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanmak zorunda olmaları nedeniyle hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan motive olma ihtiyacı hissetmektedirler. Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı da öğrencilere okuduğunu anlama sürecinde gerçekleştirmeleri gereken eylemleri öğretmenlerin ve akranların bilişsel desteğiyle aşama aşama öğreterek okuduğunu anlama becerisi açısından belirli bir seviyeye ulaşmalarını hedeflemektedir. Benzer çalışmalarla birlikte bu araştırmadan elde edilen veriler de Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı kapsamında planlanan etkinliklerin uygulandığı derslerin okuduğunu anlama başarısında geleneksel yöntemlere göre daha etkili sonuçlar verebileceğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Barrett Taksonomisinde yer alan anlama düzeylerinin her birinden aldıkları başarı puan ortalamaları incelenmiş ve ilk olarak basit anlama düzeyi başarı puanlarının ortalamaları değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama süreci inşa edilmesi planlanan bir yapıya benzetilirse bireyin basit anlama düzeyinde gerçekleştirmesi gereken eylemler ve metinden çıkarması beklenen anlam bu eserin temelini oluşturacaktır. Herhangi bir yapının temeli olmadan ayakta durması düşünülemeyeceği gibi okuduğunu anlama sürecinde de basit anlamamanın gerçekleşmemesi durumunda daha üst seviyedeki anlama düzeylerine geçiş yapabilmek ve metnin ifade etmek istediğini tam olarak anlayabilmek mümkün olmayacaktır. Çünkü hangi türde metni okunuyor olursa olsun bireyin metinden elde edeceği anlam basit anlama düzeyinde beceriler üzerine inşa edilmekte ve okuduğunu anlama sürecinin niteliği bu becerilerin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasına bağlı olarak artmakta veya azalmaktadır. Bu nedenle basit anlama düzeyinde yer alan beceriler yalnızca okuduğunu anlama sürecinin temelini oluşturmamakta aynı zamanda üst düzeylerde yer alan okuduğunu anlama becerilerinin etkili şekilde kullanılmasını ve gelişimini sağlayan bir

değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede araştırma kapsamında deney grubunda yapılan okuduğunu anlama etkinlikleriyle öğrencilerin metnin türünü, unsurlarını, unsurların benzerliklerini, metinde geçen olay ve bilgilerin sırasını, açıkça ifade edilmiş sebep-sonuç ilişkilerini, karakterlerin özelliklerini belirleyebilmeleri hedeflenmiştir. Kontrol grubunda ise deney grubundakilere benzer etkinlikler gerçekleştirilmemiş, dersler Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde işlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin basit anlama düzeyi başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca deney 1 grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğu, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerin işlendiği kontrol grubunda da öğrencilerin basit anlama düzeyi başarı puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Deney 2 grubunda ise öğrencilerin basit anlama düzeyinde yer alan sorulardan aldıkları başarı puan ortalamaları eğitim öncesinde almış oldukları puan ortalamalarına göre artış göstermişse de bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Karşılaştırma analizlerinin sonucunda basit anlama düzeyi başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla ilerleme gösteren grubun deney 1 grubu olduğu anlaşılmıştır. Bailey (1998) de 2 ve 3. sınıf seviyesinde öğrenim gören 42 öğrenciyle birlikte gerçekleştirdiği araştırmasında "Reading to Read" adı verilen öğretim programını uygulamıştır. "Reading to Read" öğretim programı çerçevesinde tekrarlı okuma yöntemi esas alınarak öğrencilerle çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiş ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin basit anlama düzeyi bakımından kontrol öğrencilerinden daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu çerçevede benzer çalışmalarla birlikte bu araştırmanın sonuçları da Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde tasarlanmış olan etkinliklerin öğrencilerin basit anlama düzeyine ilişkin başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

İkinci alt probleme bağlı olarak değerlendirilen diğer bir okuduğunu anlama düzeyi yeniden organizasyondur. Öğrenciler, okuduğunu anlama sürecinin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi için metnin türünü, unsurlarını, metinde geçen olay ve bilgilerin sırasını belirleme vb. gibi daha düşük becerileri gerektiren basit anlama seviyesi ile özetleme, metindeki bilgileri bir araya getirme vb. gibi daha yüksek beceri gerektiren yeniden

organizasyon seviyesi arasında bir bağlantı kurmak durumundadır. Çünkü yeniden organizasyon düzeyiyle ilişkili okuduğunu anlama becerileri yazarın ifade etmek istediklerini etkili bir şekilde anlaşılabilmesi ve metnin bütünüyle incelenebilmesi adına büyük önem taşımakta, öğrencilerin cümlede anlamı elde etmenin ötesine geçirerek metni bütününe odaklanmalarını sağlamaktadır. Bilindiği üzere metinler çeşitli fikirlerin organize edilerek, belli bir yapı içerisinde okura sunulması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Söz konusu yapının anlaşılması ise metnin bir bütün olarak ele alınmasına, dolayısıyla yeniden organizasyon düzeyiyle ilişkili okuduğunu anlama becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Bu durum bir yapbozun tamamlanma sürecine benzetilebilir. Yapbozu birleştirecek kişi söz konusu parçaların her birinden yapbozun tamamı hakkında kestirimlerde bulunabilse de büyük resim bu parçaların birleşmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde de öğrenciler okudukları metinde yer alan kelimeler ve cümlelerden hareketle metnin içeriği ve anlatmak istedikleri hakkında sınırlı yorumlar yapabilmektedirler. Ancak cümlede anlamın ötesine geçerek metinde yer alan bilgiler, cümleler ve paragraflar arasında bağlantılar kurmak, gerektiğinde bu bağlantılardan hareketle ortaya çıkan anlam örgüsünü kısaca ifade etmek için yeniden organizasyon düzeyiyle ilişkili okuduğunu anlama becerilerini kullanmak durumundadırlar. Bu doğrultuda araştırma kapsamında deney grubunda gerçekleştirilen planlanmış etkinliklerle öğrencilerin metinde yer alan birbiriyle ilişkili bilgileri bir araya getirebilmeleri, daha önce belirlemiş oldukları unsurları sınıflayabilmeleri, metnin bölümlerini belirleyebilmeleri ve metni doğrudan veya dolaylı ifadeler kullanarak özetleyebilmeleri hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin yeniden organizasyon anlama düzeyi başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca deney 1 grubunun yeniden organizasyon anlama düzeyi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir. Deney 2 grubunda ise öğrencilerin yeniden organizasyon anlama düzeyi başarı puan ortalamaları eğitim öncesinde almış oldukları puan ortalamalarına göre artış göstermişse de bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerin işlendiği kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir düşüşün olduğu gözlemlenmiştir. Karşılaştırma analizlerinin sonucunda yeniden organizasyon anlama düzeyi başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla ilerleme gösteren grubun deney 1 grubu olduğu anlaşılmıştır. Javed,

Eng ve Mohamed (2015) ortaokul seviyesinde öğrenim gören ve ikinci dil olarak İngilizce öğrenen Malezyalı öğrencilerle birlikte gerçekleştirdiği çalışmada okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi adına 6 farklı modül hazırlamış ve bu modüllerin uygulanması sonucunda öğrencilerin basit anlama, yeniden organizasyon ve çıkarımsal anlama seviyelerindeki başarılarının artmış olduğunu tespit etmiştir. Şahin (2012) de ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında yeniden organizasyon düzeyinde yer alan özetleme becerisi üzerinde hikâye haritalarının etkisini tespit etmeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin özetleme becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda benzer çalışmalarla birlikte bu araştırmanın sonuçları da Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde tasarlanmış olan etkinliklerin öğrencilerin yeniden organizasyon düzeyine ilişkin başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

İkinci alt problem çerçevesinde değerlendirilen üçüncü anlama düzeyi çıkarımsal anlamadır. Nitelikli bir metnin oluşturulması sürecinde her bir yazar zihninde yer alan duygu, düşünce ve hayalleri belli bir yapı içerisinde organize ederek okura sunmayı ve bu sunuşu etkili bir şekilde gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Ancak bu süreçte okura verilmek isten mesaj çoğu zaman apaçık bir şekilde ifade edilmemektedir. Okurun zihinsel becerilerini kullanarak ön bilgileriyle metnin içeriği arasında bir ilişki kurması ve kurmuş olduğu ilişkilerden hareketle elde ettiği anlamı yeni bir düşünceye dönüştürmesi beklenmektedir. Söz konusu süreçte farklı tecrübeler, bilgi düzeyine ve zihin yapısına sahip olmaları nedeniyle okudukları metinden çıkaracakları anlamın karşılığı her birey için değişebilmektedir. Çünkü okuma kişisel bir eylemdir (Özbay & Özdemir, 2012). Metinde açıkça ifade edilmiş bilgilerin tespit edilmesi ve metnin içeriğinde yer alan bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi çıkarım yapmanın ön koşulu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında basit anlama ve yeniden organizasyon düzeyiyle ilişkili becerilerin çıkarımsal anlamının temelini oluşturduğu görülmektedir. Okurun basit anlama ve yeniden organizasyon düzeyiyle ilişkili süreçleri tamamlamasının ardından metnin mekanik görüntüsünün ötesine geçebilmesi diğer bir deyişle yazarın metinde doğrudan ifade etmedikleri üzerinde düşünerek kişisel bir anlam oluşturabilmesi ise çıkarımsal anlama düzeyiyle ilişkili okuduğunu anlama becerilerini kullanmasına bağlıdır. Bu çerçevede araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel uygulamalarla öğrencilerin metnin ana fikrini belirleyebilmeleri, metinde ifade edilen durumlara farklı seçenekler üretebilmeleri, metinden hareketle sebep-sonuç ilişkileri kurabilmeleri, metni yeniden kurgulayabilmeleri, metindeki karakterlerin özellikleri, metnin

verilmeyen bölümleri ve metindeki mecazi ifadeler hakkında çıkarımlarda bulunabilmeleri hedeflenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin çıkarımsal anlama düzeyi başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca deney 1 grubunun çıkarımsal anlama düzeyi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir. Deney 2 ve kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında ise küçük bir düşüşün olduğu ancak bu düşüşün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Karşılaştırma analizi sonuçları incelendiğinde çıkarımsal anlama düzeyi başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden grubun deney 1 grubu olduğu anlaşılmaktadır. Benzer sonuçlara alanyazında gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da ulaşılmıştır. Elleman (2017) çıkarımsal anlama becerilerinin gelişimini hedefleyen öğretim faaliyetlerinin etkisini değerlendirme amacıyla okul öncesinden ortaöğretime kadar çeşitli öğrenim seviyelerinde gerçekleştirilen 25 araştırmanın meta analizini yapmıştır. Araştırma sonucunda söz konusu öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin çıkarımsal anlama başarıları üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu ve okuduğunu anlama becerisi açısından düşük seviyedeki öğrencilerin yüksek seviyedeki öğrencilere kıyasla bu öğretim faaliyetlerinden daha fazla yararlandıklarını tespit etmiştir. Elbro ve Buch Iversen (2013) de okuma ortamında öğrencilerin önbilgilerini nasıl aktif etmeleri gerektiğini öğretmenin çıkarımsal anlama becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada toplam 236 6. sınıf öğrencisiyle deneysel bir araştırma gerçekleştirmişler ve her bir dersi 30 dakikadan oluşan sekiz derslik uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin önemli ölçüde geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Hansen ve Pearson (1983) da okuduğunu anlama başarısı açısından düşük ve yüksek seviyede bulunan 4. sınıf seviyesindeki 40 öğrenciyle birlikte gerçekleştirdikleri çalışmada çıkarımsal anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir öğretim programı uygulamışlardır. Uygulama sonucunda okuduğunu anlama becerisi açısından düşük seviyede bulunan öğrencilerin söz konusu öğretim programından daha çok faydalandıkları sonucunda ulaşmışlardır. Bu çerçevede benzer çalışmalarla birlikte bu araştırmanın sonuçları da Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde tasarlanmış olan etkinliklerin öğrencilerin çıkarımsal anlama düzeyine ilişkin başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

İkinci alt problem çerçevesinde ele alınan bir diğer anlama düzeyi değerlendirmedir. 21. yüzyıl insanının hızla değişmekte olan dünya şartlarına dolayısıyla yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için etkileşime geçtiği bilgiyi olduğu gibi almak yerine bu bilgiyi derinlemesine kavrayabilmesi, yeni durumlara uyarlayabilmesi, ön bilgileri ile ilişkilendirerek çözümleyebilmesi ve ölçütler kullanarak değerlendirebilmesi gerekmektedir (Aşılıoğlu, 2008). Eğitim açısından bakıldığında da öğrencilerin metinlerini değerlendirici bir gözle okuyabilmeleri büyük önem taşımaktadır (Kobayashi, 2007). Çünkü bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan; bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireylerin yetişmesi (MEB, 2019) öğretim programlarının temel amaçlarını oluşturmaktadır. Bilginin, iletişim araçları aracılığıyla aktarımının kolaylaşması, kendine farklı zeminlerde yer bulabilmesi böylece rahatça olumlu/olumsuz yönde değiştirilebilir olması nedeniyle değerlendirme anlama düzeyiyle ilişkili becerilerin öğrencilere kazandırılmasının ve bu becerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel uygulamalarla öğrencilerin gerçek ve kurguyu ayırt edebilmeleri, metinde öne sürülen düşünceleri günümüz şartlarına göre ve kendi hayatlarıyla ilişkilendirerek değerlendirebilmeleri, okudukları metindeki yargıların öznel-nesnel yargılar olup olmadığını sorgulayabilmeleri ve metinde yer alan bilgi kaynağının veya düşüncelerin güvenilirliğini farklı/çoklu kaynaklardan karşılaştırma yaparak değerlendirebilmeleri hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca deney 1 grubunun değerlendirme anlama düzeyi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir. Deney 2 grubunda ise öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyi başarı puan ortalamaları eğitim öncesinde almış oldukları puan ortalamalarına göre artış göstermişse de bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın gerektirdiği süreçlerin takip edildiği derslerin işlendiği kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir düşüşün olduğu gözlemlenmiştir. Karşılaştırma analizlerinin sonucunda değerlendirme anlama düzeyi başarı puanlarında deney öncesine göre daha fazla ilerleme gösteren grubun deney 1 grubu olduğu anlaşılmıştır. Benzer

sonuçlara alanyazında gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da ulaşılmıştır. Özönat (2019) çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi incelediği çalışmasında toplam 60 öğrenciyle birlikte çalışmış ve gerçekleştirmiş olduğu analizler sonucunda çoklu ortam uygulamalarına dayalı eleştirel okuma eğitiminin deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel okuma başarılarında yüksek düzeyde etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Karabay (2012) da eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma-yazma düzeyine etkisini incelediği çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Okur (2019) ise ilkököl 4. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan 63 öğrenciyle birlikte deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin gelişimi adına hazırlanan okuma çemberi uygulamalarının tamamlanmasının ardından deney grubunun eleştirel okuma başarılarının yükselmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belet (2011) eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımını incelemiş olduğu nitel araştırma kapsamında 5. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerle bir öğretim deneyi uygulaması gerçekleştirmiş ve altı hafta süren uygulama süreci sonunda Türkçe dersinde hikâye anlatma yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Brown (2006) da 5. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir bilgisayar yazılımı hazırlamış ve bir aylık uygulama sürecinin sonucunda öğrencilerin basit, çıkarımsal ve değerlendirme anlama seviyelerindeki başarılarının artmış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular değerlendirme anlama düzeyinde öğrencilerin gelişimini hedefleyen, çeşitli yöntem, strateji ve tekniklerle desteklenen bir eğitim verildiğinde olumlu sonuçlar alındığını göstermektedir. Bu çerçevede benzer çalışmalarla birlikte bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı çerçevesinde tasarlanmış olan etkinliklerin öğrencilerin değerlendirme anlama düzeyine ilişkin başarıları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde ele alınan son anlama düzeyi tepkidir. Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı kapsamında öğrencilerin tepki düzeyinde anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla metinde geçen karakterler, olaylar veya fikirlere yönelik empati, sempati veya duyarlılıklarını ifade edecekleri, metni okuduklarında hissettikleri duyguları açıklayacakları ve yazarın kullandığı dile ilişkin düşüncelerini paylaşacakları etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler gerçekleştirilirken öğrencilerin metnin içeriğine ilişkin duyuşsal tepkiler vermeleri beklenmiştir. Söz konusu duyuşsal tepkilerin

ortaya çıkabilmesi basit, yeniden organizasyon, çıkarımsal ve değerlendirme anlama düzeyiyle ilişkili tüm becerilerin aktif bir şekilde kullanılabilmesine bağlıdır. Çünkü öğrenci metnin içeriğine tamamen hâkim olması durumunda tepki düzeyinde anlama gerçekleşmektedir. Ancak araştırma sonucunda Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'na ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin tepki anlama düzeyi başarılarının deneysel işlem öncesinden deneysel işlem sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan tüm grupların tepki düzeyinde yer alan sorulardan aldıkları başarı puan ortalamalarının eğitim öncesinde almış oldukları puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Vogel (2013) “Read 180” adlı öğretim programının akademik başarıları bakımından düşük seviyede bulunan 9. sınıf öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel okuma becerilerine etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda öğretim programının öğrencilerin duyuşsal okuma becerileri üzerinde olumlu etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguyu açıklamak üzere öğrencilerle ve uygulama öğretmeni ile uygulama sonrasında görüşmeler gerçekleştiren araştırmacı öğrencilerin ‘Okuduğumuz metinler çok sıkıcı.’ ve ‘Aynı uygulamaları tekrar tekrar yapıyoruz.’, uygulama öğretmenin ise “Öğrenciler, çoğunlukla erkekler, pek çok sebepten dolayı motive olmuyorlar ve sınıfta olmak istemeyen bir kimsenin öğrenmesini sağlamak çok zor.” şeklinde açıklamalarda bulunduklarını belirtmiştir. Al-Sagaby ve Allamankhrah (2014) da gerçekleştirmiş oldukları yarı deneysel çalışmada müfredatla ilişkili etkinliklere yer verdikleri blog sayfalarının 6. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemişler ve araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının basit, çıkarımsal, değerlendirme ve tepki anlama düzeyi başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu araştırmaların sonuçları tez çalışması kapsamında elde edilen bulgularla benzerlik gösterse de alanyazında gerçekleştirilmiş olan diğer araştırmalarda çeşitli öğretim uygulamalarının öğrencilerin tepki anlama düzeyine ilişkin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım, Ateş, Çermik ve Doğan (2019) bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 21 öğretmen adayıyla birlikte gerçekleştirdikleri çalışmada okuma çemberlerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarılarının artırılmasında istatistiksel olarak anlamlı etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma çemberi uygulamalarında üstlendikleri roller çerçevesinde metinlerle etkileşime girdikleri, bu

etkileşim sonucunda kişisel tepkilerini tartıştıkları, söz konusu tartışmalar aracılığıyla anlamı elde etme konusunda tümevarımsal bir bakış açısı geliştirdikleri ve böylece anlamın yapılandırılması sürecine etkin bir şekilde katıldıkları ifade edilmiştir. Afnita (2017) da işbirlikli stratejik okuma uygulamalarının değerlendirme ve tepki düzeyindeki anlama becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini incelediği eylem araştırmasında işbirlikli stratejik okuma uygulamalarının öğrencilerin değerlendirme ve tepki düzeyindeki anlama becerilerini geliştirmede yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yussof, Jamian, Hamzah ve Roslan (2013) da duygusal okuryazarlığa dayalı okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ortaokul seviyesinde öğrenim gören toplam 90 öğrenciyle gerçekleştirilen yarı deneysel araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin basit, çıkarımsal, yeniden organizasyon, değerlendirme ve tepki düzeyinde anlama becerileri açısından kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarıyla tez çalışması kapsamında elde edilen bulguların örtüşmemesi durumu öğrencilere deneysel çalışma öncesinde uygulanmış olan okuma kaygısı ölçeğinin “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutunda aldıkları puanlarla açıklanabilir. Söz konusu ölçek aslında kontrol değişkeni olarak belirlenen okuma kaygısı ortalama puanlarını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Ancak öğrencilerin okuma kaygısı ölçeğinin “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutundan almış oldukları ortalama puanların çok yüksek olması araştırmacının dikkatini çekmiştir. Tepki anlama düzeyinde, okuduğunu anlama sürecinin en üst düzey bilişsel becerilerinin kullanılmasının gerekmesi ve duyuşsal becerilerin aktif bir şekilde kullanılmasının zorunlu olması nedeniyle öğrencilerin bu süreçte yüksek düzeyde kaygı duymuş olabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilmiş olan etkinliklerin öğrencilerin tepki anlama düzeyi başarıları üzerinde etkili sonuçlar vermediği söylenebilir.

OKUYAY Platformu (2019) tarafından gerçekleştirilen Türkiye Okuma Kültürü Araştırması’nda lise altı, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin %90’ının kitap okuduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ancak Türkiye’deki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini konu edinen araştırmaların (Ağın Haykır, 2012; Akyol, Yıldırım, Ateş, & Çetinkaya, 2013; Arıcı, 2005, 2009; Ateş, Güray, Döğmeci, & Gürsoy, 2016; Ateş & Yıldırım, 2014; Baydık, 2011; Çocuk Vakfı, 2006; Deniz & Keray Dinçel, 2019; Karatay, 2007; Karatay & Okur, 2012; Kartal & Çağlar Özteke, 2010; MEB, 2007;

Sert, 2010) sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin beklenen düzeyde olmadığını, “iyi okur” niteliklerini taşımadıklarını, okulda geçirdikleri vakitler dışında kitap okumaya vakit ayırmadıklarını ve okumaya ilgisiz kaldıklarını göstermektedir. Ulusal ve uluslararası sınavların sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu göstergeler dikkate alındığında öğrencilerin kitap okuduklarını ifade etmelerinin tek başına yeterli olmadığı, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmesi amacıyla çeşitli uygulamaların gerçekleştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı da bu doğrultuda kullanılabilecek uygun yöntem, teknik ve stratejileri içeren bir program olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak eğitim yöneticilerine, eğitim bilimlerinde özellikle de Türkçe eğitimi alanında bilimsel çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılara ve Türkçe öğretmenlerine şu önerilerle bulunulabilir:

- Araştırmanın problem durumunda da belirtildiği üzere Türkiye’de öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin düşük seviyede olduğu bilinmektedir. Ancak öğrencilerin hızla değişmekte olan günümüz şartlarına diğer bir deyişle yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için okuduğunu en üst düzeyde anlayabilmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin basit anlamadan tepki seviyesine kadar okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasının ve bu becerinin geliştirilmesinin zorunlu bir ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları (Akyol, Yıldırım, Ateş, & Çetinkaya, 2013; Ateş, Güray, Döğmeci, & Gürsoy, 2016) öğretmenlerin metinlere düşük düzey soru sorma eğiliminde olduklarını ve metne ilişkin nasıl sorular sormaları gerektiği konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın da hem öğretim hem de değerlendirme aracı olarak bu ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde nasıl bir yol izleyecekleri ve öğrencileri değerlendirirken nasıl sorular sormaları gerektiği

konusunda rehberlik etmesi açısından öğretmenlere yönelik Barrett Taksonomisini temel alan hem teorik hem de uygulamaya dönük hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

- Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere geri bildirimler vermek öğrencilerin bu süreçteki yanıışlarını görmeleri ve düzeltmeleri bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan okuduğunu anlama çalışmaları sonrasında öğrencileri değerlendirmek ve sürece ilişkin geri bildirimler vermek hataların tespiti ve düzeltilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çerçevede okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde Barrett taksonomisine dayalı ölçme araçları kullanılabilir.
- Okuduğunu anlama becerisi okuma eyleminin tekrar edilmesi sayesinde daha iyi bir şekilde gelişmektedir. Türkiye Okuma Kültürü Araştırması (OKUYAY Platformu, 2019) sonuçları dikkate alındığında da Türkiye’de lise altı, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin %90’ının kitap okuduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulda geçirdikleri vakitler dışında kitap okumaya vakit ayırmadıkları ve okumaya ilgisiz kaldıkları bilinmektedir (Çocuk Vakfı, 2006; MEB, 2007). Bu durum öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ve okumaya ilişkin tutumlarını olumsuz etkileyen nedenlerin başında gelmektedir. Bu olumsuz etkinin ortadan kaldırılması adına eğitim yöneticileri, Türkçe öğretmenleri ve eğitim bilimlerinde özellikle de Türkçe eğitimi alanında bilimsel çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar öğrencileri kitap okumaya yönlendirecek projeler, etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir.
- Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin tespiti ve gelişimi adına yapılan ölçme çalışmalarında kullanılan ölçme araçları genellikle sınırlı sayıda öğrenciyle geliştirilmekte ve uygulamada bir standart oluşturması açısından yeterli olmamaktadır. Ancak öğretim sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların niteliğinin belirlenmesi, bu uygulamaların ölçme değerlendirme çalışmalarının sonuçlarına göre düzenlenmesi, sınıf seviyelerine uygun kazanımların yer aldığı öğretim programlarının geliştirilmesi vb. gibi konularda bilgi sahibi olmak ve eylemler geliştirebilmek adına geniş ölçekli başarı testlerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Çakan, 2003). Bu çerçevede öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin tespiti ve gelişimi adına geniş ölçekli testler hazırlanabilir ve bu testlerin hazırlanması sürecinde çözümleyici bir model sunması açısından Barrett Taksonomisi temel alınabilir.

- Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırma kapsamında yarı deneysel uygulama haftalık 3 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilecek diğer eğitim-öğretim faaliyetleri dikkate alındığında 7. sınıf seviyesinde Türkçe ders saatinin (5 saat) yetersiz olduğu bu çerçevede ortaokul düzeyinde Türkçe ders saatlerinin arttırılmasının öğrencilerin akademik başarılarının temelini oluşturan dil becerilerinin gelişimi adına faydalı olacağı söylenebilir.
- Okuduğunu anlama becerisi ilkökul sınırlarında kazanılan fakat hayatın her aşamasında aktif olarak kullanılan bir beceridir. Bu nedenle Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın etkililiği öğretimin diğer kademelerinde de test edilebilir.
- Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilecek farklı araştırmalarda nitel veya karma araştırma yöntemleri tercih edilerek okuduğunu anlama becerilerinin gelişim sürecine farklı açılardan bakılabilir ve elde edilecek sonuçların geçerliğine, güvenilirliğine daha fazla katkıda bulunulabilir.

KAYNAKLAR

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Massachusetts: The MIT.
- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Afnita, A. (2017). The implementation of collaborative strategic reading to improve students' evaluative and appreciative reading comprehension ability. *Sixth International Conference on Languages and Arts*, 148, 87-91.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akın, E., & Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *Ines Journal*, 2(5), 285-309.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (1999). Hikaye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Millî Eğitim*, 142, 55-57.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç, & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 15-48). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University.
- Alexander, P. A., & Fox, E. (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 3-46). Newark: International Reading Association.
- Allen, J. (1985). Inferential comprehension: The effects of text source, decoding ability, and mode. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 603-615.
- Allington, R. L. (2013). What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher*, 66(7), 520-530.
- Al-Sagaby, A. S., & Allamankhrah, A. Y. (2014). The effectiveness of the design pattern of the educational blog in enhancing sixth graders' reading comprehension skills. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(12), 95-125.
- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Alvermann, D. E. (1981). The compensatory effect of graphic organizer instruction on text structure. *65 th Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1-27.
- Alvermann, D. E. (2005). Literacy on the edge: How close are we to closing the literacy achievement gap? *Voices from the Middle*, 13(1), 8-14.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scotch, J. A., & Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington: U.S. Department of Education.
- Anıl, D., Özer Özkan, Y., & Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Apthorp, H. S. (2006). Effects of a supplemental vocabulary program in third-grade reading/language arts. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 67-79.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı asoat ve yo-de okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 685-703.
- Arı, G., & Keskin, H. K. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı okuma öğrenme alanındaki kazanımlarla ilgili eleştirel bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 144-169.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arıcı, A. F. (2009). Problems in Turkish reading education interviews with teachers. *Reading Improvement*, 46(3), 123-129.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Arıcı, A., & Urgan, S. (2013). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 1-11.
- Ateş, S., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *Elementary Education Online*, 13(1), 235-257.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y., & Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2008). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., & Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-550.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.

- Bailey, J. D. (1998). *Teacher assistants' implementation of the Reading to read intervention: Relative effects on oral reading fluency and reading comprehension skills*. Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Baker, L., & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373-388). New York: Routledge.
- Baker, L., & Brown, A. L. (2002). Metacognitive skills and reading. In P. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Balcı, A., Coşkun, E., & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Baran, H. İ. (2015). *8. sınıflarda okutulan Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırımacılığa uygunluğunun incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Barnes, M. A. (2015). What do models of reading comprehension and its development have to contribute to a science of comprehension instruction and assessment for adolescents? In K. L. Santi, & D. K. Reed (Eds.), *Improving reading comprehension of middle and high school students* (pp. 1-18). New York: Springer.
- Barton, P. E., & Jenkins, L. (1995). *Literacy and dependency: The literacy skills of welfare recipients in the united states*. Princeton: Educational Testing Service.
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing*, 26, 349-379.
- Başoğlu, N., & Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., Niğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.

- Baumann, J. F., Jones, L. A., & Seifert-Kessell, N. (1993). Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher*, 47(3), 184-193.
- Bayat, N., Tavşanlı, Ö.F. & Kaldırım, A. (2019). Okuma okuryazarlığı. Salih Çepni (Ed.) *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama: Yeni nesil matematik, fen bilimleri ve Türkçe sorularıyla destekli içinde* (s. 280-336). Ankara: Pegem Akademi
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1981). Developing questions that promote comprehension: The story map. *Language Arts*, 58(8), 913-918.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text. *The Elementary School Journal*, 96(4), 385-414.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assisting low-performing readers with a group-based reading fluency intervention. *School Psychology Review*, 35(1), 91-107.
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması. *Bilig*, (59), 67-96.
- Berkeley, S., Marshak, L., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Improving student comprehension of social studies text: A self-questioning strategy for inclusive middle school classes. *Remedial and Special Education*, 32(2), 105-113.
- Bilikozen, N., & Akyel, A. (2014). EFL reading comprehension, individual differences and text. *The Reading Matrix*, 14(2), 263-296.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. New York: The Guilford.
- Block, C. C., Rodgers, L. L., & Johnson, R. B. (2004). *Comprehension process instruction*. New York: The Guilford.

- Bloomfield, L. (1942). Linguistics and reading. *The Elementary English Review*, 19(4), 125-130.
- Bos, C. S., & Filip, D. (1984). Comprehension monitoring in learning disabled and average students. *Journal of Learning Disabilities*, 17(4), 229-233.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Braunger, J., & Lewis, J. P. (2006). *Building a knowledge base in reading*. Newark: International Reading Association.
- Bromley, K. (2009). Vocabulary instruction in the secondary classroom. In S. R. Paris, D. Fisher, & K. Headley (Eds.), *Adolescent literacy, field tested: Effective solutions for every classroom* (pp. 58-69). Newark: International Reading Association.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. B. (2013). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 657-680). Newark: International Reading Association.
- Brown, T. (2006). *Comprehending reading comprehension*. Doctoral Dissertation, California State University, California.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Ankara: Nobel Akademik.
- Buzan, T. (2003). *Hızlı okuma* (H. Güldü, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary, knowledge and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches*. New York: The Guilford.
- Cantrell, S. C., & Carter, J. C. (2009). Relationships among learner characteristics and adolescents' perceptions about reading strategy use. *Reading Psychology*, 30, 195-224.
- Carrell, P. L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33(2), 183-203.
- Cash, M. M., & Schumm, J. S. (2006). Making sense of knowledge: Comprehending expository text. In J. S. Schumm (Eds.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 262-296). New York: The Guilford.
- Cemiloğlu, M. (2013). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Bursa: Aktüel.
- Ceran, D., & Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe öğretmenlerinin metin kavramına yükledikleri anlamlar ve metinlerin taşınması gereken özellikler ile ilgili görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 26-40.
- Changpakorn, S. (2007). *An investigation of Thai teachers' use of questions to enhance students' thinking skills in reading comprehension*. Doctoral Dissertation, University Of Northern Colorado, Colorado.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. Essex: Pearson.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). *Developing reading comprehension*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Clymer, T. (1968). What is "reading"?: Some current concepts. In H. M. Robinson, & H. G. Richey (Eds.), *Innovation and change in reading instruction: The sixty-seventh yearbook of the national society for the study of education part II* (pp. 7-29). Chicago: The National Society for The Study of Education.

- Cooper, J., Robinson, M. D., Slansky, J. A., & Kiger, N. D. (2015). *Literacy: Helping students construct meaning*. Stamford: Cengage Learning.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Ohio: Cengage Learning.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-943.
- Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimdeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 19-26.
- Çakıroğlu, A. (2007).). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişti artırımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çayır, A., & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 26-43.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2) 109-132.
- Çeliktürk Sezgin, Z., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Çeliktürk Sezgin, Z., & Akyol, H. (2018). Kavram odaklı okuma öğretiminin ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okuduklarını anlamaya etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 546-561.
- Çer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde etkinlikler*. Ankara: Anı.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikri bulma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education)*, 9(3), 188-210.

- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi-Eylül 2006*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çöklü Özkan, E. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramının etkisi ve önemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 343-368.
- Dallmann, M., Rouch, R. L., Char, L. Y., & DeBoer, J. J. (1978). *The teaching of reading*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Darch, C., & Eaves, R. C. (1986). Visual displays to increase comprehension of high school learning-disabled students. *The Journal of Special Education*, 20(3), 309-318.
- Day, R. R., & Park, J.-s. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Dehaene, S. (2014). *Beyin nasıl okur? Okumanın bilimi ve evrimi* (O. Karakaş, Çev.). İstanbul: Alfa Bilim.
- De Koning, B. B., & van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 25, 261–287.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.
- Deniz, K., & Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64.
- DiCecco, V. M., & Gleason, M. M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 306-320.
- Dixon, T. D. (2016). *Narrative transportation as a tool to enhance reading comprehension*. Doctoral Dissertation, Fielding Graduate University, California.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347-372). New York: Routledge.

- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Duffelmeyer, F. A., Baum, D. D., & Merkley, D. J. (1987). Maximizing reader-text confrontation with an extended anticipation guide. *Journal of Reading*, 31(2), 146-150.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 51-93). International Reading Association.
- Duman, M., & Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Millî Eğitim*(206), 5-15.
- Dunston, P. J. (1991). A critique of graphic organizer research. *Reading Research and Instruction*, 31(2), 57-65.
- Dye, G. A. (2000). Graphic organizers to the rescue! *Teaching Exceptional Children*, 32(3), 72-76.
- EDge. (2002). *Reading comprehension skills and strategies: Level 6*. Irvine: Saddleback Educational.
- EDge. (2002). *Reading comprehension skills and strategies: Level 7*. Irvine: Saddleback Educational.
- EDge. (2002). *Reading comprehension skills and strategies: Level 8*. Irvine: Saddleback Educational.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2009). *Düşünme gücü: Soran ve sorgulayan gençlik için öğretmen destek projesi öğretmen kaynak dosyası*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ehri, L. C. (2006). More about phonics: Findings and reflections. In K. A. Dougherty Stahl, & M. C. McKenna (Eds.), *Reading research at work: Foundations of effective practice* (pp. 155-165). New York: Guilford.

- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Elbro, C., & Buch Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452.
- Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761-781.
- Ellis, E., & Howard, P. (2007). Graphic organizers: power tools for teaching students with learning disabilities. *Current Practice Alerts*, 13, 1-4.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duygusal öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırmacı süreci*. Ankara: Seçkin.
- Ersoy, M., & Kurga, H. (2017). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 88-100.
- Feathers, K. M. (2004). *Infotext: Reading and learning*. Ontario: Pippin.
- Field, A. (2018). *Discoverinng statistics using IBM SPSS statistctics*. California: SAGE.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2008). Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers. *The Reading Teacher*, 61(7), 548-556.
- Fisher, D., Frey, N., & Nelson, J. (2012). Literacy achievement through sustained professional development. *Reading Teacher*, 65(8), 551-563.
- Fisher, D., Lapp, D., & Frey, N. (2011). Comprehension: The cooperation of many forces. In D. Lapp, & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 258-263). New York: Routledge.

- Fountas, I., & Pinnell, G. S. (2006). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking, and writing about reading, k-8*. Portsmouth: Heinemann.
- Fowler, G. L. (1982). Developing comprehension skills in primary students through the use of story frames. *The Reading Teacher*, 36(2), 176-179.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill.
- Freed, E. M., Hamilton, S. T., & Long, D. L. (2017). Comprehension in proficient readers: The nature of individual variation. *Journal of Memory and Language*, 97, 135-153.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference*. Oxon: Routledge.
- Geschwind, N. (1979). Specializations of the human brain. *Scientific American*, 241(3), 180-201.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2017). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*. New York: Routledge.
- Goodmann, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Göçer, A. (2014). *Süreç (performans) ve sonuç (ürün) değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Göğüş, B. (1970). Anadil olarak Türkçe öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 18, 123-154.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson.
- Gregory, B. (2017). *The effect of guided reading on literacy achievement of third and fourth grade students*. Doctoral Dissertation, Missouri Baptist University, Missouri.
- Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy: Instruction for all students*. Boston: Pearson.
- Gunning, T. G. (2010). *Reading comprehension boosters: 100 lessons for building higher-level literacy grades 3–5*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Gunning, T. G. (2014). *Assessing & correcting reading and writing difficulties: A student-centered approach*. Boston: Pearson.
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 403-423). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma metinlerinde karşılaşılan sorunlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*(4), 1-21.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)”na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Hagaman, J. L., & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education*, 29(4), 222-234.
- Hansen, J., & Pearson, D. P. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 821-829.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: International Reading Association.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2013). Comprehension at the core. *The Reading Teacher*, 66(6), 432-439.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2017). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding, engagement, and building knowledge*. Portland: Stenhouse.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 473-493.

- Hoffman, J. V. (2009). In search of the "simple view" of reading comprehension. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 54-66). New York: Routledge.
- İlter, İ. (2019). Kendini izleme öğretimi destekli not alma becerileri öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 229-253.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Childrens' metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jacobs, R. S. (2012). *The impact of technology-based reading programs on lower achievers' state reading assessment*. Doctoral Dissertation, Capella University, Minneapolis.
- Javed, M., Eng, L. S., & Mohamed, A. R. (2015). Developing reading comprehension modules to facilitate reading comprehension among Malaysian secondary school ESL students. *International Journal of Instruction*, 8(2), 139-154.
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2016). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 32(2), 152-173.
- Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karakaş Kurt, E. (2019). *Çok uyaranlı öğrenme - öğretme süreçlerinin üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karakuş Aktan, E. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 457-475.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H., & Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420.
- Kartal, E., & Çağlar Özteke, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 372-380.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, D., & Yıldırım, K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction*. Portsmouth: Heinemann.
- Kelley, M. J., & Clausen-Grace, N. (2013). *Comprehension shouldn't be silent: From strategy instruction to students independence*. Newark: International Reading Association.
- Kim, J.S., Hemphill, L., Troyer, M., Thomson, J.M., Jones, S.M., LaRusso, M.D., & Donovan, S. (2017). Engaging struggling adolescent readers to improve reading skills. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 357–382.

- Kinniburgh, L. H., & Prew, S. S. (2010). Question answer relationships (QAR) in the primary grades: Laying the foundation for reading comprehension. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 31-44.
- Kintsch, E., Steinhart, D., Stahl, G., LSA Research Group, Matthews, C., & Lamb, R. (2000). Developing summarization skills through the use of LSA-based feedback. *Interactive Learning Environments*, 8(2), 87-109.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris, & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assesment* (pp. 71-92). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three compenents of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- Klinger, J. K., Morrison, A., & Eppolito, A. (2011). Metacognition to improve reading comprehension. In R. E. O'Connor, & P. F. Vadasy (Eds.), *Handbook of reading intervotions* (pp. 220-253). New York: The Guilford.
- Kobayashi, K. (2007). The influence of critical reading orientation on external strategy use during expository text reading. *Educational Psychology*, 27(3), 363-375.
- Kodan, H., & Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179.
- Kolić-Vehovec, S., Bajšanski, I., & Zubković, B. (2010). Metacognition and reading comprehension. In A. Efklides, & P. Misailidi (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 327-344). New York: Springer.
- Kozen, A. A., Murray, R. K., & Idajean, W. (2006). Increasing all students' chance to achieve: Using and adapting anticipation guides with middle school learners. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 195-200.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. California: Sage.

- Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-299.
- Kucer, S. B. (2014). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. London: Routledge.
- Kurudayıoğlu, M., Tüzel, S. ve Karakaş, Ö. (2012). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki düşünceyi geliştirme tekniklerinin incelenmesi. *Aban İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 183-204.
- Kuşdemir, Y., & Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86-113.
- Küçük, E. E. (2008). İlköğretim 6. sınıf Türkçe çalışma kitabındaki soruların eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(3), 492-504.
- Lapp, D., & Fisher, D. (2009). *Essential readings on comprehension*. Newark: International Reading Association.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Lubliner, S., & Smetana, L. (2005). The effects of comprehensive vocabulary instruction on title 1 students' metacognitive word-learning skills and reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 37(2), 163-200.
- Lyutaya, T. (2011). Reading logs: Integrating extensive reading with writing tasks. *English Teaching Forum*, 49(1), 26-34.
- Maltepe, S., & Gültekin, H. (2017). Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 14(2), 79-92.
- Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: research findings and issues. *Creative Education*, 3(3), 348-356.
- Manz, S. L. (2002). A strategy for previewing textbooks: Teaching readers to become thieves. *The Reading Teacher*, 55(5), 434-435.

- Massey, D. D. (2009). Self-regulated comprehension. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 389-399). New York: Routledge.
- McKnight, K. S. (2010). *The teacher's big book of graphic organizers: 100 reproducible organizers that help kids with reading, writing, and the content areas*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McKnight, K. S. (2013). *The elementary teacher's big book of graphic organizers: 100+ ready-to-use organizers that help kids learn language arts, science, social studies, and more!* San Francisco: Jossey-Bass.
- McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *Reading Teacher*, 65(7), 432-440.
- McLaughlin, M., & Allen, M. B. (2009). *Guided comprehension in grades 3-8*. Newark: International Reading Association.
- McLaughlin, M., & Rasinski, T. V. (2015). *Struggling readers: Engaging and teaching in grade 3-8*. Newark: International Literacy Association.
- McMahon, W. W. (2000). Externalities, non-market effects, and trends in returns to educational investments. In OECD, *The appraisal of investments in educational facilities* (pp. 51-71). Paris: OECD Publications Service.
- MEB. (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi*, 44(2098), 327-356.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Medina, A. L., & Pilonieta, P. (2006). Once upon a time: Comprehending narrative text. In J. S. Schumm (Eds.), *Reading assesment and instruction for al learners* (pp. 222-261). New York: Guilford.
- Medo, M. A., & Ryder, R. (1993). The effects of vocabulary instruction on readers' ability to make causal connections. *Reading Research and Instruction*, 33(2), 119-134.
- Melanlioğlu, D. (2014a). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Melanlioğlu, D. (2014b). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Meyer, B. J., & Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 141-159.
- Miller, D. (2002). *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades*. Portland: Stenhouse.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension: Maximizing your impact*. Chicago: American Library Association.
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S., & Rupley, W. (2013). Improving oral reading fluency through readers theatre. *Reading Horizons*, 52(2), 163-180.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2013). Vocabulary processes. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 458-475). Newark: International Reading Association.

- Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(3), 335–354.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington: National Institute of Child Health and Human Development.
- Neufeld, P. (2005). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher*, 59(4), 302-312.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H., & Rasinski, T. V. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1-13.
- Nichols, S. S. (2014). *An Evaluation of a Remedial Reading Program for Middle-Grade Students in a Southeastern State Public School*. Doctoral Dissertation, Gardner-Webb University, North Carolina.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension*. New York: Routledge.
- Odabaşı, F. (1997). Eğitimde sistem yaklaşımı ve eğitim teknolojisi. *Eğitim ve Bilim*, 21(106), 23-34.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Oja, A. L. (1996). Using story frames to develop reading comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(2), 129-130.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- OKUYAY Platformu (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması*. <http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel.
- Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*, 55(1), 64-69.
- Oullette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.
- Örge Yaşar, F. (2014). Nitel bir araştırmaya: Türkçe dersinde beceri eğitimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 865-886.
- Özbay, M. (1999). Cumhuriyet döneminde ortaokullarda Türkçe öğretiminin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Dr. Himmet Biray Özel Sayısı), 130-147.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of New World Science Academy*, 4(2), 632-651
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özdemir, E. (2012). *Anlatım sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, Y., & Kiroğlu, K. (2017). Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 313-336.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özgen Tuncer, Ç. (2010). Türkçe derslerinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 1(9), 34-50.

- Özmen, H. (2014). Deneyisel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 47-76). Ankara: Pegem.
- Özonat, Z. (2019). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 713-740.
- Palaz, S., Şenergin, Ö., & Öksüzler, O. (2013). Eğitim düzeyi farklılıklarının gelir dağılımına etkisi: Türkiye örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 119-131.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55(6), 2083-2093.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 609-640). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pinel, J., & Barnes, S. (2018). *Biopsychology*. Vivar: Pearson.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 545-561). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Raphael, T. E., & Au, K. H. (2009). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Essential reading on comprehension* (pp. 12-27). Newark: International Reading Association.
- Raphael, T. E., George, M., Weber, C. M., & Nies, A. (2009). Approaches to teaching reading comprehension. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 449-469). New York: Routledge.

- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147–151.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Rasinski, T. V., & Samuels, S. (2011). Reading fluency: What it is and what is not. In S. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 94-114). Newark: International Reading Association.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research: Volume IV* (pp. 286-319). New York: Routledge.
- Ray, M. N., & Meyer, B. J. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-82.
- Reed, D. K., Petscher, Y., & Truckenmiller, A. J. (2016). The contribution of general reading ability to science achievement. *Reading Research Quarterly*, 1-14. doi:10.1002/rrq.158
- Renn, C. E. (1999). *The effects of the directed reading thinking activity on second grade reading comprehension*. Master's Thesis, Michigan, Grand Valley State University.
- Reutzel, D. R. (1985). Story maps improve comprehension. *The Reading Teacher*, 38(4), 400-404.
- Reutzel, D., & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 86(6), 325-331.
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. V. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257. doi:10.1080/10888430701344306
- Robson, C., Blampied, N., & Walker, L. (2015). Effects of feed forward video self-modelling on reading fluency and comprehension. *Behaviour Change*, 32(1), 46-58.

- Roehler, L. R., & Duffy, G. G. (1996). Teachers' instructional actions. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 861-884). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A Review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181–221.
- Rubman, C. N., & Salatas Waters, H. (2000). A,B seeing: The role of constructive processes in children's comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 503-514.
- Rumelhart, D. E. (2013). Toward an interavtive model of reading. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 719-747). Newark: International Reading Association.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sarı, T., Kurtuluş, E., & Yücel-Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma- anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.
- Schwartz, A. I., Mendoza, L., & Meyer, B. (2017). The impact of text structure reading strategy instruction in a second language: Benefits across languages. *The Language Learning Journal*, 45(3), 263-281.
- Scott, M. L. (2018). *Improving reading comprehension skills of middle school learners using the secondary explicit comprehension model of instruction*. Houston: University of Houston.
- Sencibaugh, J., & Sencibaugh, A. (2015). The effects of questioning the author on the reading comprehension of middle school students. *Reading Improvement*, 52(3), 85-92.

- Serravallo, J. (2010). *Teaching reading in small groups: Differentiated instruction for building strategic, independent readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Serravallo, J. (2015). *The reading strategies book: Your everything guide to developing skilled readers*. Portsmouth: Heinemann.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 1(27), 563-580.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290-322.
- Smith, R., & Barrett, T. C. (1974). *Teaching reading in the middle grades*. Massachusetts: Addison Wesley.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Department of Education: Washington.
- Snyder, A. E. (2012). *The effects of graphic organizers and content familiarity on second graders' comprehension of cause/effect text*. Doctoral Dissertation, Columbia University, New York.
- Söylemez, Y. (2018). Okuma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. O. Sevim, & Y. Söylemez (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s. 197-215). Ankara: Nobel.
- Stahl, S. A. (2005). Four problems with teaching word meanings (and what to do to make vocabulary an integral part of instruction). In E. H. Hiebert, & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 95-114). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Stahl, S. A., Hare, V. C., Sinatra, R., & Gregory, J. F. (1991). Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension: The retiring of number 41. *Journal of Reading Behavior*, 23(4), 487-508.
- Stambaugh, T. (2007). *Effects of the Jacob's Ladder Reading Comprehension Program on reading comprehension and critical thinking skills of third, fourth, and fifth grade students in rural, Title I schools*. Doctoral Dissertation, The College of William and Mary, Virginia.
- Stevens, R. J., Van Meter, P., & Warcholak, N. D. (2010). The effects of explicitly teaching story structure to primary grade children. *Journal of Literacy Research*, 42(2), 159-198.
- Suk, N. (2017). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73-89.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Suna, E., Tanberkan, H., Taş, U. E., Eroğlu, E. & Altun, Ü. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 95-109.
- Swanson, P. N., & De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 209-218.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.
- Şahin, Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 441-450.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikaye haritalarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Şengül, K. (2018). Okuma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. S. Alyılmaz, & B. Ürün Karahan (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s. 172-236). Ankara: Anı.
- Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet Dönemi ilköğretim okulları Türkçe Programları (1923-2004)*. Ankara: Nobel.
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *The Journal of Educational Psychology*, 8(6), 323-332.
- Tompkins, G. E. (2005). *Language arts: Patterns of practice*. Pearson: Columbus.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tosun, M. F. (2014). *Okullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tovani, C. (2000). *I read it, but ı don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Türkben, T., & Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 13(4), 1237-1268.
- Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 93-117.

- Urquhart, V., & McIver, M. (2005). *Teaching writing in the content areas*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, R. (2012). *Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademik.
- Ülper, H., Yaylı, D., & Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 85-100.
- Vacca, J. A., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2015). *Reading & learning to read*. Boston: Pearson.
- Vacca, R. T., Vacca, J. L., & Mraz, M. (2011). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*. Boston: Pearson.
- Van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E. ve Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 707-718.
- Varişoğlu, M. C. (2018). Okumanın zihinsel ve fiziksel unsurları. O. Sevim, & Y. Söylemez (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s. 11-23). Ankara: Nobel.
- Vogel, J. T. (2013). *A case study on the impact of the READ 180 reading intervention program on affective and cognitive reading skills for at-risk secondary level students*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg.
- Wagoner, S. A. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, 18(3), 328-346.
- Weissinger, K. (2013). *Factors associated with individual differences in reading comprehension for typically-developing students and for a pilot sample of students diagnosed with autism spectrum disorder*. Doctoral Dissertation, University of Rhode Island, Rhode Island.

- Williams, J. P. (1988). Identifying main ideas: A basic aspects of reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, 8(3), 1-13.
- Williams, J. P., Pollini, S., Nubla-Kung, A. M., Snyder, A. E., Garcia, A., Ordynans, J. G., & Atkins, J. G. (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 1-17.
- Willson, V. L., & Rupley, W. H. (1997). A structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic, and strategy knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 1(1), 45-63.
- Wilson, N. S., & Smetana, L. (2011). Questioning as thinking: a metacognitive framework to improve comprehension of expository text. *Literacy*, 45(2), 84-90.
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2016). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 1-24. doi:10.1002/rrq.163
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldırım, K., Ateş, S., Çermik, H., & Doğan, B. (2019). Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1029-1048.
- Yıldırım, K., Rasinski, T. V., & Kaya, D. (2017). 4-8. Sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 87-98.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.

- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1855-1891.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Rasinski, T. V., Fitzgerald, S., & Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(1), 35-44.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *D.Ü Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13-32.
- Young, C., & Rasinski, T. V. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Yussof, Y. M., Jamian, A. R., Hamzah, Z. A., & Roslan, S. (2013). Students' reading comprehension performance with emotional literacy-based strategy intervention. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 1(1), 82-88.

EKLER

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.19988804
Konu : Anket /Uygulama Çalışması

23/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Ankara Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 17/10/2018 tarihli ve 39238 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Ankara Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Abdullah KALDIRIM Prof.Dr.Ömer ÖZKAN'ın danışmanlığında yürüttüğü **"Barret Taksonomisine Dayalı Okuduğunu Anlama Öğretiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi"** konulu anket/uygulama çalışmasını ilimiz genelinde bulunan ortaokullarda 7.sınıf öğrencilerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Hamdi SARIOĞ'ün başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/10/2018

Arif YALÇIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ:kutahya.meb.gov.tr
e-posta:stratejigelistirme43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ
Tel: (0 274) 2804392
Faks: (0 274) 2804398

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3442-74bb-3ab0-9aef-d177 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Veli İzin Belgesi

Sayın Veli,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında hazırlanan doktora tezi kapsamında “Barrett Taksonomisine Dayalı Okuduğunu Anlama Öğretiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu Anlama Becerilerine Etkisi” konulu bir çalışma yürütmekteyim. Bu çalışma için Türkçe ders saatleri içerisinde öğrencilerimize okuduğunu anlama çalışmaları yaptırılacaktır. Öğrencilerimizin mevcut durumu ve gelişiminin ölçülebilmesi okuduğunu anlama düzeyleri belirlenecektir. Tüm veriler yürütülmekte olan bilimsel çalışma kapsamında kullanılacak, öğrencilerin adları herhangi bir şekilde çalışmada yer almayacak ve çalışmanın bir özeti araştırma sonunda okula teslim edilecektir. Bu çalışmada hedefimiz öğrencilerimizin okuma becerilerini geliştirerek onların daha iyi birer okur olmalarına katkı sağlayabilmektir. Sağlayacağımız katkı için şimdiden çok teşekkür ederim. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresi veya telefon numarası aracılığıyla bana yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla...

Arş. Gör. Abdullah KALDIRIM

Tel: 0553 354 37 67

E-Posta: abdullahkaldirim@gmail.com

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı adlı öğrencinin yapılacak olan çalışmaya katılmasında herhangi bir sakınca görmediğimi bildiririm.

.../.../...

İmza

Veli Adı Soyadı

EK 3. Okuma Kaygısı Ölçeği

OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Bu ölçekte okuma ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Lütfen her bir cümleyi okuyunuz ve bu cümledeki ifadeyi ne sıklıkla gerçekleştirdiğinizi belirtiniz ve cevapsız madde bırakmayınız.

		Hiçbir Zaman	Çok Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
1	Okuma sonrasında aklımda metinle ilgili bir şey kalmazsa kendimi rahat hissetmem.	()	()	()	()	()
2	Metinde geçen kelimelerin anlamını bilmeme rağmen metni anlayamadığımda kaygılanırım.	()	()	()	()	()
3	Metnin anahtar kelimelerini belirleyemediğimde endişelenirim.	()	()	()	()	()
4	Okuduğum metnin türünü belirleyemezsem kaygılanırım.	()	()	()	()	()
5	Metinle ilgili resim, karikatür vb. bir görsel bulunmadığında metni anlayamam diye endişelenirim.	()	()	()	()	()
6	Okuma metnindeki harfler küçükse (punto) metni anlamakta zorlanırım.	()	()	()	()	()
7	Yazı karakteri farklılaştığında (eğik harfler ya da dik harfler) okuduğumu anlamakta zorluk çekerim.	()	()	()	()	()
8	Okurken neler yapacağımı belirlemezsem tedirgin olurum.	()	()	()	()	()
9	Metni ne kadar sürede okuyacağımı tahmin edemezsem endişelenirim.	()	()	()	()	()
10	Okurken metni anlamadığımda kimden yardım isteyeceğime karar veremezsem kaygılanırım	()	()	()	()	()
11	Okurken nelere ihtiyacım olacağını tahmin edemezsem endişelenirim	()	()	()	()	()
12	Okuduğum metnin ana fikrini belirleyemediğimde kendimi rahat hissetmem	()	()	()	()	()
13	Okuduklarım hakkında başkalarının bana soru sorması hoşuma gider çünkü bu sayede bilgimi gösterebilirim.	()	()	()	()	()
14	Metinden çıkarım yapamadığımda kaygılanırım.	()	()	()	()	()

EK 4. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği

OKUMA MOTİVASYONU ve OKUMAYA ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ

Bu ölçekte okuma ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Lütfen her bir cümleyi okuyunuz ve bu cümledeki ifadeyi ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz ve cevapsız madde bırakmayınız.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1 Okuduğum kitaplar ilgi çekicidir.	()	()	()	()
2 Okuduğum her şeyi anlayabilirim.	()	()	()	()
3 Okuduğum şeyler bana faydalı bilgiler kazandırır.	()	()	()	()
4 Okuduklarım bana hitap etmiyor.	()	()	()	()
5 Okuma ödevlerim zor olsa bile onları tamamlarım.	()	()	()	()
6 Okuma ödevlerimin çoğunu eksik bırakırım.	()	()	()	()
7 Kitap okumak eğlencelidir.	()	()	()	()
8 Yaptığım okumayla ilgili soruları doğru olarak cevaplandırırım.	()	()	()	()
9 Okuduğum metinler bana göre kafa karıştırıcıdır.	()	()	()	()
10 Okuduklarım ile yaşamım arasında ilişki kurabilirim.	()	()	()	()
11 Okuduğum materyaller benim için faydalı değildir.	()	()	()	()
12 Okuma açısından beklediğimden daha ileri seviyeye ulaştım.	()	()	()	()
13 Olabildiğince az okurum.	()	()	()	()
14 Boş zamanlarımda sık sık okurum.	()	()	()	()
15 Metindeki önemli bölümler bana göre anlaşılırdır, açıklayıcıdır.	()	()	()	()
16 Okuduklarım hakkında tartışmak benim için zordur.	()	()	()	()
17 Okuma yapmak benim için önemlidir.	()	()	()	()
18 Okumak benim için zaman kaybıdır.	()	()	()	()
19 Her okuma ödevi için çok çalışırım.	()	()	()	()
20 Her gün okumaktan kaçınmaya çalışırım.	()	()	()	()
21 Yapabildiğim kadar okumaya çalışırım.	()	()	()	()
22 Okuduğum metnin ana fikirlerini bulmak benim için kolaydır.	()	()	()	()
23 Okuduğum metinlerin ne ile ilgili olduğunu sınıf arkadaşlarımla paylaşıırken zorlanırım.	()	()	()	()
24 Okuma materyalleri benim için faydalı olur.	()	()	()	()
25 Okumak benim için önemli değildir.	()	()	()	()
26 Okuma ödevlerimi tamamlamak için yeterince vakit ayırıyorum.	()	()	()	()
27 Okuma için olabildiğince az emek harcarım.	()	()	()	()
28 Uzun süre boyunca okurum.	()	()	()	()
29 Bilmediğim kelimelerin ne anlama geldiklerini anlayabilirim.	()	()	()	()
30 Öğretmenimin okuduklarım hakkında sorduğu soruları cevaplamak benim için zordur.	()	()	()	()
31 Okuduğum materyalleri anlamak gelecek yıl bana fayda sağlayacak.	()	()	()	()
32 Okuma yapmak yerine daha önemli şeyler yaparım.	()	()	()	()
33 Okuma için çok çaba harcarım.	()	()	()	()
34 Zamanımı okuyarak geçirmekten kaçınırım.	()	()	()	()
35 Okumaktan keyif alırım.	()	()	()	()
36 Okuduğum metinlerdeki farklı bölümlerin birbirleriyle ilişkisini anlayabilirim.	()	()	()	()
37 Bazı ana fikirleri anlayabilmek için yardıma ihtiyaç duyarım.	()	()	()	()
38 Okuduklarımdan değerli şeyler öğrenirim.	()	()	()	()
39 Okuduğum şeyler gelecek yıl bana fayda sağlamayacak.	()	()	()	()

EK 5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUMA TUTUMU ÖLÇEĞİ

Bu ölçeğe okuma ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Lütfen her bir cümleyi okuyunuz ve bu cümledeki ifadeyi ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz ve cevapsız madde bırakmayınız.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1 Okumanın hayatımda önemli bir yeri vardır.	()	()	()	()	()
2 Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
3 Kitaplarım benim en değerli eşyalarımdır.	()	()	()	()	()
4 Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder	()	()	()	()	()
5 Okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
6 Okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum	()	()	()	()	()
7 Çevremde olanları yorumlamada okumanın faydası olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
8 Kitaplar bilgisayarlar kadar <i>ilgimi çekmiyor.</i>	()	()	()	()	()
9 Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.	()	()	()	()	()
10 Okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
11 Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.	()	()	()	()	()
12 Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.	()	()	()	()	()
13 Oyun oynamayı kitap okumaktan daha çok seviyorum.	()	()	()	()	()
14 Her gün düzenli bir şekilde okumak istiyorum.	()	()	()	()	()
15 Üzüntü ve sıkıntılarımdan bir şeyler okuyarak uzaklaşabiliyorum.	()	()	()	()	()
16 Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.	()	()	()	()	()
17 Evde dinlenirken bir şeyler okumak beni rahatlatıyor.	()	()	()	()	()
18 Tatilde sıkılırsam yapmayı düşüneceğim ilk şey kitap okumaktır.	()	()	()	()	()
19 Öğretmenlerimin okuduklarımız hakkında bana soru sormasından <i>hoşlanmıyorum.</i>	()	()	()	()	()
20 Ödevlerim için bir şeyler (kitap, dergi, ansiklopedi vb) okurken çok sıkılıyorum.	()	()	()	()	()
21 Ders kitaplarını okumak benim için bir eziyettir.	()	()	()	()	()
22 Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum.	()	()	()	()	()
23 Uyumadan önce kitap okumaktan çok hoşlanıyorum.	()	()	()	()	()
24 Yeni bilgiler edinmek için öğretmenlerimin önerdiği kitapları okuyorum.	()	()	()	()	()
25 Boş zamanlarda kitap okumak eğlencelidir.	()	()	()	()	()

EK 6. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

MİRAS KEÇE

Biz insanlar, şu etrafımızdaki cansız şeyler için ne biliyoruz? Yatak odalarımızın bir tarafında yahut banyomuzda duran şu komodin, içinde yattığımız şu karyola, üzerinde yemek yediğimiz masalar, duvardaki bir çerçeve, özetle evimizi oluşturan bu şeyler hakkında bilgilerimizin derecesi nedir? Galiba koca bir sıfır!

Geçen sene ailemize bir taraftan küçük bir miras hissesi düştü. Çini bir soba ile dört boru, iki kanat perde, ayaklı bir gaz lambası, beş altı tencere, boş bir sandık. Yani zengin bir mirasta karşı tarafın gönderebileceği birtakım şeyler... Affedersiniz; birçok defalar yaptığım gibi, yine unuttuyordum: Bir de küçük bir keçe parçası.

Evdekiler tane tane, bütün bunları didik didik ettikten sonra:

- Doğrusu, Paşa'nın karısı tam ümit ettiğimiz gibi çıktı, dediler. Ayol bunları eskici bile kabul etmez. Hakları vardı. Çini soba, mirasına konduğumuz Paşa'nın evlendiği zaman aldığı sobaydı. Sandık da hanımın ilk çeyizlerini sakladığı sandık. Perdeler lime lime olmuştu. Yalnız birisinin korniş duruyordu. Birisinin de uç tarafındaki işlemler henüz çürümemişti. Tencereler kalaysızdı! Ya şu keçe parçası...

Halam:

- Vallahi utansınlar, dedi. Bu keçe parçası da gönderilir mi kardeş! Annem:

- Deli olmuşlar, dedi. Hiç olmazsa Paşa'nın Yemen dönüşü getirdiği canım Hicaz işlerinden bir tanecik koyar insan. Halam;

- Kuzum Hanife, dedi. Allah aşkına şu keçe parçasını uşakla yollayıp bahçe duvarlarından içeriye attır. Ve sonra, iç kapının hemen önünde odaya atılvermiş olan keçe parçasına terliklerinin ucuyla şöyle bir dokundu:

-O, dedi. Keçe değil, pislik yuvası.

Ertesi günü, bizim küçük mirası çöpcü bile kabul etmedi. Arabayı abur cuburla dolduramam hanımefendi!" dedi. Yalnız Aşçı Mehmet başka bir şey yaptı. Keçeyi beş altı su yıkadı. Tele astı. Kuruttu.

- Hanımefendiciğim, dedi. İsterseniz yemek odasının kapısı altına seriverelim. Kuru tahtayı da kapamış oluruz!

Keçe bir müddet orada kaldı. Belki beş altı ay, hizmetçi kız haftada iki defa çınar ağacının altına asıyor; elinde bir değnek, bir taraftan var kuvvetiyle dövüyor, bir taraftan da:

- İllallah bu keçeden, diyordu. Evin bütün tozlarını yer, yutar!

Sonra bir gün mutfakta çamaşırcının küçük iskemlesi üzerinde gördüm. Orada dört kat edilip bırakılmıştı. Kış gelince bir iki ay kümesin üstüne örtüldü. Birkaç hafta bahçede sürünüp kaldı. Bir gün, sokak kapısının önünde, baktım paspas vazifesini görüyor. Nihayet geçen hafta annem şöyle dedi:

- Bu ufak tefeklerden bıktım usandım, çocuklar!

- Annemin ufak tefek dediği şeyler Paşa'nın mirasından çini soba ile borular, ayaklı gaz lambası, bir yığın Fransızca dergi, eski bir dolap, birkaç da tencereydi. "Küçük odaya bunlardan girilmiyor doğrusu. Satmaktan başka bir çare yok!"

Eskici iki Yahudi ile anlaşılmadı. Ertesi günü getirdiğim biri de hepsine birden üç buçuk lira verince annem:

- Dilenciye veririm de bu adamlara yine satmam, dedi. Adamı da kapı dışarı etti. Eskiciyi kapıya doğru uğurluyordum ki birdenbire durdu.

- Beyim, dedi. Bunu satmıyor musunuz?

- Hangisini?

- Şu keçeyi canım!

Annem:

- Allah Allah, dedi. Adam çıldırmış galiba! Ayol kaç para verirsin ona sen!

- Dört lira vereyim hanım!

- Aaaa, sen sahiden aklını oynatmışsın ayol. Canım çini soba ile sedirlere on lirayı çok gör de pis keçeye dört lira!

Halam merdivenlerden acele acele indi. Zannedersen annemin koluna bir çimdik atmış olacak ki ikisi birden yan odaya daldılar. Ben de kapı ile sofa arasında kulaklarımı onlara verdim.

Halam:

- Aman Hanıfecğim, bu işte bir şey olacak, diyordu. Adam ya hiçbir şeyden anlamıyor yahut bu keçe bir şey?

Ben:

- Canım, dedim, uzatmayın Allah aşkına. Böyle eskiciler vardır. Bir eve girdiler mi en umulmayacak şeye para verirler. Ama sizi yanıltmak içindir ha; alaydır, verin bakalım alıyor mu?

Bununla beraber üçümüz, daha doğrusu, ben, annem, halam, hizmetçi kız, aşçı miras keçenin üzerine birdenbire eğilmiştik. Ayaklarımızın altında günlerce paspas vazifesi gören keçe, bana gerinip uyanıyor gibi geldi. Adeta parça parça dökülen kenarları, binlerce ayak gibi kımıldıyor. Ayaklarımızla yara içinde kalan göğsü, tuhaf bir şifa merhemiyle iyileşmiş kadar teneffüs ediyor; çiçekleri bahçeye yeni dikilmiş gibi sanki gözlerini açıyordu. Sanki bir iki dakika daha geçerse birdenbire aramızda ayaklanacak; parmaklarımızın arasından fırsatını bulduğu dakika, cins bir at gibi süratle uzaklaşıp gidecekti.

Fakat annem uzatmadı:

- Bana bak, dedi. Bizim alayla düzenle işimiz yok. Hepsine on lira ver, al git!

Adam, diğer eşyaların bulunduğu odaya girmeden keçeyi derleyip topladı. Koltuğuna aldı:

- Hanımcığım, dedi. Şimdi bir araba getirip ötekileri de alırım!

Miras keçenin müşterisini ancak bir hafta sonra görebildik. Daha kapıdan girer girmez:

- Sormayınız, dedi. Daha iki dakika duracak olsaydım, sizin keçeden tam iki yüz lira kazanıyordum.

Bir dakika durdu:

- Müzeden aldılar, dedi. Benim yirmi beş liraya sattığım adam tam yüz yetmiş beş lira kazandı. Halam koltuğa yığıldı. Annem biraz kolonya ister gibi oldu. Ben de soğuk su ile yüzümü bir iyice yıkadım! Halamdan aşçıya kadar, gece gündüz üç gün bizim keçe konuşuldu. İçimizde hiçbirimiz inanmıyor.

Halam:

- Gözlerimle görmeliyim, diyordu. Bizim keçe... Paşa'nın mirası... İki yüz lira... Vallahi yalan...

Bu konuşmaların ertesi günü halamla annem önde, ben arkada, hizmetçi kızla aşçı daha geride İstanbul'un merkezinde bulunan Topkapı Sarayı'nın yeni açılan eski işlemler ve halılar müzesinden içeri girdik.

Her nedense hepimizde tuhaf bir titreme vardı. Hizmetçi kız aşçıya sokuluyor, çınar ağacının altında, miras keçeyi değnekle saatler saati dövdüğü, suya vurduğu, ıslattığı, tekrar kuruttuğu, tekrar dövdüğü günleri düşünüyordu.

Halam birdenbire durdu:

- Çocuk, dedi. İşte, işte...

Hakikaten bizim keçeydi. Bir sedirin üzerinde duruyordu. Tek başıydı. Yukarıdan açık bir pencereden, yüzüne hafif bir gün ışığı vurmuştu. Adeta bacak bacak üstüne atmıştı, gururlu bir hali vardı. Hepimiz bir adım geri çekildik. Zaten kalın bir kordon bizi birbirimizden ayırıyor; aramıza, âdeta denizler, okyanuslar, servetler ve asırlar koyuyordu. Ben biraz eğildim ve keçe hazretlerinin hemen üzerine bırakılmış olan levhayı okumaya çalıştım:

Dokuzuncu asır mamulatından

(Hicrî 1090)

Anadolu Selçukluları zamanına ait

Halam duramadı. Elini uzatmak; parmaklarıyla dokunmak istedi. Fakat birdenbire yan tarafımızda müze görevlilerinden biri atıldı:

- Hanım dedi, bak, peşin haber vereyim. El sürmek, dokunmak yasak. Bunlar antika şeylerdir çünkü. Sonra yavaş yavaş annemle halamın arasına girdi:

- Müzeye geleli bir hafta oluyor, dedi. Ama bin senelik... Yazık ki maldan anlamayan kişiler eline düşmüş. İnsanlar değil, eşekler kullanmış. Şu örmeğe bakın... Şu sarı renge, şu tozpembesine... İnsan bunları nasıl görmez be?

Keçenin karşısında ne kadar kaldığımızı bilmiyorum. Yalnız benim başımın içinde bir sinema hilesi gibi keçe, değnek, paspas üstünde tepinen ayaklar, çamaşırlıktaki iskemle, kümesin üstü, tozlar, sonra tekrar değnek, yine paspas üstünde tepinen ayaklar, halam, hizmetçi kız, hepsi birbirine karışıyor; bu oda içindeki bütün eşyaları alıp götüren bir sel hızlı hızlı akıyordu.

Aman, evinizdeki eşyalara dikkat edin... Ne olur ne olmaz!

Kenan Hulusi Koray

(Düzenlenmiştir)

1. “Miras Keçe” adlı metnin kahramanları hangi seçenekte doğru bir şekilde verilmiştir?
 - a) Yazar, Yazarın Annesi, Yazarın Halası, Miras Keçe, Çöpçü, Aşçı Mehmet Bey, Hizmetçi Kız, Eskiciler, Müze Görevlisi
 - b) Yazar, Yazarın Annesi, Yazarın Halası, Miras Keçe, Aşçı Mehmet Bey, Hizmetçi Kız, Eskiciler, Müze Görevlisi
 - c) Miras Keçe, Yazarın Annesi, Yazarın Halası, Aşçı Mehmet Bey, Hizmetçi Kız, Müze Görevlisi
 - d) Yazarın Annesi, Yazarın Halası, Miras Keçe, Aşçı Mehmet Bey, Hizmetçi Kız, Eskiciler, Müze Görevlisi
2. “Miras Keçe” adlı metinde anlatılanlar tam olarak nerede geçmektedir?
 - a) İstanbul’da Topkapı Sarayında geçmektedir.
 - b) Yazarın halasının evinde geçmektedir.
 - c) Yazarın evinde ve Topkapı Sarayında geçmektedir.
 - d) Miras kalan paşa konağında geçmektedir.
3. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde “Miras Keçe” adlı metnin konusu doğru bir şekilde ifade edilmiştir?
 - a) Miras Keçenin Değerinin Anlaşılması
 - b) Miras Keçenin Eskiçilere Satılması
 - c) Miras Keçenin Müzede Koruma Altına Alınması
 - d) Miras Keçenin Başından Geçen Olaylar
4. Yazarın annesi ve halası miras keçenin değerini anlamadan önce keçeye karşı nasıl bir tutum sergilemişlerdir?
 - a) Keçeye çok değer vermişler ve evin en güzel köşesinde sergilemişlerdir.
 - b) Keçenin çok kirli olduğunu düşünüp onu temizlemesi için hizmetçiye vermişlerdir.
 - c) Keçeyi değersiz bir eşya olarak görüp beğenmemiş oradan oraya sürüklemişlerdir.
 - d) Keçenin değerli bir eşya olabileceğini düşünüp bir antikacıyı çağırmışlardır.
5. Yazarın halasının miras olarak gönderilen eşyalara karşı sergilediği davranışlar onun kişiliği hakkında bize nasıl bir fikir vermektedir?
 - a) Yazarın halası temizliğe önem veren çok titiz bir insandır.
 - b) Yazarın halası mala ve dış görünüme önem veren, ön yargılı bir insandır.
 - c) Yazarın halası büyüklerinden kalan eşyalara çok değer veren bir insandır.
 - d) Yazarın halası yaptığı hatalardan ders çıkaran bir insandır.
6. Yazar “Hakikaten bizim keçeydi. Bir sedirin üzerinde duruyordu. Tek başımaydı. Yukarıdan açık bir pencereden, yüzüne hafif bir gün ışığı vurmuştu. Adeta bacak bacak üstüne atmıştı, gururlu bir hali vardı.” cümleleriyle ne anlatmak istiyor?
 - a) Miras keçenin değerinin anlaşıldığını ve artık hor görülmediğini anlatmak istemiştir.
 - b) Yazar ve ailesinin artık isteseler de miras keçeye zarar veremeyeceklerini anlatmak istemiştir.
 - c) Miras keçenin değerinin hiçbir zaman anlaşılamayacağını anlatmak istemiştir.
 - d) Miras keçenin eve geldiği ilk andan itibaren değerinin korunduğunu anlatmak istemiştir.
7. Bu metnin ana fikri nedir?
 - a) Evimizde bulunan, kullanmadığımız eski eşyaları elden çıkarmalıyız.
 - b) Eski bir eşyanın asıl değerini antikacılar daha iyi bilir.
 - c) Büyüklerimizden miras kalan eşyalara hak ettikleri değeri vermeliyiz.
 - d) Bir eşyaya dış görünüşüne göre değer biçmek bizi yanıltabilir.

8. Eskicinin sergilediği davranışları göz önünde bulundurduğunuzda onun kişiliğini “Fırsatçı, Uyanık ve Cimri” başlıklarının hangilerinin altında ele alırsınız? Cevabınızı gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.
9. Yazarın annesi ile halasının hangi özellikleri benzerlik ve farklılık göstermektedir?
10. Keçenin asıl değerini anladıktan sonra yazar ve ailesi ne yapmışlardır? Bundan sonra evlerindeki eşyalara karşı nasıl bir tutum sergilemiş olabilirler? Düşüncenizi gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.
11. Görevlinin yazarın annesini ve halasını miras keçeden uzaklaştırmasından sonra neler yaşanmış olabilir? Metinden hareketle hikâyeyi devam ettiriniz.
12. Günümüzde miras keçe gibi değerli bir eşyanın başına benzer olayların gelmesi mümkün müdür? Düşüncenizi günümüzden örnekler vererek, kendi hayatınızla ilişkilendirerek açıklayınız.
13. Okuduğunuz metindeki olayın gerçekleşmesi mümkün müdür? Cevabınızı gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.
14. Yazar ve ailesinin yerinde olsaydınız keçenin aslında çok değerli bir antika olduğunu öğrendiğinizde neler düşünürdünüz? Cevabınızı gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.
15. “Hakikaten bizim keçeydi. Bir sedirin üzerinde duruyordu. Tek başmaydı. Yukarıdan açık bir pencereden, yüzüne hafif bir gün ışığı vurmuştu. Adeta bacak bacak üstüne atmıştı, gururlu bir hali vardı.” cümlelerinde yazar hangi sözcüklerle/cümlelerle miras keçenin asıl değerinin anlaşıldığını ifade etmektedir? Bu sözcükler/cümleler miras keçenin asıl değerinin anlaşıldığını ifade etmek için yeterli midir? Düşüncenizi gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.

BİR DÂHİYLE KONUŞMAK

(1) Prof. Oktay Sinanoğlu ile 1997 yılında tanıştım, gazetecilik yapıyordum ve bir dergide kendisiyle bilim dünyası hakkında yapılan bir söyleşi okumuştum. (2) “Türkçe eğitim yapılmazsa bilim olmaz.” diyen Sinanoğlu, defalarca televizyonlara çıkmış, gazete ve dergi yazılarıyla gündeme gelmişti. (3) Ve ben ne yazık ki ondan haberdar değildim; dünyanın el üstünde tuttuğu bu bilim adamı, üstelik Yale (Yeyl) Üniversitesindeki görevini artık Türkiye merkezli yürütüyordu. (4) Şansım yaver gitti ve Yale’e gitmeden önce onunla telefonla görüşerek randevulaştık. (5) Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Fakültesinin devlet dairesini andıran koridorlarından odasına ilerlerken merak içindeydim. (6) Heyecanın içinde biraz korku olan bir merak... (7) Söyleşi, dokusu farklı birini müjdeliyordu, yanılmamıştım. (8) Oktay Sinanoğlu, dünyada bir Türk bilim adamı olarak kendini kabul ettirmenin ötesinde ürettiği teoriler, çözdüğü kuramlarla çığır açmış birisi. (9) Amerika Birleşik Devletleri California (Kaliforniya) Berkeley Üniversitesi Kimya Mühendisliği Bölümü lisans programını 1956 yılında, 21 yaşında birincilikle bitiren Sinanoğlu, 1957 yılında Massachusetts (Masaçusets) Teknoloji Enstitüsünde yüksek lisansını tamamlıyor ve 1959 yılında mezun olduğu California Üniversitesinde kuramsal kimya alanında doktora derecesini alıyor. (10) 1962 yılında, henüz 26 yaşındayken, bürokratik işlemler iki yıl sürdüğü için gazetelere 28 yaşında diye geçse de, Yale Üniversitesinde “en genç profesör” unvanını aldıktan sonra “Yale’de Bir Harika Türk”, “Altın Çocuk”, “Bilimin Harika Çocuğu” manşetleriyle dünyaya tanıtılıyor. (11) Yıllarca çözülemeyen

teorileri son derece basit bir şekilde bilim dünyasına kazandırıyor. (12) Pek çok alanda öncü oluyor, -Türkçe'nin korunması da dâhil- ödüller alıyor. (13) İki kere Nobel'e aday gösteriliyor. (14) Bilim dünyasına değerli bilim adamları yetiştiriyor. (15) Bilimsel alanda yaptığı son derece önemli işler dışında hayatını eğitimin Türkçe yapılmasının önemine ve Türk kimliğinin hak ettiği yere gelmesine adıyor. (16) Tüm bilgisini, birikimini Türkiye için kullanmak üzere savaş veriyor. (17) Türkiye'de birçok üniversitenin kuruluşunda yer alıyor, araştırma merkezleri kurulması ve bilimde söz sahibi olmamız için uğraşıyor. (18) Öncü yanı o kadar çok ve etkileyici ki bir Türk olarak bunlarla gururlanmamak imkânsız. (19) Oktay Sinanoğlu, geleneklerimizden gelen söylemle, söyleşiler boyunca "ben" yerine "biz" demeyi tercih etti hep. (20) O kadar ki tek başına ürettiği teoriler için dahi "biz"i kullanması kendini yaptığı işe vermesi ve onun içinde erimesinin de deliliydi; onun için "ben" değil "biz" vardı öncelikle; kendi yarattığı önemli buluş ve teorilerde dahi... (21) Ün, şöhret peşinde kesinlikle değil; pek çok bilim adamını Nobel'e aday göstererek ödül kazanmalarını sağlıyor ama asıl uğraşı kendisinin alacağı ödüller değil: "Kaç kere Nobel'e aday gösterildik. Belgelerini yolla diyorlar, iki sandık dolusu belge, üşeniyorum, yollamıyorum!". (22) Ürettiği bilimsel teorileri bir yana bırakırsak -ki asla bırakamayız- hayatı roman olacak kadar zengin bir dâhi vardı karşımda. (23) Descartes'ın "Düşünüyorum, öyleyse varım." sözünü "Varım, öyleyse düşünüyorum." olarak okuyan Sinanoğlu, çok renkli, çok ilginç, çok yönlü, tüm dâhiler gibi sıra dışı bir insan. (24) O, merkezini ABD'den Türkiye'ye taşımaktaki asıl amacını, ülkemizin gittikçe kangrenleşen sorunları konusunda insanları aydınlatmak ve ülkesine mümkün olduğunca yardımcı olmak olarak özetliyor. (25) Sinanoğlu, "Benim çalışma alanım bir üçgendir; bu üçgenin köşelerinde fizik, kimya ve matematik vardır. (26) Bazen de son çalışmalarında olduğu gibi biyolojiye giriyorum." diyor tevazu ile. (27) Cümleleri yaptıklarını çok basite indirgese de muazzam derinliğe sahip bir insanın dünyasına girmenin keyfini çıkarmanız dileğiyle.

Emine Çaykara

(Düzenlenmiştir)

16. Bir Dâhiyle Konuşmak adlı metnin türü nedir?

- a) Anı
- b) Hikâye
- c) Gezi Yazısı
- d) Deneme

17. Oktay Sinanoğlu'nun çalışmalarının merkezini ABD'den Türkiye'ye taşımaktaki asıl amacı nedir?

- a) ABD'nin yanı sıra Türkiye'de de öğrenciler yetiştirebilmeyi amaçlamıştır.
- b) İnsanları aydınlatmak ve ülkesine mümkün olduğunca yardımcı olmak istemiştir.
- c) Daha nitelikli bilimsel araştırmalar yapmayı istemiştir.
- d) Ülkesine dönerek ailesiyle birlikte yaşayabilmeyi istemiştir.

18. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde okuduğu ve mezun olduğu okulları sırasıyla verilmiştir?

- a) Lisans: California Berkeley Üniversitesi, Yüksek Lisans: California Berkeley Üniversitesi, Doktora: California Berkeley Üniversitesi
- b) Lisans: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Yüksek Lisans: Massachusetts Teknoloji Enstitüsü, Doktora: California Berkeley Üniversitesi
- c) Lisans: California Berkeley Üniversitesi, Yüksek Lisans: Massachusetts Teknoloji Enstitüsü, Doktora: California Berkeley Üniversitesi
- d) Lisans: California Berkeley Üniversitesi, Yüksek Lisans: Massachusetts Teknoloji Enstitüsü, Doktora: Yıldız Teknik Üniversitesi

19. Bir Dâhiyle Konuşmak adlı metni giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayırmak istersek bu bölümler kaç numaralı cümlelerle başlar ve biter?

- a) Giriş: 1-2, Gelişme: 3 -19, Sonuç: 20-37
- b) Giriş: 1-7, Gelişme: 8-24, Sonuç: 25-27
- c) Giriş: 1-5, Gelişme: 6-18, Sonuç: 19-27
- d) Giriş: 1-4, Gelişme: 5-21, Sonuç: 22-27

20 ila 23. sorulardaki cümleler nesnel yargılar içeriyorsa cümlelerin sonuna “Nesnel”, öznel yargılar içeriyorsa cümlelerin sonuna “Öznel” yazınız.

20. Prof. Oktay Sinanoğlu ile 1997 yılında tanıştım, gazetecilik yapıyordum. ()

21. Yıllarca çözülemeyen teorileri son derece basit bir şekilde bilim dünyasına kazandırıyor. ()

22. Türkiye’de birçok üniversitenin kuruluşunda yer alıyor, araştırma merkezleri kurulması ve bilimde söz sahibi olmamız için uğraşıyor. ()

23. Öncü yanı o kadar çok ve etkileyici ki bir Türk olarak bunlarla gururlanmamak imkânsız. ()

TÜRK AYNŞTAYNI

Dünyaca ünlü, “Türk Aynştaynı” lakaplı bilim insanı, Türkçe sevdalısı, TDK bilim terimleri üreticilerinden Prof. Dr. Oktay Sinanoğlu, beyin tedavisi gördüğü ABD Miami’deki bir özel hastanede Türkiye takvimlerine göre 20 Nisan 2015 Pazartesi sabahı hayata gözlerini yumdu. Sinanoğlu, 25 Şubat 1935 tarihinde babası Başkonsolos Nüzhet Haşim Sinanoğlu’nun görevli bulunduğu İtalya’nın Bari şehrinde doğdu. TED Ankara Yenişehir Lisesi (1953) ve ABD California Berkeley Üniversitesi Kimya Mühendisliği Bölümünü birincilikle bitirdi (1956). Massachusetts Teknoloji Enstitüsünü (MIT) sekiz ayda tamamlayıp Yüksek Kimya Mühendisi unvanını ve Alfred Sloan Ödülünü aldı (1957). Mezun olduğu California Üniversitesinde kuramsal kimya alanında doktora yaptı (1959). Ertesi yıl Yale Üniversitesinde öğretim üyesi olarak ders vermeye başladı. Atom ve moleküllerin çok elektronlu kuramı ile 1961’de doçent oldu. Yale Üniversitesinde, bilim dünyasına 50 yıldır çözülemeyen bir matematik kuramı kazandırarak 28 yaşında profesör (full profesör) unvanına layık görüldü (1963). 1975 yılında Üniversitelerarası Kurulca ilk ve tek “Türkiye Cumhuriyeti Profesörü” ilan edildi. Yale’deki görevinden emekliye ayrılınca (1993), Türkiye’ye dönüp Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümünde 1994’ten 2002 yılına kadar öğretim üyeliği yaptı. Sinanoğlu, İngilizcenin Türkçeyi etki altına almasına, dilimize çok sayıda kelime yerleştirmesine karşı çıktı. Bu duruma, yabancı dille özellikle de İngilizce eğitimin yol açtığını belirterek, eğitim düzenimizi eleştirdi. Yabancı dil öğrenmenin bir ihtiyaç olduğu, ancak bunun için öğretimin tamamen yabancı dille yapılmasının gerekmediğini savundu. Türkçenin matematiksel yapısından dolayı yeterince zengin ve elverişli bir bilim dili olduğunu kanıtlamaya çalıştı. Bu konulardaki görüşlerini; Türk Edebiyatı, Türk Yurdu, Milliyet Sanat, Yeni Türkiye ve Türk Dünyası Araştırmaları dergilerinde yayımlanan makaleleriyle kitaplarında açıkladı.

Nail Tan

24. Bir Dâhiyle Konuşmak ve Türk Aynştaynı adlı metni okuduğunda Bir Dahiyle Konuşmak adlı metinde verilen bilgilerin güvenilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Düşüncenizi gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.

25. “Bir Dâhiyle Konuşmak” adlı metni anlaşılır ve metnin içeriğini yansıtacak bir şekilde özetleyiniz.

26. Prof. Dr. Oktay Sinanoğlu’nun dünyada ve Türkiye’de önemli bir bilim adamı olarak ön plana çıkmasının sebebi nedir? Cevabını gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.

EK 7. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Cevapları ve Dereceli Puanlama Anahtarı

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Basit Anlama
Kazanım	: Metinlerde yer alan unsurları belirler.
Soru Maddesi	: 1. “Miras Keçe” adlı metnin kahramanları hangi seçenekte doğru bir şekilde verilmiştir?
Doğru Cevap	: A) Yazar, Yazarın Annesi, Yazarın Halası, Miras Keçe, Çöpçü, Aşçı Mehmet Bey, Hizmetçi Kız, Eskiciler, Müze Görevlisi

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Basit Anlama
Kazanım	: Metinlerde yer alan unsurları belirler.
Soru Maddesi	: 2. “Miras Keçe” adlı metinde anlatılanlar tam olarak nerede geçmektedir?
Doğru Cevap	: C) Yazarın evinde ve Topkapı Sarayında geçmektedir.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Basit Anlama
Kazanım	: Metinlerde yer alan unsurları belirler.
Soru Maddesi	: 3. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde “Miras Keçe” adlı metnin konusu doğru bir şekilde ifade edilmiştir?
Doğru Cevap	: D) Miras Keçenin Başından Geçen Olaylar

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Basit Anlama
Kazanım	: Metinde yer alan karakterlerin özelliklerini belirler.
Soru Maddesi	: 4. Yazarın annesi ve halası miras keçenin değerini anlamadan önce keçeye karşı nasıl bir tutum sergilemişlerdir?
Doğru Cevap	: C) Keçeyi değersiz bir eşya olarak görüp beğenmemiş oradan oraya sürüklemişlerdir.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Çıkarımsal Anlama
Kazanım	: Metinde yer alan karakterlerin özelliklerini belirler.
Soru Maddesi	: 5. Yazarın halasının miras olarak gönderilen eşyalara karşı sergilediği davranışlar onun kişiliği hakkında bize nasıl bir fikir vermektedir?
Doğru Cevap	: B) Yazarın halası mala ve dış görünüme önem veren, ön yargılı bir insandır.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Çıkarımsal Anlama
Kazanım	: Metindeki mecazi ifadeler yönelik çıkarımda bulunur.
Soru Maddesi	: 6. Yazar “Hakikaten bizim keçeydi. Bir sedirin üzerinde duruyordu. Tek başınaydı. Yukarıdan açık bir pencereden, yüzüne hafif bir gün ışığı vurmuştu. Adeta bacak bacak üstüne atmıştı, gururlu bir hali vardı.” cümleleriyle ne anlatmak istiyor?
Doğru Cevap	: A) Yazar ve ailesinin artık isteseler de miras keçeye zarar veremeyeceklerini anlatmak istemiştir.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Çıkarımsal Anlama
Kazanım	: Metnin ana fikrini belirler.
Soru Maddesi	: 7. Bu metnin ana fikri nedir?
Doğru Cevap	: D) Bir eşyaya dış görünüşüne göre değer biçmek bizi yanıltabilir.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Yeniden Organizasyon
Kazanım	: Metnin türüne göre belirlediği unsurları sınıflar.
Soru Maddesi	: 8. Eskicinin sergilediği davranışları göz önünde bulundurduğunuzda onun kişiliğini “Fırsatçı, Uyanık ve Cimri” başlıklarının hangilerinin altında ele alırsınız? Cevabınızı gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.
Doğru Cevap	: Eskiciyi fırsatçı ve uyanık başlıklarının altında ele alır. Gerekece olarak eskicinin miras keçenin değerini anlamasına rağmen belli etmeden onu ucuz bir fiyata almasını gösterir.
Kısmi Cevap	: Eskiciyi fırsatçı veya uyanık başlıklarının birinin altında ele alarak cevabını gerekçelendirir.
Yanlış Cevap	: Yetersiz veya Belirsiz bir yanıt verir. Metni doğru anlamadığını ortaya koyar. Akla uygun olmayan veya ilgisiz bir yanıt verir. Soruyu boş bırakır.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Basit Anlama
Kazanım	: Metinlerde yer alan unsurların benzerliklerini/farklılıklarını belirler.
Soru Maddesi	: 9. Yazarın annesi ile halasının hangi özellikleri benzerlik ve farklılık göstermektedir?
Doğru Cevap	: Yanıtında yazarın annesinin ve halasının mala, dış görünüme önem vermeleri ve ön yargılı olmaları açısından benzer özellikler gösterdiklerini metinle ilişkilendirerek açıklar.
Kısmi Cevap	: Yanıtında yazarın annesinin ve halasının mala, dış görünüme önem vermeleri veya ön yargılı olmaları açısından benzer özellikler gösterdiklerini ifade eder. Metinden hareketle herhangi bir açıklama/ilişkilendirme yapmaz.
Yanlış Cevap	: Yetersiz veya Belirsiz bir yanıt verir. Metni doğru anlamadığını ortaya koyar. Akla uygun olmayan veya ilgisiz bir yanıt verir. Soruyu boş bırakır.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Basit ve Çıkarımsal Anlama
Kazanım	: Metinde geçen olayların veya eylemlerin sırasını belirler. Metnin verilmeyen bölümleri hakkında çıkarımda bulunur. Metinden hareketle sebep-sonuç ilişkileri kurar.
Soru Maddesi	: 10. Keçenin asıl değerini anladıktan sonra yazar ve ailesi ne yapmışlardır? Bundan sonra evlerindeki eşyalara karşı nasıl bir tutum sergilemiş olabilirler? Düşüncenizi gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.
Doğru Cevap	: Yazarın ve ailesinin keçenin asıl değerini anladıktan sonra sergilediği davranışlara değinir. Ardından evlerindeki eşyalara dikkatli bir şekilde davranacaklarını ifade ederek veya sergileyecekleri tutumlara örnekler verir. • Keçenin asıl değerini anladıktan sonra yazarın halası koltuğa yığılmış, annesi biraz kolonya istemiş, kendisi de yüzünü soğuk suyla yıkamış. Bu durum keçenin asıl değerini anladıklarını ve üzüldüklerini gösterir. Bundan sonra evlerindeki

	eşyalara daha dikkatli davranırlar, eşyalarının asıl değerlerini araştırırlar ve eşyalarının kıymetini bilirler. • Keçenin asıl değerini anladıktan sonra yazar ailesiyle birlikte Topkapı müzesine girmiştir. Müzede keçeğe verilen önemi görünce şaşırmışlardır. Ardından yazarın halası keçeğe dokunmak istemiş ancak müze görevlisi tarafından uyarılmıştır. Bu durum onları üzmüştür. Bundan sonra evlerindeki eşyalara daha dikkatli davranırlar, eşyalarının asıl değerlerini araştırırlar ve eşyalarının kıymetini bilirler.
Kısmi Cevap	: Keçenin asıl değerini anladıktan sonra yazar ve ailesi evlerindeki eşyalara karşı sergileyecekleri tutumlara örnekler verir. Metinle ilgili herhangi bir açıklama/ilişkilendirme yapmaz. • Eşyalara daha dikkatli davranırlar. • Eşyaların kıymetini bilirler. • Eşyalarının asıl kıymetini araştırırlar. VEYA Yazar ve ailesinin keçenin asıl değerini anladıktan sonra sergilediği davranışlara değinir.
Yanlış Cevap	: Yetersiz veya Belirsiz bir yanıt verir. Metni doğru anlamadığını ortaya koyar. Akla uygun olmayan veya ilgisiz bir yanıt verir. Soruyu boş bırakır.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Çıkarımsal Anlama
Kazanım	: Metinde ifade edilen duruma farklı seçenekler üretir. Metinden hareketle metni yeniden kurgular.
Soru Maddesi	: 11. Görevlinin yazarın annesini ve halasını miras keçeden uzaklaştırmasından sonra neler yaşanmış olabilir? Metinden hareketle hikâyeyi devam ettiriniz.
Doğru Cevap	: Metinden hareketle metni yeniden kurgulayarak yanıt verir. Yanıtını metnin önceki bölümleriyle ilişkilendirerek ifade eder.
Kısmi Cevap	: Metni yeniden kurgular ancak yanıtında metnin önceki bölümleriyle ilgili herhangi bir ilişkilendirme yapmaz.
Yanlış Cevap	: Yetersiz veya Belirsiz bir yanıt verir. Metni doğru anlamadığını ortaya koyar, akla uygun olmayan veya ilgisiz bir yanıt verir Soruyu cevapsız bırakır.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Değerlendirme
Kazanım	: Metinde öne sürülen düşünceleri günümüz şartlarına göre değerlendirir.
Soru Maddesi	: 12. Günümüzde miras keçe gibi değerli bir eşyanın başına benzer olayların gelmesi mümkün müdür? Düşüncenizi günümüzden örnekler vererek, kendi hayatınızla ilişkilendirerek açıklayınız.
Doğru Cevap	: Bu sorunun yanıtında doğruluk veya yanlışlık üzerinden puan verilmeyecektir. Okur, keçe gibi değerli bir eşyanın başına gelenleri günümüz şartlarını ve kendi yaşantılarını dikkate alarak değerlendirir. Yanıtında günümüz şartlarına ve kendi yaşantılarına değinmeli ve miras keçe gibi değerli bir eşyanın başına bu tür bir olayın gelip gelmeyeceğini örnekleriyle ve gerekçeleriyle birlikte açıklamalıdır. • Günümüzde miras keçe gibi değerli olan başka bir eşyanın başına bu tür olaylar gelmez. Çünkü teknoloji çok gelişti. Bir eşyanın değerini veya özelliklerini merak ettiğimizde internetten faydalanabiliriz. Sosyal medyaya resmini çekip bilgisi olabilecek kişilere bu eşya ile ilgili bilgiler sorabiliriz.
Kısmi Cevap	: Metinde bahsi geçen keçe gibi değerli bir eşyanın başına benzer olayların gelmesinin mümkün olduğunu/olmadığını ifade eder. Günümüz şartlarına değinmeden veya kendi yaşantısından örnekler vermeden düşüncesini gerekçeleriyle açıklar.

Yanlış Cevap	: Yetersiz veya Belirsiz bir yanıt verir. Metni doğru anlamadığını ortaya koyar, akla uygun olmayan veya ilgisiz bir yanıt verir Soruyu cevapsız bırakır.
Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Değerlendirme
Kazanım	: Gerçek ve kurguyu ayırt eder.
Soru Maddesi	: 13. Okuduğunuz metindeki olayın gerçekleşmesi mümkün müdür? Cevabınızı gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.
Doğru Cevap	: Yanıtında, okuduğu metindeki olayın gerçek bir olay olduğunu ifade eder. Gerekçe olarak metinde gerçek kahraman, yer ve mekân isimlerinin geçtiğinden, doğaüstü olayların yaşanmadığından veya metnin türünün hikâye olduğundan bahsederek bunların gerçek hayatta var olabileceğini belirtir.
Kısmi Cevap	: Metinde geçen olayın gerçekleşmesinin mümkün olduğunu ifade eder ancak yanıtında metnin önceki bölümleriyle ilgili herhangi bir ilişkilendirme yapmadan düşüncesini açıklar.
Yanlış Cevap	: Yetersiz veya Belirsiz bir yanıt verir. Metni doğru anlamadığını ortaya koyar, akla uygun olmayan veya ilgisiz bir yanıt verir. Soruyu cevapsız bırakır.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Tepki
Kazanım	: Metni okuduğunda hissettiği duyguları ifade eder. Metinde geçen karakterler, olaylar veya fikirlere yönelik empati, sempati veya duyarlılığını ifade eder.
Soru Maddesi	: 14. Yazar ve ailesinin yerinde olsaydınız keçenin aslında çok değerli bir antika olduğunu öğrendiğinizde neler düşündünüz? Cevabınızı gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.
Doğru Cevap	: Metni okuduğunda düşündüklerini ve kahramanların yerinde olsa hissedeceği duyguları nedenini açıklayarak ve metinle ilişkilendirerek ifade eder. • Yazar ve ailesinin büyük bir yanlış yaptığını düşündüm. Çünkü miras keçe çok değerli bir tarihi eserdı ve onun asıl değerini anlamamışlar çok ucuz fiyata bir eskiciye satmışlardı. Ben onların yerinde olsaydım güzel bir fırsatı elimden kaçırdığım için üzülürdüm. Çünkü maddi değeri çok yüksek bir eşyayı değerinin altında bir eskiciye satmış olurdum.
Kısmi Cevap	: Metni okuduğunda düşündüklerini ve kahramanların yerinde olsa hissedeceği duyguları açıklar ancak metinle ilgili herhangi bir ilişkilendirme yapmaz.
Yanlış Cevap	: Yetersiz veya Belirsiz bir yanıt verir. Metni doğru anlamadığını ortaya koyar, akla uygun olmayan veya ilgisiz bir yanıt verir. Soruyu cevapsız bırakır.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Tepki
Kazanım	: Yazarın kullandığı dil hakkında hissettiklerine ilişkin düşüncelerini açıklar.
Soru Maddesi	: 15. “Hakikaten bizim keçeydi. Bir sedirin üzerinde duruyordu. Tek başımaydı. Yukarıdan açık bir pencereden, yüzüne hafif bir gün ışığı vurmuştu. Adeta bacak bacak üstüne atmıştı, gururlu bir hali vardı.” cümlelerinde yazar hangi sözcüklerle/cümlelerle miras keçenin asıl değerinin anlaşıldığını ifade etmektedir? Bu sözcükler/cümleler miras keçenin asıl değerinin anlaşıldığını ifade etmek için yeterli midir? Düşüncenizi gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.
Doğru Cevap	: Yanıtında miras keçenin asıl değerini ön plana çıkaran sözcük veya cümleleri ifade eder. Bu sözcüklerin/cümlelerin miras keçenin asıl değerini nasıl ön plana çıkardığını açıklar. Bu sözcükler/cümleler sizce miras keçenin asıl değerini yansıtmak için yeterli olup olmadığı konusunda değerlendirmede bulunur.

Kısmi Cevap	: Açıklama yapmadan sadece miras keçenin asıl değerini ön plana çıkaran sözcük veya cümleleri ifade eder.
Yanlış Cevap	: Yetersiz veya Belirsiz bir yanıt verir. Metni doğru anlamadığını ortaya koyar, akla uygun olmayan veya ilgisiz bir yanıt verir. Soruyu cevapsız bırakır.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Basit Anlama
Kazanım	: Metnin türünü belirler.
Soru Maddesi	: 16. Bir Dâhiyle Konuşmak adlı metnin türü nedir?
Doğru Cevap	: D) Deneme

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Basit Anlama
Kazanım	: Metinde açıkça ifade edilmiş sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
Soru Maddesi	: 17. Oktay Sinanoğlu'nun çalışmalarının merkezini ABD'den Türkiye'ye taşımaktaki asıl amacı nedir?
Doğru Cevap	: B) İnsanları aydınlatmak ve ülkesine mümkün olduğunca yardımcı olmak istemiştir.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Basit Anlama
Kazanım	: Metinde geçen olayların veya eylemlerin sırasını belirler.
Soru Maddesi	: 18. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde Prof. Dr. Oktay Sinanoğlu'nun okuduğu ve mezun olduğu okullar sırasıyla verilmiştir?
Doğru Cevap	: C) Lisans: California Berkeley Üniversitesi, Yüksek Lisans: Massachusetts Teknoloji Enstitüsü, Doktora: California Berkeley Üniversitesi

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Yeniden Organizasyon
Kazanım	: Metnin bölümlerini/anahatlarını belirler.
Soru Maddesi	: 19. Bir Dâhiyle Konuşmak adlı metni giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayırmak istersek bu bölümler kaç numaralı cümlelerle başlar ve biter?
Doğru Cevap	: B) Giriş: 1-7, Gelişme: 8-24, Sonuç: 25-27

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Değerlendirme
Kazanım	: Okuduğu metindeki yargıların öznel-nesnel yargılar olduğunu sorgular.
Soru Maddesi	: 20. Prof. Oktay Sinanoğlu ile 1997 yılında tanıştım, gazetecilik yapıyordum.
Doğru Cevap	: Nesnel

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Değerlendirme
Kazanım	: Okuduğu metindeki yargıların öznel-nesnel yargılar olduğunu sorgular.
Soru Maddesi	: 21. Yıllarca çözülemeyen teorileri son derece basit bir şekilde bilim dünyasına kazandırıyor.
Doğru Cevap	: Öznel

Sorunun İlişkili Olduğu	
-------------------------	--

Anlama Düzeyi	: Değerlendirme
Kazanım	: Okuduğu metindeki yargıların öznel-nesnel yargılar olduğunu sorgular.
Soru Maddesi	: 22. Türkiye’de birçok üniversitenin kuruluşunda yer alıyor, araştırma merkezleri kurulması ve bilimde söz sahibi olmamız için uğraşıyor.
Doğru Cevap	: Nesnel

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Değerlendirme
Kazanım	: Okuduğu metindeki yargıların öznel-nesnel yargılar olduğunu sorgular.
Soru Maddesi	: 23. Öncü yanı o kadar çok ve etkileyici ki bir Türk olarak bunlarla gururlanmamak imkânsız.
Doğru Cevap	: Öznel

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Değerlendirme
Kazanım	: Okuduğu metindeki bilgi kaynağının veya düşüncelerin güvenilirliğini farklı/çoklu kaynaklardan karşılaştırma yaparak değerlendirir.
Soru Maddesi	: 24. Bir Dâhiyle Konuşmak ve Türk Aynştaynı adlı metni okuduğunda Bir Dahiyle Konuşmak adlı metinde verilen bilgilerin güvenilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Düşüncenizi gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.
Doğru Cevap	: “Bir Dahiyle Konuşmak” adlı metinde bilgilerle “Türk Aynştaynı” adlı metinde yer alan bilgileri karşılaştırır ve okumuş olduğu metindeki bilgilerin güvenilirliğine ilişkin bir değerlendirmede bulunur. Karşılaştırmada ve değerlendirmede iki metinde de geçen ortak bilgilere ilişkin ifadeler yer almalıdır.
Kısmi Cevap	: “Bir Dahiyle Konuşmak” adlı metinde bilgilerle “Türk Aynştaynı” adlı metinde yer alan bilgileri karşılaştırır ve okumuş olduğu metindeki bilgilerin güvenilirliğine ilişkin gerekçeli bir değerlendirmede bulunur.
Yanlış Cevap	: Yetersiz veya Belirsiz bir yanıt verir. Metni doğru anlamadığını ortaya koyar, akla uygun olmayan veya ilgisiz bir yanıt verir. Soruyu cevapsız bırakır.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Yeniden Organizasyon
Kazanım	: Okuduğu metni doğrudan veya dolaylı ifadeler kullanarak özetler.
Soru Maddesi	: 25. “Bir Dâhiyle Konuşmak” adlı metni anlaşılır ve metnin içeriğini yansıtacak bir şekilde özetleyiniz.
Doğru Cevap	: Tekrarlanan, önemsiz, ilgisiz bilgilerin veya düşüncelerin atıldığı; benzer unsurların bir araya toplanarak genel olarak ifade edildiği; konu cümlesini içeren ve açık anlatımın kullanıldığı bir özetleme yapar.
Kısmi Cevap	: Metnin içeriği hakkında bilgi veren ancak aşağıdaki özelliklerden herhangi birini veya birkaçını taşımayan bir özetleme yapar. • Tekrarlanan, önemsiz bilgileri ve düşünceleri atılmıştır. • Benzer unsurların bir araya toplanarak genel bir ifade oluşturulmuştur. • İlgisiz cümleler atılmıştır. • Konu cümlesini içermektedir. • Anlatım açıktır.
Yanlış Cevap	: Yetersiz veya Belirsiz bir yanıt verir. Metni doğru anlamadığını ortaya koyar, akla uygun olmayan veya ilgisiz bir yanıt verir. Soruyu cevapsız bırakır.

Sorunun İlişkili Olduğu	
Anlama Düzeyi	: Yeniden Organizasyon
Kazanım	: Metinde birbiriyle ilişkili bilgileri bir araya getirir.
Soru Maddesi	: 25. Prof. Dr. Oktay Sinanoğlu'nun dünyada ve Türkiye'de önemli bir bilim adamı olarak ön plana çıkmasının sebebi nedir? Cevabını gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.
Doğru Cevap	: Metinde geçen bilgileri birbirleriyle ilişkilendirerek Prof. Dr. Oktay Sinanoğlu'nun dünyada ve Türkiye'de önemli bir bilim adamı olarak ön plana çıkmasının sebebini açıklar.
Kısmi Cevap	: Metinde geçen bilgileri birbirleriyle ilişkilendirmeden basit neden-sonuç ilişkisi kuran bir yanıt verir.
Yanlış Cevap	: Yetersiz veya Belirsiz bir yanıt verir. Metni doğru anlamadığını ortaya koyar, akla uygun olmayan veya ilgisiz bir yanıt verir. Soruyu cevapsız bırakır.

EK 8. Deneyisel Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Etkinlik Örnekleri

KÜLTÜREL MİRAS TEMASI

GİRİŞ ÇALIŞMASI (Beklenti Oluşturma)

Öğretmene Not

- Giriş çalışması, ana metnin analizine başlamadan önce yapılır.
- Öğretmen derse ön düzenleme ile başlamalıdır.
- Bu çalışmayla hem öğretmenin hem de öğrencilerin fikir sahibi olması; mevcut kavramsal düzeyin sorgulanması amaçlanmaktadır.
- Bu çalışma sayesinde öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerinin çerçevesi çizilebilecek ve merakları uyandırılabilir.
- Bu etkinlikte öğretmenler öğrencilerle karşılıklı konuşma içerisine girmemeli, öğrencilerin sorularına cevap vermemelidir. Soruları olan öğrencilere sorularını “Neler bilmek istiyoruz?” başlığı altına yazmaları söylenmelidir.
- “Neler öğrendik?” başlığı ise boş bırakılmalıdır.
- Öğrencilere etkinliği bitirmek için bir sürelerinin olduğu söylenmeli ve bu süreye uymaları gerektiği hatırlatılmalıdır. Ayrıca verilen sürede etkinliği tamamlamaları sağlanmalıdır.
- Yönergede belirtilen işlemler titizlikle takip edilmelidir. (Örneğin; Tahtada bir tablo oluşturulması istendiğinde tahtaya tablo çizilmelidir.)
- Etkinlik yapılırken etkinliğin ne olduğu ve hangi amaçla yapılacağı kesinlikle öğrenciye açıklanmalıdır.
- Öğrencilere yanlış yapma kaygılarının olmaması gerektiği hatırlatılmalıdır.

NELER BİLİYORUZ? NELER BİLMEK İSTİYORUZ? NELER ÖĞRENDİK?

1. Adım

Öğretmen ders başlangıcında öğrencilere “**Kültür**” kavramını inceleyeceklerini söyler. Daha sonra öğrencilerden **sıra arkadaşlarıyla eşleşmelerini** ve “Kültür” kavramıyla ilgili neler bildiklerinin bir listesini yapmalarını ister. **Ardından öğretmen tahtaya bir 3N tablosu (Neler biliyoruz? Neler bilmek istiyoruz? Neler öğrendik?) çizer. Sınıfta akıllı tahta olması durumunda EK-1’de bulunan etkinlik kâğıdı kullanılabilir.** Öğrenciler eşleştikleri arkadaşlarıyla birlikte söz alarak kültür konusunda neler bildiklerini öğretmene söyler ve bu bilgiler “Neler biliyoruz?” başlığı altında tahtaya yazılır.

Ardından öğrencilerin kültür konusunda emin olmadıkları veya merak ettikleri noktaların neler olduğu sorulur sonra bunları sorulara dönüştürmeleri istenir. Bu sırada öğretmen bir yandan öğrencilere yardımcı olurken bir yandan oluşturulan soruları “Neler bilmek istiyoruz?” sütununa yazar.

Neler biliyoruz?	Neler bilmek istiyoruz?	Neler öğrendik?
------------------	-------------------------	-----------------

2. Adım – “Kültürel miras kavramını ayır ediyoruz, kültürel miras üzerinde düşünüyoruz.”

Öğretmen ilk olarak öğrencilere Kültürel Miras’ın ne olduğuna ilişkin bir tanımlama yapar;

Kültürel miras (kültür mirası), geçmiş kuşaklardan günümüze kalan ve korunarak gelecek nesillerin yararına olacak şekilde aktarılan, evrensel değerlere sahip, belirli kriterleri (geleneğe tanıklık etmesi, yaratıcı insan dehasının ürünü olması, insanlık tarihinin bir veya daha fazla dönemini temsil etmesi vb.) taşıyan tarihi eserler/kıymetlerdir.

Tanımın yapılmasının ardından öğretmen kültürel miras kavramıyla ilgili açıklamalar ve örneklendirmeler yapar.

“Mesela çevremizden örnekler verelim. Bunlar kültürel miras mıdır? Neden kültürel miras olduğunu düşünüyorsunuz? Çünkü” şeklinde açıklamalar yapılır.

Daha sonra öğrencilerden EK-2’de yer alan cümleleri okuyup hangilerinde kültürel mirastan söz edildiğini düşünmelerini ister. **(Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda EK-2 tahtaya yansıtılır.)** Etkinliğe başlamadan önce öğrencilere etkinliği nasıl yapacaklarını anlatır. **Örnek-1’de verildiği şekilde ilk iki cümlenin cevaplarını tahtaya yazar ve cevabın neden bu şekilde olduğunu açıklar.** Daha sonra buna benzer şekilde yapmaları gerektiğini hatırlatarak öğrenci uygulamalarını takip eder. Öğrenciler, çizelge üzerinde gerekli işaretlemeleri yapmalı ve gerekçelerini yazmalıdır.

Örnek 1 - “Hangi cümlelerde kültürel mirastan söz ediliyor?”

Cümleler	Kültürel Mirasla İlgili	Kültürel Mirasla İlgili Değil	Karar Veremedim	Çünkü...
Kiraya verdiğim ev bana teyzemden miras kalmıştı.		X		Burada hukuksal anlamda miras kavramından bahsediyor.
Mevlevi törenleri UNESCO’nun “dünya mirası” listesindedir.	X			Geçmişten bugüne taşınmış bir değerden bahsediyor.

3. Adım

Çizelgede işaretlemeleri yapan gönüllü öğrenciler, yanıtlarını ve gerekçelerini sınıfla paylaşır. Öğretmen gerekli gördüğü noktalarda açıklamalar yapar.

ANA METNİN ANALİZİ

Metnin Analizine Hazırlık

- Öğretmen “Metin Türleri” ve “Konu ve Ana Fikri Belirleme” konu anlatımlarını yapar.

ETKİNLİK PAKETİ-1

Hazırlık

- Öğretmen bu etkinlikte öğrencilere Kavram Haritalarından bahsetmelidir. Ne için ve nasıl kullanıldığını kısaca anlatır. Ayrıca etkinlik sırasında bir doğru cevaplama yapar ve

öğrencilere rehber olması açısından kavram haritasının nasıl doldurulacağını gösterir. **(Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda kavram haritaları tahtaya yansıtılır.)**

- Bu etkinlikte öğretmenler öğrencilere (konu, ana fikir, yardımcı düşünceler, unsurları belirleme, başlık belirleme vb. konularda) ipucu verebilir.
- Öğrencilere etkinliği bitirmek için bir sürelerinin olduğu söylenmeli ve bu süreye uymaları gerektiği hatırlatılmalıdır. Ayrıca verilen sürede etkinliği tamamlamaları sağlanmalıdır.
- Yönergede belirtilen işlemler titizlikle takip edilmelidir. **(Örneğin; Kavram haritaları, etkinlikler tahtaya çizilmeli veya akıllı tahta vasıtasıyla yansıtılmalıdır.)**
- Ana metnin bölümlerini belirliyoruz çalışması sırasında grup çalışması yapılacaktır. Bu sırada doğal olarak sınıfta gürültü olabilir. Ancak bu gürültü öğretim sürecine ilişkin olacağından sabırla dinlenmeli ve tadı çıkarılmalıdır. 😊
- Etkinlik yapılırken etkinliğin ne olduğu ve hangi amaçla yapılacağı kesinlikle öğrenciye açıklanmalıdır.
- Öğrencilere yanlış yapma kaygılarının olmaması gerektiği hatırlatılmalıdır.

Etkinlik 1 – “ANA METNİ İNCELİYORUZ”

Kazanım

Bilgilendirici metinlerde yer alan unsurları belirler.

1. Adım

Öğretmen **“Kültürel Miras”** adlı metni öğrencilere sesli bir şekilde okur ardından öğrencilerden aynı metni sessizce ama önemli buldukları bilgilerin ve kavramların altını çizerek okumalarını ister.

2. Adım

Okumaları bittikten sonra öğretmen öğrencilere kavram haritalarından bahsetmelidir. Kavram haritası örneklerini göstererek ne için ve nasıl kullanıldığını kısaca anlatır. Ayrıca etkinlik sırasında EK-3’te bulunan etkinlikte bir doğru cevaplama yapar ve öğrencilere rehber olması açısından kavram haritasının nasıl doldurulacağını gösterir. **Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda EK-3 tahtaya yansıtılır.** Daha sonra öğrencilerden “Kültürel Miras” metninden hareketle EK-3’teki kavram haritasını doldurmaları istenir.

3. Adım

Öğrencilerin kavram haritasını doldurmalarının ardından cevaplar sınıf ortamında paylaşılır ve yanlış cevaplar verildiyse doğru cevaplar ifade edilir ve düzeltmeler yapılır.

Etkinlik 2 – “ANA METNİ İNCELİYORUZ”

Kazanım

Metinde açıkça ifade edilmiş ana fikri belirler.

Metnin türünü belirler.

1. Adım

Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda EK-4 tahtaya yansıtılır. Öğrencilerden Ek-4’teki soruları daha önce okumuş oldukları **“Kültürel Miras”** adlı metinden hareketle bireysel olarak cevaplamaları istenir. **Bu esnada “Metin Türleri” ve “Konu ve Ana Fikri Belirleme” konu anlatımları**

sırasında öğrencilere verilen bilgiler ve yapılan uygulamalar hatırlatılır. Daha sonra anlatılanlara benzer şekilde yapmaları gerektiğini söylenerek öğrenci uygulamaları takip edilir.

2. Adım

Öğrenciler söz hakkı alarak soruları sırayla cevaplandırır. Öğretmen gelen cevapları tahtaya yazar ve gerekli gördüğü yerlerde düzeltmeler yapar. **Soruların cevaplandırılmasının ardından doğru cevabın neden o cevap olduğu, yanlış cevapların ise neden yanlış olduğu öğrencilere açıklanmalıdır.** Soruların cevaplarının tahtaya yazılmasının ardından bütün öğrenciler cevaplarını kontrol eder ve metnin tam olarak anlaşılması sağlanır.

Etkinlik 3- “Ana Metnin Bölümlerini Belirliyoruz”

Kazanım

Metnin bölümlerini/anahatlarını belirler.

Metnin türüne göre belirlediği unsurları sınıflar.

1. Adım

Öğrencilerden 3-4-5 kişilik gruplar halinde çalışarak ana metni incelemeleri istenir.

2. Adım

Metnin incelenmesinin ardından öğrencilere “Metinde yer alan paragrafların her biri hangi konulardan bahsediyor?” sorusu sorulur. Öğretmen öğrencilere örnek olarak ilk paragrafın hangi konudan bahsettiğini gerekçeleriyle birlikte açıklar. Ardından öğrencilerden benzer şekilde her bir paragrafın konusunu gerekçeleriyle birlikte belirlemelerini ister. Öğrencilere bu etkinliği yapmaları 10 dk süre verilir.

3. Adım

Grupların paragrafların hangi konulardan oluştuğunu tespit etmelerinin ardından, aynı konulardan oluşan, anlam bütünlüğü taşıyan paragrafları öğrenciler kendi içlerinde sınıflandırırlar. Sınıflandırdıkları her bir parçayı bir bölüm olarak kabul etmeleri gerektiği söylenir. Bölümlerin tek paragraftan da oluşabileceği öğrencilere hatırlatılır. Öğretmen örnek olarak aynı konudan bahseden paragrafları sınıflandırır ve ilk başlığı belirler. Ardından öğrencilerden benzer şekilde her bir bölümün başlığını gerekçeleriyle birlikte belirlemelerini ister.

4. Adım

Grupların çalışmalarını tamamlamasından sonra tüm gruplar bir sözcü seçerek hangi paragrafları bir bölüm olarak kabul ettiklerini ve bu bölümlere nasıl bir başlık bulduklarını gerekçeleriyle birlikte açıklar. Gruplar tespitlerini açıklarken sınıf tartışması yapılır. Tartışma sırasında öğretmen rehber rolünde olmalıdır. Başlıkları belirleme gerekçelerini değerlendirmeli ve öğrencilere olumlu veya olumsuz dönüt vermelidir. Ardından hangi paragraf/paragrafların bir bölüm oluşturduğu ve bu bölümlerin nasıl isimlendirileceği konusunda ortak bir karar alınarak etkinlik sona erdirilir. Etkinliğin doğru cevaplarına EK-5’ten ulaşılabilir.

ETKİNLİK PAKETİ-2

Etkinlik Paketine Hazırlık

- Öğretmen “Metin Özetleme” konu anlatımlarını yapar.

Hazırlık

- Öğretmen bu etkinlikte öğrencilere özetlemenin nasıl yapılacağını anlatacaktır. **Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda konu anlatımını kendisine verilmiş olan slaytlardan hareketle tahtada anlatır.** Öğretmen özetleme sırasında yapılacak işlemleri örnekleriyle birlikte tahtada kesinlikle göstermelidir.
- Öğrenciler eşli okuma ve özetleme çalışmasında iki kişilik gruplar oluşturmalıdır. Oluşturulan gruplarda öğrenciler sırasıyla özetleyici ve sorgulayıcı rolünü üstlenecektir. Rollere ilişkin detaylı bilgi eşli okuma ve özetleme çalışmasında verilmektedir.
- Kültürel Mirasın Korunmasına Yönelik Neler Yapılabilir? Çalışması sırasında 3-4-5 kişilik gruplar oluşturulacaktır. Grup çalışması sırasında doğal olarak sınıfta gürültü olabilir. Ancak bu gürültü öğretim sürecine ilişkin olacağından sabırla dinlenmeli ve tadı çıkarılmalıdır. 😊
- Bu etkinlik paketinde öğretmenler öğrencilere ipucu verebilir.
- Öğrencilere etkinliği bitirmek için bir sürelerinin olduğu söylenmeli ve bu süreye uymaları gerektiği hatırlatılmalıdır. Ayrıca verilen sürede etkinliği tamamlamaları sağlanmalıdır.
- Yönergede belirtilen işlemler titizlikle takip edilmelidir.
- Etkinlik yapılırken etkinliğin ne olduğu ve hangi amaçla yapılacağı kesinlikle öğrenciye açıklanmalıdır.
- Öğrencilere yanlış yapma kaygılarının olmaması gerektiği hatırlatılmalıdır.

Etkinlik 1- “Eşli Okuma Eşli Özetleme Yapıyoruz”

Kazanım

Okuduğu metni doğrudan veya dolaylı ifadeler kullanarak özetler.

1. Adım

Öğretmen **“Irak’ta Neler Oldu?”** adlı metni öğrencilere sesli bir şekilde okur ardından öğrencilerden aynı metni sessizce ama önemli buldukları bilgilerin ve kavramların altını çizerek okumalarını ister.

2. Adım

Metnin okunmasının ardından öğretmen öğrencilere sıra arkadaşlarıyla iki kişilik bir grup oluşturacaklarını ve metni özetleyeceklerini söyler. Ancak burada farklı bir teknik deneyerek özetleme yapacaklarını ifade eder ve “Eşli Okuma-Eşli Özetleme” tekniğini öğrencilere anlatır.

2. Adım

EŞLİ OKUMA – EŞLİ ÖZETLEME

Nedir?

Eşli okuma ve özetleme öğrencilerin bir metni anlamak için eşleriyle birlikte incelemesini ve özetlemesini sağlayan bir yöntemdir. Burada öğrencinin hem kendisinin hem eşinin öğrenmesi amaçlanmaktadır.

Aşamaları

1. İlk olarak öğretmen, bir paragraf okuyacağını ve onu özetleyeceğini söyler. Burada eşleşen öğrencilerden birinin aynı işi yapacağını ve özetleyici rolü üstleneceğini belirtir. **Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda EK-6'da bulunan özetleme örneği öğrencilere akıllı tahtadan gösterilir. Bu esnada "Metin Özetleme" konu anlatımları sırasında öğrencilere verilen bilgiler ve yapılan uygulamalar hatırlatılır.**

PARAGRAF

"Yakın zamanların en büyük kültürel miras tahribatı komşumuz Irak'ta meydana geldi. Bugün Irak dediğimiz ülke, geçmişte Mezopotamya olarak adlandırılıyordu. Beş bin yıl önce dünyanın ilk kentleri, Dicle ve ırat nehirleri boyunca, burada kuruldu. Bu kentlerde anıtsal tapınaklar, saraylar, sur duvarları inşa edildi. Kentler bir liderin önderliğinde çok sayıda memur tarafından yönetiliyordu; devlet dediğimiz siyasi yönetim biçimi böyle doğdu. Merkezi devlet tarafından kontrol edilen tarımsal üretim, hayvancılık ve uzun mesafe ticareti, kayıt tutulmasını ve hesap yapılmasını gerektiriyordu. Yazı, matematik, geometri ve takvim (1 ay 30 gün, 1 yıl 12 ay gibi) dünya tarihinde ilk defa Mezopotamyalılar tarafından icat edildi. Sümerler, Akadlar, Babiller ve Asurlular uygarlık tarihinde büyük sıçramaların yaşandığı bu dönemin kahramanlarıydılar."

ÖZET

"Irak'ta yakın zamanda büyük kültürel miras tahribatları meydana geldi. Geçmişte Mezopotamya olarak adlandırılan bu ülkede birçok tarihi eser inşa edildi. Devlet denilen siyasi yönetim biçimi de bu topraklarda doğdu. Devlet işleri kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde yazı, matematik, geometri ve takvim Mezopotamyalılar tarafından icat edildi. Uygarlık tarihinde büyük öneme sahip Sümer, Akad, Babil ve Asur uygarlıkları bu dönemde yaşadılar."

3. Adım

Özetlemenin ardından öğretmen özetlemeye ilişkin aşağıdaki soruları sorarak gerekçeleriyle birlikte cevaplar. Burada eşleşen öğrencilerden diğerinin de soru sorma işini yapacağını ve sorgulayıcı rolünü üstleneceğini belirtir. **Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda EK-7'de bulunan sorular tahtaya yansıtılır.**

- Metni/paragrafı anladım mı?
- Metinden/paragraftan anladıklarım ne?
- Yazar hangi konudan bahsediyor? Metnin konusunu bulmak için metnin başlığı incelenir.
- Metni/paragrafları inceledim mi?
- Tekrarlanan sözcük ve cümleler, önem belirten ifadeler ve vurgularla belirtilen cümleleri buldum mu?
- Metnin ana fikrini çıkardım mı?
- Tekrarlanan bilgiler ve düşünceleri attım mı?
- İlgisiz cümleleri attım mı?
- Konu cümlelerini kullandım mı?
- Yapılan özetle metni karşılaştırarak metinde yer alan, özetle bulunmayan önemli görüşlerin olup olmadığını kontrol ettim mi?
- Yazılan özetle metindeki düşüncenin, bilginin tutarlılığını kontrol ettim mi?

Öğretmen özetleme çalışmasını tamamlamasının ardından öğrencilere her bir rolü sırasıyla üstleneceği ifade eder. İlk paragrafta özetleme yapan öğrenci bir sonraki paragrafta sorgulayıcı rolünü üstlenecektir. Öğretmen özetleme yaparken sadece paragrafın içinde yer alan önemli fikirleri söylediğini, bütün ayrıntılardan bahsetmediğini vurgular.

4. Adım

Öğrenciler paragraf özetleyip sorular sorarken öğretmen sınıfta dolaşır. Öğrencilerin okuma-özetlemeyi anlayarak ve doğru yaptıkları kanaatine varırsa müdahale etmeden devam etmelerine izin verir. Özetleme veya soru sorma konusunda yardıma ihtiyacı olan bir öğrenci olduğunu fark ederse, araya girerek yardım eder. Çok sayıda öğrencinin yardıma ihtiyacı olduğunu görecektir olursa öğrencilerden kendisini dinlemelerini ister ve sınıfa nasıl özet yapılacağını ve nasıl soru sorulacağını bir kez daha açıklar.

5. Adım

Etkinlik sonunda öğrencilerden bazıları söz alarak yapmış oldukları özetlemeleri sınıfla paylaşırlar. Yapılan özetlemelerin doğrulunu kontrol ederler.

Etkinlik 3- “Kültürel Mirasın Korunmasına Yönelik Neler Yapılabilir?”

Kazanım

Metinde birbiriyle ilişkili bilgileri bir araya getirir.

Bilgilendirici metinlerde yer alan unsurları belirler.

Metinde ifade edilen duruma farklı seçenekler üretir

1. Adım

Öğretmen, öğrencilerden “Irak’ta Neler Oldu?” metnine tekrar göz atmalarını ister. Metinde zarar gördüğü ifade edilen kültürel mirasların neler olduğunu belirlemelerini ve EK-8’de bulunan etkinlik kağıdına not etmelerini ister.

Irak Savaşı Sırasında Zarar Gören veya Yok Olan Kültürel Mirasların Listesi

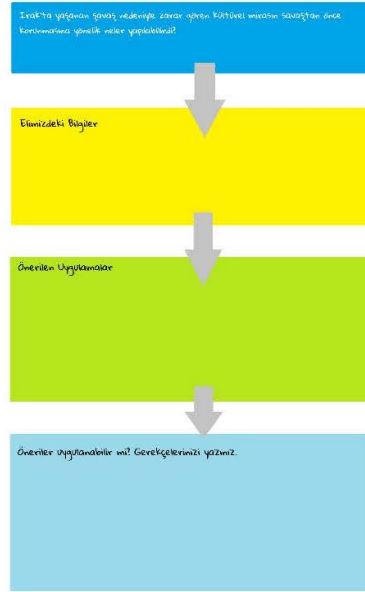
2. Adım

Listeleme yapılışının ardından öğrencilere bu eserlerin zarar görmüş olmasının nedenlerinin ne olduğu sorulur. Öğrencilerin cevapları sırayla dinlenir. Ardından kültürel mirasın zarar görmüş olmasına neden olmuş olaylar/kişiler/durumlar/olgular EK-8’de bulunan etkinlik kağıdına listelenir.

Kültürel Mirasın Zarar Görmesine Neden Olan Olay/Kişi/Durum/Olgular

3. Adım

EK-8'de bulunan etkinliğin tamamlanmasının ardından öğretmen öğrencilere bir grup çalışması yapacaklarını açıklar ve 3-4-5 kişilik gruplar oluşturmalarını ister. Bu etkinliğin amacının **“Irak’ta yaşanan savaş nedeniyle zarar gören kültürel mirasın savaştan önce korunmasına yönelik neler yapılabilirdi?”** sorusunun cevabını bulmak olduğu söylendikten sonra EK-9’da bulunan etkinlik kağıtları öğrencilere dağıtılır.



4. Adım

Bu adımda öğretmen öğrencilerden etkinlik kağıdını detaylı bir şekilde incelemelerini ister. Her bir grubun öneri getireceğini ancak bu öneriyi sunabilmeleri için öncelikle ellerindeki bilgileri detaylı bir şekilde gözden geçirmeleri gerektiğini ifade eder. Öğrenciler metinden elde ettikleri zihinlerindeki bilgileri etkinlik kağıdının ilgili kısmına not ederler.

5. Adım

4. adımın tamamlanmasının ardından her bir grup Irak’ta yaşanan savaş nedeniyle zarar gören kültürel mirasın savaştan önce korunmasına yönelik neler yapılabileceğine ilişkin düşüncelerini tartışmaya ve bu konudaki düşüncelerini şekillendirmeye başlar. Gruplar önerilerini geliştirirken öğretmen sınıfta dolaşır ve bu süreci takip eder. Öğrencilerin doğru ilerledikleri kanaatine varırsa müdahale etmeden devam etmelerine izin verir. Yardıma ihtiyacı olan bir grup olduğunu fark ederse, araya girerek onlara ipucu verebilir. Çok sayıda öğrencinin yardıma ihtiyacı olduğunu görecektse olursa öğrencilerden kendisini dinlemelerini ister ve sınıfa etkinliğin nasıl gerçekleştirileceğini ipuçlarıyla birlikte bir kez daha açıklar.

6. Adım

Etkinliğin tamamlanmasının ardından her bir grup, sözcüleri aracılığıyla kültürel mirasın zarar görmeyecek şekilde korunmasına yönelik önerisini sınıfta paylaşır. Grupların önerileri tahtaya not edilir. Ardından tüm öneriler sınıf ortamında tartışılarak kültürel mirasın korunmasına yönelik önceden ne yapılabilirdi sorusunun cevabı/cevapları belirlenir ve etkinlik sona erdirilir.

ETKİNLİK PAKETİ-3

Hazırlık

- Öğretmen bu etkinlikte öğrencilere ana fikri belirleme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, olayların ve eylemlerin sırasını belirleme etkinlikleri yapılacağını ifade eder. Bu etkinlikleri yaparken hikâye haritalarından faydalanacaklarını söyler.
- Sebep-sonuç ilişkilerinin belirlenmesi hedeflenen etkinlikte öğrencilere sebep-sonuç ilişkilerinden kısaca bahsedilir. Ardından metinlerde açıkça ifade edilmemiş sebep-sonuç ilişkileri içeren cümlelerin de kullanılabileceği ifade edilerek “İhtiyar Çilingir” adlı metinden örnekler gösterilir.
- Bu etkinlik paketinin 2. etkinliğinin 3. adımında öğrencilerden metni yeniden kurgulamaları istenmektedir. Ancak öğrenciler, metni yeniden kurgularken metnin nasıl devam edeceğine ilişkin düşüncelerini ifade etmemelidirler. Öğrencilere metnin kurgusal olarak devam etmesi gerektiği ifade edilmelidir. Burada öğretmenin öğrencilere metin unsurlarını dikkate alarak metni kurgulayacaklarını hatırlatması küçük bir örnekle yeniden kurgulamanın nasıl yapılacağını anlatması gerekmektedir.
- **“Hayalinde Canlandır, Yaz ve Çiz” etkinliğinde asıl hedef karakteri resmetmek değildir.** Burada önemli olan öğrencilerin bahsi geçen karakterlerin kişisel özelliklerini anlayabilmeleri, tahmin edebilmeleri, kahramanların özelliklerinin neler olabileceğini düşünmeleri ve bu özellikleri karşılaştırabilmeleridir. Bu nedenle öğrencilerin resimlerinden çok bilişsel süreçlerine odaklanmak daha önemlidir.
- “Hayalinde Canlandır, Yaz ve Çiz” etkinliğinde kahramanların özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması sürecinde öğretmen öğrenci cevaplarını tahtaya yazmalı, tüm öğrencilerin doğru cevapları görmesini sağlamalıdır.
- “Hayalinde Canlandır, Yaz ve Çiz” etkinliği öncesinde öğretmen öğrencilere 50*50 resim kağıtlarını ve boyama kalemelerini dağıtmalıdır. Öğrenciler kahramanların resimlerini daha önceden oluşturulmuş olan gruplardaki arkadaşlarıyla birlikte karar vererek çizeceklerdir.
- Bu etkinlik paketinde öğretmenler öğrencilere ipucu verebilir.
- Öğrencilere etkinliği bitirmek için bir sürelerinin olduğu söylenmeli ve bu süreye uymaları gerektiği hatırlatılmalıdır. Ayrıca verilen sürede etkinliği tamamlamaları sağlanmalıdır.
- Yönergede belirtilen işlemler titizlikle takip edilmelidir.
- Etkinlik yapılırken etkinliğin ne olduğu ve hangi amaçla yapılacağı kesinlikle öğrenciye açıklanmalıdır.
- Etkinlik kağıtlarında cevapların yazılacağı bölümde yer alan işaretlemelerin cevaplamayı kolaylaştırması için yapılmış olduğu, bu işaretlemelerin cevap sayısını temsil etmediği öğrencilere ifade edilmelidir.
- Öğrencilere yanlış yapma kaygılarının olmaması gerektiği hatırlatılmalıdır.

Etkinlik 1 - “Hikâye Haritası Oluşturuyoruz”

Kazanım

Metinde örtük ifade edilen ana fikri belirler.

Metinden hareketle sebep-sonuç ilişkileri kurar.

Metinde geçen olayların veya eylemlerin sırasını belirler.

Hikâye edici metinlerde yer alan unsurları belirler.

1. Adım

Öğretmen **“İhtiyar Çilingir”** adlı metni öğrencilere sesli bir şekilde okur ardından öğrencilerden aynı metni sessizce ama önemli buldukları bilgilerin ve kavramların altını çizerek okumalarını ister.

2. Adım

Metnin okunmasının ardından öğretmen öğrencilere bu etkinlikte hikâye haritalarını kullanacaklarını söyler ve hikâye haritalarının kavram haritalarına benzediğini açıklar, nasıl kullanılması, doldurulması gerektiğini anlatır. Bunun için EK-10’da bulunan örnek kullanılır ve hikâye haritasının nasıl kullanılacağı öğrencilere gösterilir. **Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda EK-10’da bulunan örnek akıllı tahtada anlatılır. Aksi durumda hikâye haritası tahtaya çizilir.**

3. Adım

Hikâye haritasının nasıl kullanılacağı öğrencilere gösterildikten sonra **“İhtiyar Çilingir”** adlı metnin hikaye haritasının oluşturulması için EK-11’de bulunan çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden çalışma kâğıdında yer alan soruları cevaplamaları istenir.

4. Adım

Öğrenciler cevaplarını sınıfta gerekçeleriyle birlikte paylaşır. Ardından çalışma kâğıdına verilen cevaplar tartışılır.

Etkinlik 2 – “Sebep-Sonuç İlişkileri Kuruyoruz ve Metni Yeniden Kurguluyoruz”

Kazanım

Metinden hareketle sebep-sonuç ilişkileri kurar.

Metnin verilmeyen bölümleri hakkında çıkarımda bulunur.

Metinden hareketle metni yeniden kurgular.

Metinde geçen karakterler, olaylar veya fikirlere yönelik empati, sempati veya duyarlılığını ifade eder.

1. Adım

Öğretmen öğrencilere sebep-sonuç ilişkisi içeren cümlelerin ne olduğunu anlatır ve sebep-sonuç ilişkisi içeren cümlelerden örnekler verir.

2. Adım

Öğretmen öğrencilerin sebep-sonuç ilişkilerinin kavramasının ardından EK-12’de yer alan çalışma kâğıdını öğrencilere dağıtır ve **“İhtiyar Çilingir”** adlı metninde yer alan sebep-sonuç ilişkisi içeren cümleleri bulmalarını ister.

Sebep –Sonuç İlişkisi İçeren Cümleler

- ...Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek. Bu genç adam, onunla, her sabah akşam başa giderken eşeği dürtcek.

2. Adım

Öğretmen öğrencilere müşterinin istediği işi yaşlı demircinin neden yapmadığını sorar. Demircinin bu işi yapmama nedeninin aslında genç müşterinin zorla da olsa parasıyla iş yaptırmak istemesi olduğunu ifade eder. Ancak bunun yanında başka sebeplerin de olabileceğini söyler. Böylece öğrenciyi bu konu hakkında düşünmeye sevk eder. Ayrıca öğrencilerden bu konuyla ilgili cevaplarını not etmelerini ister. Cevaplamaların tamamlanmasının ardından öğrenciler söz hakkı alarak cevaplarını açıklarlar ve verilen cevaplar tartışılır. Çalışmanın ardından öğretmen metinde açıkça ifade edilmemiş sebep-sonuç ilişkilerinin de olabileceğini ve metinleri okurken buna dikkat edilmesi gerektiğini hatırlatır.

3. Adım

Son adımda öğrencilere EK-13'te bulunan çalışma kâğıdı dağıtılır. Öğrencilere metni yeniden kurgulamaya ilişkin hatırlatmalar yapılır. Öğrencilere yaşlı demircinin yerinde olduklarını ve genç müşterinin isteği karşısında neler yapacaklarını düşünmeleri söylenir. Ardından düşüncelerinden hareketle EK-13'te yer alan etkinlik kâğıdı aracılığıyla metni yeniden kurgulamaları istenir.

4. Adım

Öğrenciler cevaplarını sınıfta gerekçeleriyle birlikte paylaşır. Ardından çalışma kâğıdına verilen cevaplar tartışılır.

Etkinlik 3 - “Hayalinde Canlandır, Yaz ve Çiz”

Kazanım

Metinde karakterlerin özellikleri hakkında çıkarımda bulunur.

Metinde yer alan karakterlerin özelliklerini belirler.

Hikâye edici metinlerde yer alan unsurların benzerliklerini/farklılıklarını belirler.

1. Adım

Öğrencilerden 3-4-5 kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Öğretmen gruplara EK-14'te bulunan çalışma kâğıdını dağıtır. Ardından öğrencilerden “İhtiyar Çilingir” adlı hikâyede bulunan ana kahramanların kişisel özelliklerinin neler olabileceğini düşünmelerini ister.

2. Adım

Her gruba aşağıdaki iki soru sorulur ve cevaplamaları için 10 dk. süre verilir. Öğrenciler soruları cevaplamak için kendi aralarında sessizce tartışır.

- İhtiyar çilingirin para karşılığında zorla yaptırılmak istenen bir işi yapmaması onun kişiliği hakkında bize nasıl bir ipucu vermektedir?
- Genç adamın, ihtiyar çilingire işini parasıyla zorla da olsa yaptırmak istemesi onun kişiliği hakkında bize nasıl bir ipucu vermektedir?

3. Adım

Soruların cevaplamaının ardından gruplardan dağıtılan çalışma kâğıdını doldurmaları, kahramanları -özelliklerini yansıtacak şekilde- resimlemeleri ve karakterlerin özelliklerini karşılaştırmaları istenir.

Etkinliğe Hazırlık

Öğretmen “Gerçek ve Kurgu” konu anlatımını gerçekleştirir.

Etkinlik 4 – “Gerçek ve Kurguyu Ayırt Ediyoruz”

Kazanım

Gerçek ve kurguyu ayırt eder.

1. Adım

Öğretmen öğrencilere EK-15’te bulunan çalışma kâğıdını dağıtır. Ardından öğrencilerden “İhtiyar Çilingir” adlı hikâyenin gerçeğe dayanıp dayanmadığını belirlemelerini ister.

2. Adım

Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki soruları cevaplamasının ardından cevaplar sınıf ortamında paylaşılır ve gerekliyse düzeltmeler yapılır.

ETKİNLİK PAKETİ-4

Etkinlik Paketine Hazırlık

- Öğretmen “Metinden Çıkarımda Bulunma ve Metni Yorumlama” konu anlatımlarını yapar.

Hazırlık

- Öğretmen bu etkinlik paketinde öğrencilere metinden çıkarımda bulunma ve metni yorumlamanın nasıl yapılacağını anlatacaktır. **Sınıfta akıllı tahta bulunması durumunda konu anlatımını kendisine verilmiş olan slaytlardan hareketle tahtada anlatır.** Öğretmen metinden çıkarımda bulunma ve metni yorumlama sırasında yapılacak işlemleri örnekleriyle birlikte tahtada kesinlikle göstermelidir.
- Etkinlik-2 yapılırken EK-18’de öğrencilerin “Yüksek Yüksek Binalar” adlı metinden edindikleri bilgilerin güvenilirliğine ilişkin görüşlerini belirtmeleri sonrasında EK-19’da bulunan gazeteyi okumaları istenecek ardından bilgilerin güvenilirliğine ilişkin görüşlerinde değişiklik olup olmadığını ifade etmeleri beklenecektir. Bu nedenle öğrencilere “Yüksek Yüksek Binalar” adlı metni okurken edindikleri bilgilerin güvenilirliğini zihinlerinde değerlendirmeleri gerektiği söylenmelidir.
- Bu paketin son etkinliğinde öğrencilere yazarın kullandığı dile yönelik neler düşündükleri ve metni okuduklarında neler hissettikleri sorulmaktadır. Öğretmen bu aşamada öğrencilere örnekler göstermelidir. Örneğin; “Metnin bölümünü okuduğumda yazarın kullandığı bu ifade çok hoşuma gitti.” veya “Metnin bölümünde geçen bilgiyi okuduğumda o bilgiyi araştırma ihtiyacı hissettim.” gibi
- Grup çalışması sırasında doğal olarak sınıfta gürültü olabilir. Ancak bu gürültü öğretim sürecine ilişkin olacağından sabırla dinlenmeli ve tadı çıkarılmalıdır. 😊
- Bu etkinlik paketinde öğretmenler öğrencilere ipucu verebilir.
- Öğrencilere etkinliği bitirmek için bir sürelerinin olduğu söylenmeli ve bu süreye uymaları gerektiği hatırlatılmalıdır. Ayrıca verilen sürede etkinliği tamamlamaları sağlanmalıdır.
- Yönergede belirtilen işlemler titizlikle takip edilmelidir.
- Etkinlik yapılırken etkinliğin ne olduğu ve hangi amaçla yapılacağı kesinlikle öğrenciye açıklanmalıdır.
- Öğrencilere yanlış yapma kaygılarının olmaması gerektiği hatırlatılmalıdır.

- Öğrencilerin metni okuduklarında neler hissettiklerini açıklarken kısa duygu ifadeleriyle cevap vermeleri durumunda sorunun cevabını metinle ilişkilendirerek vermeleri gerektiği ifade edilmelidir. Öğretmen öğrencilerden cevaplarını örneklendirmelerini istemelidir.

Etkinlik 1 - “Nesnel ve Öznel Cümlelerini Ayırt Ediyoruz”

Kazanım

Okuduğu metindeki yargıların öznel-nesnel yargılar olduğunu sorgular.

1. Adım

Öğretmen EK-16'da yer alan konu anlatımı örneği aracılığıyla öğrencilere "nesnel" ve "öznel" cümle kavramlarını anlatır.

2. Adım

Öğrencilerden “Yüksek Yüksek Binalar” adlı metni bireysel olarak sessizce okumalarını ister. Ardından konu anlatımında gösterildiği gibi metinde yer alan nesnel-öznel yargı cümlelerini bulacakları söyler ve *ilk örneği tahtada veya akıllı tahtada kendisi yapar.*

Örnek - "Yüksek Yüksek Binalar" Metnindeki Nesnel-Öznel Yargı Cümleleri

Nesnel	Öznel
Bilim adamları şunu keşfetmiş: İnsanların hücreleri ile tabiattaki canlı cansız her yaratık arasında bir alışveriş var ve bu her iki tarafı sağlıklı kılıyor.	Gerçekten de "sur içi" İstanbul'una böyle bina dikmek yakışıksızdır, yersizdir; izin verilmemelidir, verilmiş ise bina yıkılmalıdır
ÇÜNKÜ...	ÇÜNKÜ...
Bilim adamlarının yapmış oldukları araştırma sonucunda elde edilen bilimsel ve tarafsız bir bilgi okura aktarılıyor.	Bu cümle yazarın kendi düşüncesini ifade etmektedir. Bazı insanlara göre yüksek binaların yapılması güzel bir görüntü sağlıyor olabilir.

3. Adım

Öğretmenin örnek uygulamayı yapmasının ardından EK-17'de bulunan çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır. “Yüksek Yüksek Binalar” adlı metinde yer alan nesnel-öznel yargı cümlelerini bulmaları istenir.

4. Adım

Bulunan cümleler sınıfla paylaşılır, tartışılır. Tahtada sınıfın ortak tablosu oluşturulur.

Etkinlik 2 - “Gazeteyi İnceliyoruz, Farklı Kaynaklardan Karşılaştırma Yaparak Metni Değerlendiriyoruz”

Kazanım

Okuduğu metindeki bilgi kaynağının veya düşüncelerin güvenilirliğini farklı/çoklu kaynaklardan karşılaştırma yaparak değerlendirir.

1. Adım

Öğrencilerden 3-4-5 kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Öğretmen gruplara EK-18’de bulunan çalışma kâğıdını ve EK-19’da bulunan gazete örneğini dağıtır.

2. Adım

Öğretmen öncelikle EK-18’de bulunan çalışma kâğıdını incelemelerini ister.

3. Adım

Öğrenciler önergede belirtildiği üzere gazeteyi okumadan önce “Yüksek Yüksek Binalar” adlı metinden bilgilerin yer aldığı cümleleri okur. Bir bilgi kaynağı olarak “Yüksek Yüksek Binalar” adlı metnin güvenilir olup olmadığını değerlendirir.

4. Adım

EK-19’da bulunan gazete okunur. Gazete okunduktan sonra çalışma kâğıdında yer alan bilgi cümleleri tekrar kontrol edilir.

5. Adım

Gazetenin okunmasının ardından öğrenciler bir bilgi kaynağı olarak gazetenin güvenilir olup olmadığını değerlendirir. **(Bu bilgilerin güvenilirliğine ilişkin merak edilenler varsa sınıf ortamında internet olması durumunda ayrıca internette de kontrol edilebilir.)**

6. Adım

Öğrenciler bilgi kaynaklarının güvenilir olup olmadığına ilişkin görüşlerini gerekçelendirerek açıklar. Ardından her iki (internet mevcutsa üç) bilgi kaynağını karşılaştırılarak verilen bilgilerin doğruluğu sorgulanır.

7. Adım

Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki soruları cevaplamasının ardından cevaplar sınıf ortamında paylaşılır ve gerekiyorsa düzeltmeler yapılır.

Etkinlik 3 – “Yazarın Düşüncelerinin / Metinde Verilen Bilgilerin Günümüz Şartlarına Uygunluğunu Değerlendiriyoruz

Kazanım

Metinde öne sürülen düşünceleri günümüz şartlarına göre değerlendirir.

Metni kendi hayatıyla ilişkilendirerek değerlendirir.

1. Adım

Bir önceki etkinlikte oluşturulan gruplar bu etkinlikte de devam ettirilir. Etkinlik 2’nin bitmesinin ardından EK-20’de bulunan kısa çizgi roman öğrencilere dağıtılır. (Çizgi romanda “Yüksek Yüksek Binalar” adlı metinde geçen düşünceler karikatürize edilmiş ve ancak son karikatürler boş bırakılmıştır.)

2. Adım

Öğrencilerden çizgi romanı dikkatlice okumaları istenir. Okumalarının bitmesinin ardından öğrencilerden gönüllülük esasına göre üç öğrenci seçilir. Seçilen öğrenciler çizgi romanı tahtada canlandırırlar.

3. Adım

Çizgi romanın son kısmına gelindiğinde öğretmen öğrencilerden çizgi romandaki boşlukları grup halinde doldurmalarını ister. Çizgi romanın eksik kısımları doldurulurken Emine'nin Ahmet'e sorduğu "Yüksek binalar yıkılmalı mı? Acaba bunu günümüzde uygulayabilir miyiz?" sorusunu dikkate almaları gerektiği hatırlatılır. Bu nedenle soruyu cevaplarken günümüz şartlarını ele almaları gerektiği ifade edilir. Ayrıca öne sürecekleri nedenleri gerekçelendirmeleri ve bu durumun olumlu/olumsuz yansımalarının neler olacağını ifade etmeleri gerektiği belirtilir.

Etkinlik 4 - "Yazarın Ne Demek İstedğini Açıklyoruz ve Düşüncelerimizi İfade Ediyoruz"

Kazanım

Metni okuduğunda hissettiği duyguları ifade eder.

Yazarın üslubu hakkında hissettiklerine ilişkin düşüncelerini açıklar.

Metindeki mecazi ifadeler yönelik çıkarımda bulunur.

1. Adım

Öğrencilere EK-21'de yer alan boş çalışma kâğıtları dağıtılır ve "Yüksek Yüksek Binalar" adlı metnin aşağıda yer alan paragrafını tekrar okumaları istenir.

"Yüksek yüksek binaların yapıldığı şehirlerde güvenlik zayıflıyor. Konutlar depreme dayanıklı değil. İnsanlar dış kapılarına üç beş kilit daha ekliyor. Sitelerin etrafı tel örgüler, yüksek duvarlar, kameralar ile çevriliyor. Bunlar yetmiyor, bir güvenlik ordusu siteyi bekliyor. İnsanlar etrafı surlarla kaplı ortaçağ şatolarına kapanmış gibi kimseyle görüşmeden, dışarı çıkmadan yaşıyor. Yaşasın steril hayat!"

2. Adım

Paragrafın okumasının ardından öğrencilere, yazarın "Yaşasın steril hayat!" cümlesiyle neyi ifade etmek istediği sorulur. Düşünceleri için öğrencilere 5 dk. süre verilir. Süre tamamlandığında grupların cevapları dinlenir. Tüm grupların cevapları dinlendikten sonra öğretmen tarafından yazarın "Yaşasın steril hayat!" cümlesiyle neyi ifade etmek istediği açıklanır. Metin içinde bu gibi ifadelerin kullanımının metni nasıl güçlendirdiği ifade edilir.

3. Adım

Öğrencilere yukarıda verilen bölümde ve metnin genelinde yazarın kullandığı dile yönelik neler düşündükleri ve metni okuduklarında neler hissettikleri (metni beğenme, merak, ifade edilenleri araştırma, okumayı bırakma, sıkılma vb.) sorulur. Öğrencilerin metni okuduklarında neler hissettiklerini açıklarken kısa duygu ifadeleriyle cevap vermeleri durumunda sorunun cevabını metinle ilişkilendirerek vermeleri gerektiği ifade edilmelidir. Öğretmen öğrencilerden cevaplarını örneklendirmelerini istemelidir.

KÜLTÜREL MİRAS



➤ Kültürel Miras

Kültürel miras denince aklımıza ilk önce arkeoloji ve tarihle ilgili izler gelir. Oysa kültürel miras geçmişten bugüne uzanan, kimliğimizle, kültürümüzle, tarihimizle ilgili somut ve somut olmayan varlıkların ve değerlerin tümüdür. Somut unsurlar tüm arkeolojik ve tarihi varlıkları, somut olmayan kültürel miras ise dil, gelenek, dans, müzik, tören gibi kültür unsurlarını içerir. Kültürel mirasın tümü manevi anlamda hayatımızı zenginleştirir. İçinde yaşadığımız kültüre, dünyaya bir oluşturur ve geçmişle bugün arasındaki bağlantıyı kurar.

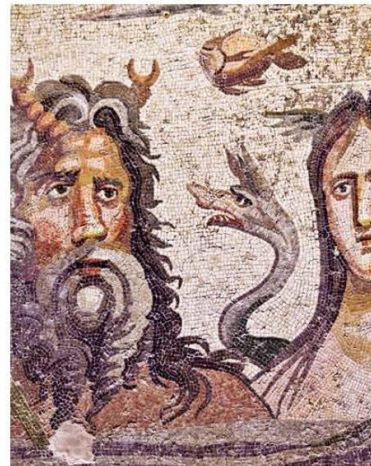
➤ Irak'ta Neler Oldu?

➤ İhtiyar Çilingir

➤ Yüksek Yüksek Binalar



Zeybek Oynayan Bir Efe



Gaziantep Müzesinde Sergilenen Mozaiklerden Biri

KÜLTÜREL MİRAS



Tarihi Beypazarı Evleri

Kültürel mirası oluşturan somut ve somut olmayan tüm varlıkların, günümüzde daha fazla konuşulur ve tartışılır olmasının hem siyasal hem ekonomik nedenleri vardır. Siyasal açıdan bakıldığında milletlerin ve toplulukların kimliklerinin en önemli kaynaklarından biri kültürel mirastır. Ortak ulus kimliğinin tanımlanmasında tarihle, dille, kültürle ilgili unsurlar temel yapı taşlarıdır ve bunların herkesin anlayabildiği şekilde var olduğu alan kültürel mirastır.

Ekonomik açıdan bakıldığında ise müzelerin, arkeolojik ören yerlerinin, tarihi dokusu korunmuş yerleşimlerin, anıtsal mimarlık eserlerinin en çok turist çeken yerlerin başında geldiğini görürüz. Turizm, farklı alanlardaki pek çok kişinin hizmet üretmesini gerektiren bir sektör (otel, ulaşım, rehberler, turizm şirketleri, dükkânlar, lokantalar, gezi kitapları, hediyelik eşyalar vb.) olduğu için kültürel mirası tanıma amaçlı kültür turizmi geniş bir ekonomik ağ oluşumuna katkıda bulunur.



Topkapı Sarayı Giriş Kapısı



Efes Antik Kenti

KÜLTÜREL MİRAS



Nemrut Dağı Milli Parkı Heykelleri

Son yıllarda Irak'ta Bağdat Arkeoloji Müzesi ve diğer müzelerin yağmalanıp tahrip edilmeleri, Palmira, Ninova ve Hatra gibi antik kentlerin yıkılması, arşivlerin ve kütüphanelerin yakılması kasıtlı verilen zararların acı örnekleri olarak gösterilebilir.

Kültürel mirasla ilgili bir başka çok önemli konu da kime ait oldukları meselesidir. Kültürel varlıkların sahibi kimdir? Onlarla ilgili kararları kimler vermelidir? Üstünde bulundukları ülkeyi yöneten devlet mi? UNESCO gibi kültürel mirasla ilgili çalışan uluslararası kurumlar mı? Kültürel varlıklar özel mülk olabilir mi, yoksa hepsi kamuya mı ait kalmalıdır? "İnsanlık mirası" ya da "ortak kültür mirasımız" gibi kavramlar, tüm insanları birleştirici, barışa yardımcı mesajlar içermelerine rağmen, uygulamada bu kavramlar ne için kullanılmaktadır? Kültür varlıklarının bulundukları ülkede kalmalarını, o ülkelere ait olduğunu savunmak "kültürel milliyetçilik" midir? Öte yandan "kültürel uluslararasııcılığı" savunmak, zengin ülkelerin ekonomik olarak yoksul ülkelerin kültür varlıklarını satın almalarının yolunu açan ve eski eser ticaretinin serbest bırakılmasını savunan bir görüşün felsefi alt yapısını oluşturur mu?

Kültürel miras konusu etrafında karmaşık siyasi, ekonomik ve felsefi konular kümelenirse de, özünde kültürel varlıklar geçmiş yaşamlara, insanlık birikimine ve tecrübesine saygı duymamızın; kendi küçük dünyalarımız ve zamanlarımız dışında daha geniş bir dünyanın ve tarihin olduğunu anlamamızın aracıdır.

EK-1

Neler biliyoruz?	Neler bilmek istiyoruz?	Neler öğrendik?

EK-2

Cümleler	Kültürel Mirasla İlgili	Kültürel Mirasla İlgili Değil	Karar Veremedim	Çünkü...
Kiraya verdiğim ev bana teyzemden miras kalmıştı.		X		Burada hukuksal anlamda miras kavramından bahsediyor.
Mevlevi törenleri UNESCO'nun "dünya mirası" listesinde dir.	X			Geçmişten bugüne taşınmış bir değerden bahsediyor.
Sana eskimiş bir eşya gibi gözüküyor olabilir ama o dolap benim için ninemde kalan en değerli miras.				
Bu kocaman burun bana babamdan miras kalmış.				
Mirastan pay alabilmek için mahkemeye başvurdu.				
Bu gelenek bize ninelerimizden mirastır				

Sana bırakacağım en
değerli miras, bu
elmas yüzük olacak.

Bağ babadan,
zeytinlik dededen
mirastır.

Mostar köprüsü çok
kıymetli bir mirastı,
ne yazık ki savaş
sırasında yıkıldı.

Hastalığınızı teşhis
edebilmem için
genetik mirasınızı
öğrenmem
gerekıyor.

Müzedeki eserler bu
topaklarda yüzlerce
yıl önce yaşamış
insanlardan bize
kalan miraslardır.

EK-3

İsim:

Sınıf:

Tarih:

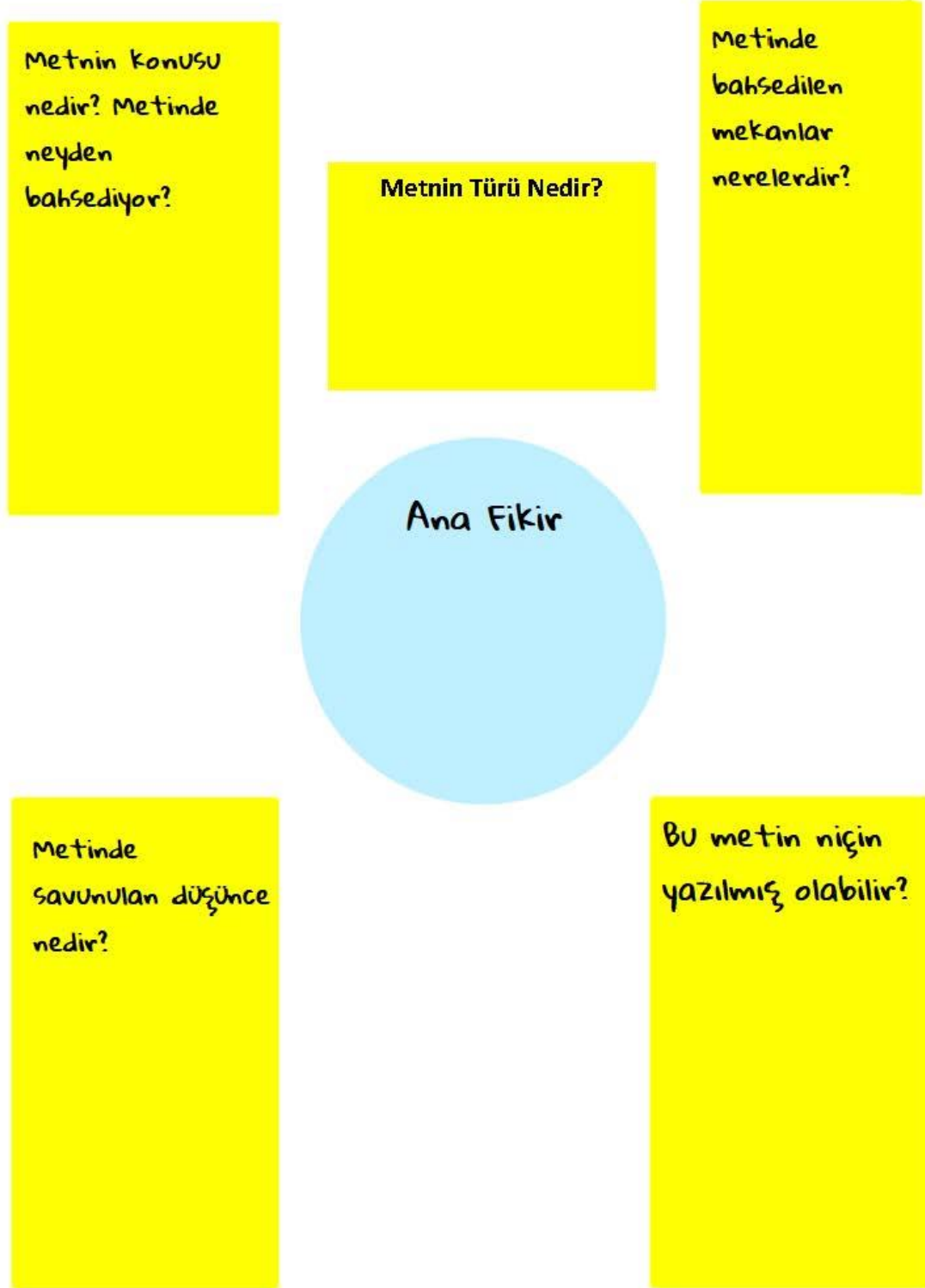
Kültürel Mirasla İlgili
Kavramlar

Kültürel Mirasın
Ekonomik Katkıları

Kültürel Mirasın
Siyasi Katkıları

Kültürel Mirası
Tehdit Eden Unsurlar

EK-4



KÜLTÜREL MİRAS



➤ Kültürel Miras

Kültürel miras denince aklımıza ilk önce arkeoloji ve tarihle ilgili izler gelir. Oysa kültürel miras geçmişten bugüne uzanan, kimliğimizle, kültürümüzle, tarihimizle ilgili somut ve somut olmayan varlıkların ve değerlerin tümüdür. Somut unsurlar tüm arkeolojik ve tarihi varlıkları, somut olmayan kültürel miras ise dil, gelenek, dans, müzik, tören gibi kültür unsurlarını içerir. Kültürel mirasın tümü manevi anlamda hayatımızı zenginleştirir. İçinde yaşadığımız kültüre, dünyaya bir oluşturur ve geçmişle bugün arasındaki bağlantıyı kurar.

➤ Irak'ta Neler Oldu?

➤ İhtiyar Çilingir

➤ Yüksek Yüksek Binalar



Zeybek Oynayan Bir Efe



Gaziantep Müzesinde Sergilenen Mozaiklerden Biri

KÜLTÜREL MİRAS



Tarihî Beypazarı Evleri

Siyasal ve Ekonomik Açıdan Kültürel Miras

Kültürel mirası oluşturan somut ve somut olmayan tüm varlıkların, günümüzde daha fazla konuşulur ve tartışılır olmasının hem siyasal hem ekonomik nedenleri vardır. Siyasal açıdan bakıldığında milletlerin ve toplulukların kimliklerinin en önemli kaynaklarından biri kültürel mirastır. Ortak ulus kimliğinin tanımlanmasında tarihle, dille, kültürle ilgili unsurlar temel yapı taşlarıdır ve bunların herkesin anlayabildiği şekilde var olduğu alan kültürel mirastır.

Ekonomik açıdan bakıldığında ise müzelerin, arkeolojik ören yerlerinin, tarihi dokusu korunmuş yerleşimlerin, anıtsal mimarlık eserlerinin en çok turist çeken yerlerin başında geldiğini görürüz. Turizm, farklı alanlardaki pek çok kişinin hizmet üretmesini gerektiren bir sektör (otel, ulaşım, rehberler, turizm şirketleri, dükkânlar, lokantalar, gezi kitapları, hediyelik eşyalar vb.) olduğu için kültürel mirası tanıma amaçlı kültür turizmi geniş bir ekonomik ağ oluşumuna katkıda bulunur.



Topkapı Sarayı Giriş Kapısı



Efes Antik Kenti

KÜLTÜREL MİRAS



Mardin'in Taş Evleri



Sümela Manastırı

Kültürel Miras Yönetimi

Kültürel mirasın gitgide daha fazla ilgi çekmeye başlaması kültürel miras yönetimi olarak adlandırılan yeni bir araştırma ve çalışma alanı ortaya çıkarmıştır. Tarihsel alanların, yapıların, anıt eserlerin, arkeolojik yerleşmelerin korunması, tanıtılması, buralarla ilgili bilginin doğru olarak ulaştırılması, bilimsel araştırmaların, restorasyon ve koruma çalışmalarının sürdürülebilmesi gibi konular arasındaki dengeyi kültürel miras yönetimi sağlar. Dünyada turistlerin yoğun olarak ziyarete ettiği birçok önemli arkeolojik ve tarihsel yerde tıpkı bir müze müdürü gibi görev yapan alan yöneticileri vardır. Türkiye'de de bu konudaki çalışmalar son yıllarda hız kazanmıştır.

Koruma

Kültürel miras ile ilgili bir başka temel konu korumadır. Hızlı kentleşme ve alt yapı çalışmalarından savaşımlara, eski eser kaçakçılarının tahribatından barajlara kadar birçok nedenle kültürel varlıklar zarar görmekte ve yok olmaktadır. Bu zararlar bazen isteyerek, yani insanlarla yaşadıkları ülke ve geçmişleri arasındaki bağı koparmak için verilmektedir. Bir an için ailenize ait tüm fotoğrafların yandığını ve bunları bir daha asla yerine koyamayacağınızı düşünün, ne hissedersiniz?



Kapadokya Peri Bacaları

KÜLTÜREL MİRAS



Nemrut Dağı Milli Parkı Heykelleri

Son yıllarda Irak'ta Bağdat Arkeoloji Müzesi ve diğer müzelerin yağmalanıp tahrip edilmeleri, Palmira, Ninova ve Hatra gibi antik kentlerin yıkılması, arşivlerin ve kütüphanelerin yakılması kasıtlı verilen zararların acı örnekleri olarak gösterilebilir.

Kültürel Miras Kime Ait?

Kültürel mirasla ilgili bir başka çok önemli konu da kime ait oldukları meselesidir. Kültürel varlıkların sahibi kimdir? Onlarla ilgili kararları kimler vermelidir? Üstünde bulundukları ülkeyi yöneten devlet mi? UNESCO gibi kültürel mirasla ilgili çalışan uluslararası kurumlar mı? Kültürel varlıklar özel mülk olabilir mi, yoksa hepsi kamuya mı ait kalmalıdır? "İnsanlık mirası" ya da "ortak kültür mirasımız" gibi kavramlar, tüm insanları birleştirici, barışa yardımcı mesajlar içermelerine rağmen, uygulamada bu kavramlar ne için kullanılmaktadır? Kültür varlıklarının bulundukları ülkede kalmalarını, o ülkelere ait olduğunu savunmak "kültürel milliyetçilik" midir? Öte yandan "kültürel uluslararasııcılığı" savunmak, zengin ülkelerin ekonomik olarak yoksul ülkelerin kültür varlıklarını satın almalarının yolunu açan ve eski eser ticaretinin serbest bırakılmasını savunan bir görüşün felsefi alt yapısını oluşturur mu?

Kültürel miras konusu etrafında karmaşık siyasi, ekonomik ve felsefi konular kümelenirse de, özünde kültürel varlıklar geçmiş yaşamlara, insanlık birikimine ve tecrübesine saygı duymamızın; kendi küçük dünyalarımız ve zamanlarımız dışında daha geniş bir dünyanın ve tarihin olduğunu anlamamızın aracıdır.

IRAK'TA NELER OLDU?



Yakın zamanların en büyük kültürel miras tahribatı komşumuz Irak'ta meydana geldi. Bugün Irak dediğimiz ülke, geçmişte Mezopotamya olarak adlandırılıyordu. Beş bin yıl önce dünyanın ilk kentleri, Dicle ve/ırat nehirleri boyunca, burada kuruldu. Bu kentlerde anıtsal tapınaklar, saraylar, sur duvarları inşa edildi. Kentler bir liderin önderliğinde çok sayıda memur tarafından yönetiliyordu; devlet dediğimiz siyasal yönetim biçimi böyle doğdu. Merkezi devlet tarafından kontrol edilen tarımsal üretim, hayvancılık ve uzun mesafe ticareti, kayıt tutulmasını ve hesap yapılmasını gerektiriyordu. Yazı, matematik, geometri ve takvim (1 ay 30 gün, 1 yıl 12 ay gibi) dünya tarihinde ilk defa Mezopotamyalılar tarafından icat edildi. Sümerler, Akadlar, Babiller ve Asurlular uygarlık tarihinde büyük sıçramaların yaşandığı bu dönemin kahramanlarıydılar.

Irak'taki birçok müze, özellikle de Bağdat'taki Ulusal Arkeoloji Müzesi Mezopotamya uygarlıklarının en önemli eserlerini barındırıyordu. Irak'ta bir savaş başladığı takdirde bu müzenin ve eski Mezopotamya kentlerinin kalıntılarının zarar göreceğinden korkuluyordu.



Bagdat Ulusal Arkeoloji Müzesi

Bu uygarlıkların uzmanı bilim insanları ve müzeciler Irak'ı işgal etmeyi planlayan Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'yi uyardılar. Mezopotamya eserlerine ve höyüklerine zarar verilmemesi için her türlü önlemin alınması istendi. Bu müzeler ve arkeolojik yerleşmeler insanlık tarihinin verilerini saklıyordu. Araştırmalar, kazılar ve geçmişimizin anlaşılabilmesi için korunmaları çok önemliydi. Irak, ayrıca İslam uygarlığına,

IRAK'TA NELER OLDU?



Müzelerin Yağmalanmasının Ardından Ortaya Çıkan Tablo

özellikle de Abbasi Dönemi'ne ait önemli yapılara, eski kent kalıntılarına ve el yazması eserlere sahipti. 2003'ün Nisan ayı korkularının da ötesinde bir kültürel miras tahribatına sahne oldu. Bağdat Ulusal Arkeoloji Müzesi üç gün üç gece boyunca yağmalandı. Nisan 2003'te Bağdat'ta çıkan olaylarda Milli Kütüphane, yazma eser kütüphaneleri, Irak'ın Osmanlı ve İngiliz yönetimi altında olduğu yılların tüm belgelerini saklayan arşivler ateşe verildi. Üniversiteler yakıldı. Bağdat Modern Sanatlar Müzesi'nden çalınan heykeller, tablolar birkaç dolara sokaklarda askerlere satılmaya çalışıldı. Ülkenin güney ve kuzeyindeki yüzlerce höyük, bir Sümer heykeli, bir Babil mührü ya da bir Asur tabletini bulup kaçakçılara satmak için altüst edildi. Savaş, Irak'ın geleceğini yok ederken, yağmacılar, kundakçılar ve hırsızlar elbirliğiyle ülkenin geçmişini yok ediyorlardı. Üstelik o geçmişin ortaya koydukları yalnız Irak halkının değil, insanlık tarihinin çok önemli dönemlerini aydınlatıyordu.

Ülkenin tüm kültürel altyapısı, büyük kısmı bir daha onarılamamak üzere çöktü. Müzecilerin ve kütüphanecilerin öngörülü ve fedakâr çabaları sayesinde bazı arkeolojik eserler ve el yazmaları savaştan önce güvenli yerlere taşınıp saklanmıştı. Yine de kayıpların büyüklüğü dehşet vericiydi. Bağdat Arkeoloji Müzesi'nden yaklaşık on beş bin eser çalınmış, yağmalanmış ya da kargaşa sırasında tahrip olmuştu. Yakılan kütüphanelerde on binlerce kitap ve el yazması kül oldu. Eski Mezopotamya'nın kazılmamış kentlerinden nelerin yok olduğunu ve halen yok olmakta olduğunu ise, arkeolojik eser talanının hâlâ devam etmesi nedeniyle hiçbir zaman bilemeyeceğiz. Chicago Üniversitesinden Prof. Dr. McGuire Gibson'un çok güzel ifade ettiği gibi, bu tahribatla henüz sormayı bile akıl edemediğimiz soruların cevapları yok oldu. Iraklı yetişkinler varlıklarını ve güzelliklerini hatırladıkları eski hayatlarının, zenginliklerinin, müzelerinin, eserlerinin bir daha asla eskisi gibi olmayacağını acısıyla yaşamaya devam edecekler; çocuklar ise tahrip olmuş kültürel mirasın yarattığı boşlukta büyüyecekler. Hepimiz daha yıllarca, "Kim yaptı?", "Niye yaptı?", "Kim bu tahribattan nasıl bir fayda sağladı?" gibi soruların cevaplarını arayıp duracağız.

PARAGRAF

"Yakın zamanların en büyük kültürel miras tahribatı komşumuz Irak'ta meydana geldi. Bugün Irak dediğimiz ülke, geçmişte Mezopotamya olarak adlandırılıyordu. Beş bin yıl önce dünyanın ilk kentleri, Dicle ve/ırat nehirleri boyunca, burada kuruldu. Bu kentlerde anıtsal tapınaklar, saraylar, sur duvarları inşa edildi. Kentler bir liderin önderliğinde çok sayıda memur tarafından yönetiliyordu; devlet dediğimiz siyasal yönetim biçimi böyle doğdu. Merkezi devlet tarafından kontrol edilen tarımsal üretim, hayvancılık ve uzun mesafe ticareti, kayıt tutulmasını ve hesap yapılmasını gerektiriyordu. Yazı, matematik, geometri ve takvim (1 ay 30 gün, 1 yıl 12 ay gibi) dünya tarihinde ilk defa Mezopotamyalılar tarafından icat edildi. Sümerler, Akadlar, Babiller ve Asurlular uygarlık tarihinde büyük sıçramaların yaşandığı bu dönemin kahramanlarıydılar."

ÖZET

"İrak'ta yakın zamanda büyük kültürel miras tahribatları meydana geldi. Geçmişte Mezopotamya olarak adlandırılan bu ülkede birçok tarihi eser inşa edildi. Devlet denilen siyasi yönetim biçimi de bu topraklarda doğdu. Devlet işleri kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde yazı, matematik, geometri ve takvim Mezopotamyalılar tarafından icat edildi. Uygarlık tarihinde büyük öneme sahip Sümer, Akad, Babil ve Asur uygarlıkları bu dönemde yaşadılar."

EK-7

- ✓ Metni/paragrafı anladım mı?
- ✓ Metinden/paragraftan anladıklarım ne?
- ✓ Yazar hangi konudan bahsediyor?
- ✓ Metni/paragrafları inceledim mi?
- ✓ Tekrarlanan sözcük ve cümleler, önem belirten ifadeler ve vurgularla belirtilen cümleleri buldum mu?
- ✓ Metnin ana fikrini çıkardım mı?
- ✓ Tekrarlanan bilgiler ve düşünceleri attım mı?
- ✓ İlgisiz cümleleri attım mı?
- ✓ Konu cümlelerini kullandım mı?
- ✓ Yazılan özetle metindeki düşüncenin, bilginin tutarlılığını kontrol ettim mi?
- ✓ Yapılan özetle metni karşılaştırarak metinde yer alan, özetle bulunmayan önemli görüşlerin olup olmadığını kontrol ettim mi?

EK-8

**Irak Savaşı Sırasında Zarar Gören veya Yok Olan
Kültürel Mirasların Listesi**

**Kültürel Mirasın Zarar Görmesine Neden Olan
Olay/Kişi/Durum/Olgular**

Grup Adı:

EK-9

Irak'ta yaşanan şavaş nedeniyle zarar gören kültürel mirasın savaştan önce korunmasına yönelik neler yapılabilirdi?

Elimizdeki Bilgiler

Önerilen Uygulamalar

Öneriler uygulanabilir mi? Gerekçelerinizi yazınız.

İHTİYAR ÇİLİNGİR



Koyunpazarı'nda bir ufak dükkan; bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor. İhtiyarlamış, küçülmüş, aksakallı küçük yüzlü bir adam, gözünde çift gözlük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu.

Ne hoş manzara, gözüm ilişti. Dükkanın önünde kaldım. Bir çilingir dükkanı. Ufak kilitler, eski zaman kapı halkaları, rezeler, menteşeler, hayvan zincirleri. Böyle ufak tefek şeyler yapıyor. Bunlardan pek çok da yapmış, dükkanın ötesine berisine asmış.

- Kolay gelsin, usta.
- Kolayı başına gelsin!

Bir tarafa dayanıp durdum. Adamcık, benimle hiç meşgul olmuyor göründü. Birer tarafı açık, ufak halkalar hazırlamış, bir halka takıp açık tarafını ateşe tutuyor, o hazır oluncaya kadar bir başkasını ateşten çekip ucunu, dikkatli bir şekilde kapıyor, bir parça büküyor, onu tekrar ateşe verinceye kadar, önceki hazır oluyor, böylece düzenli bir şekilde çalışıyordu. Emin olunuz ki, gayet dürüst ve düzgün bir zincir vücuda geliyor, bir cilâsı noksan kalıyordu.

Şüphesiz, eski binalarda gördüğümüz o süslü malzemeler, böyle dükkanlarda, bu incelikle, bu özenle, bu kanaatle işlenir, yapıldı. Sanata böyle bir dindarca bir bağlılık vardı. Her şeyi inkâr eden bu devir gelmemiş olsaydı, şüphesiz bu güzel şeyler sönüp gitmeyecekti. Yazıklar olsun o zamana ki bütün kutsal değerleri inkâr ettirmiş, kanaatleri öldürmüş, huzur ve rahatı söndürmüş, demiri kaldırmış, yerine tenekeyi doldurmuştur.

Ben oradayken, gençten bir adam geldi. Elinde bir değnek vardı. Demirciye uzattı. Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek. Bu genç adam, onunla, her sabah akşam bağa giderken eşeği dürtecek.

İHTİYAR ÇİLİNGİR

Demirci anladı, ses çıkarmadı, duvardan üç beş halka aldı, sanatına vakıf bir adam sessizliğiyle değneğe taktı. Lâkin genç adam demircinin aksine, değneğin yan tarafına bir halka daha taktırmak istiyordu. Çilingirle aralarında bir konuşma başladı. Çilingir "Olmaz, bunun usulü böyledir." dedi.

Delikanlı usulü bozmakta ısrar ediyordu.

- Canım sen tak. Nene lazım...
- Takılmaz evladım. Ben kırk yıldır bu sanatı işlerim.
- Canım, parasıyla değil mi? Sen takıver, ötesine karışma!

İhtiyar, belki ısrar etmeyip takacaktı ancak "parasıyla" sözüne fena hâlde içerledi, daha ziyade bir şey demeyerek değneği genç adamın elinden aldı, eski taktıklarını da sökerek iade ettikten sonra,

- Biz para âşıklısı değiliz, var başka yerde yaptır, dedi.

Düşündüm kaldım. Para için işlemediğini iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz sanatının âşığıydı. "Filan usta gitti, bu sanatı da götürdü." diyecekler diye, bu dükkânı bekliyordu. Onun nazarında filan şey filan şekilde yapılır, başka türlü sanata saygısızlık olurdu. Bunu yıllarca belki asırlarca ustalar böyle yapmışlar; öyle ya, onun arkasında bu yolda gelmiş geçmiş ustalar pirlere vardı. Dükkânlarını Allah'a ibadet eder gibi açıp kapamışlardı. Sanat, onlara sunulmuş bir kerametti.

Evet, bu adam para âşıklısı değildi. O, ustalarının postunda oturur bir sanat halifesiydi. O nasıl derse desin uğraştığı sanatın kendisine emanet olduğunu söyleyen üstadları vardı.

Memduh Şevket Esendal



KINALI MEHMET

Mehmet'i yirmi yaşına basınca askere çağırıldılar. Bütün köylü, onu davulla zurnayla, dualarla uğurladı.

Acemilik günlerinde, bölük komutanı askerlerin saçlarına, tırnaklarına, ellerine sık sık bakıyordu. Böyle bir kontrol gününde komutan, Mehmet'in ellerinin kınalı olduğunu gördü:

- Eline niçin kına yaktın? diye sordu.

Mehmet:

- Bilmiyorum komutanım, dedi. Anam yaktı bu kınayı.

Bunun üzerine komutan:

- Öyleyse anana mektup yaz. Benden de selâm söyle. Avucuna niçin kına yaktığını sor, öğren bakalım, dedi.

Mehmet, hemen o akşam mektup yazdı. Gelen cevapta şöyle diyordu:

"Sevgili oğlum, mektubunu aldık. Hepimiz de çok sevindik. Avucuna yaktığın kınayı sormuşsun. Komutanına selâm söyle. Gözlerinden öperim. Hayır duaları ederim. Allah hepinize güç kuvvet versin. Komutanına de ki; bizde üç şey için kına yakılır: Gelinlik kızlara kına yakarız, evine barkına sahip olsun diye. Kurbanlık koyunlara kına yakarız, Allah'a kurban olsun diye. Bir de yavrum, askere giden yiğitlere kına yakarız biz. Kına yakarız ki, vatana kurban olsun diye. Dedeni Balkanlar'da amcanı da Çanakkale'de kurban verdik. Gerekirse sen de bu vatana kurban olacaksın evladım."

Bu cevap, komutanı çok duygulandırmış, gözleri dolu dolu olmuştu.

KINALI MEHMET

①

Sahne

Zaman: Zaman belli değil

Yer: Asker Ocağı

②

**Ana ve Yardımcı
Karakterler**

Komutan, Kınalı Mehmet, Anne ve diğer askerler

③

**Problemin
Başlangıcı**Komutan temizlik kontrolü yapıyor. Mehmet'in
elindeki kınayı görüyor ve sebebini soruyor.

④

Problem

Kınanın niçin yakıldığı bilinmiyor sebebi bulunacak.

⑤

**Problem Çözme
Teşebbüsleri**Komutan anaya mektup yazılması için emir veriyor.
Mehmet mektubu yazıyor ve kınanın niçin yakıldığını soruyor.
Mektuba cevap geliyor.

⑥

Sonuç

Kınanın niçin yakıldığı öğrenildi.

⑦

Tepki

Komutan duygulandı, gözleri doldu.

⑧

Ana FikirAskere giden insan vatana kurban olarak düşünülmektedir.
Dönemeyebilir.

İHTİYAR ÇİLINGİR

1

Sahne

Zaman:

Yer:



2

Ana ve Yardımcı
Karakterler

3

Problemin
Başlangıcı

4

Problem



5

Problem Çözme
Teşebbüsleri

6

Sonuç



7

Tepki



8

Ana Fikir

Açıklama: "İhtiyar Çilingir" adlı metni okuyunuz. ardından metinde sebep sonuç ilişkisi içeren cümleleri bulunuz.

sebep → sonuç

sebep → sonuç

sebep → sonuç

sebep → sonuç

İsim: _____

Tarih: _____



Yaşlı demircinin yerinde olduğunuzu ve genç müşterinin isteği karşısında neler yapacağınızı düşünün. Düşüncelerinizden hareketle aşağıdaki bölümden itibaren metni yeniden kurgulayın.

Açıklama:

Metni yeniden kurgularken metnin nasıl devam edeceğine ilişkin düşüncelerinizi ifade etmeyiniz. Metni kurgusal olarak devam ettiriniz. Metnin unsurlarından hareketle yeniden kurgulama yapmanız gerektiğini unutmayınız.



..... Ben oradayken, gençten bir adam geldi. Elinde bir değnek vardı. Demirciye uzattı. Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek. Bu genç adam, onunla, her sabah akşam bağa giderken eşeği dürtcek.

Demirci anladı, ses çıkarmadı, duvardan üç beş halka aldı, sanatına vakıf bir adam sessizliğiyle değneğe taktı. Lâkin genç adam demircinin aksine, değneğin yan tarafına bir halka daha taktırmak istiyordu. _____

İsim: _____

Tarih: _____

EK-14

Ad-Soyad:

Sınıf:

Tarih:

Hayalinde Canlandır, Yaz ve Çiz

Çiz:	Çiz:
Yaz:	Yaz:

AÇIKLAMA

İhtiyar Çilingir adlı metni aşağıda yer alan ifadelerle göre değerlendiriniz. Ardından bu ifadelerle katılıp katılmadığınızı belirtiniz ve değerlendirmenizi gerekçeleriyle beraber açıklayınız.

İhtiyar Çilingir adlı metinde geçen olaylar gerçek olaylardır. Şahıs kadrosunda gerçek insanlar vardır.

Olaylar gerçek mekanlarda ve gerçek zaman dilimlerinde yaşanmıştır.

Olayları şekillendiren sebep-sonuç zinciri gerçeklere uygun değildir.

İhtiyar çilingir adlı hikaye kurgusal öğeler içermektedir.

Ad-Soyad

Tarih

YÜKSEK YÜKSEK BİNALAR



İstanbul'un Bozulan Mimarisi (www.kuzeyormanlari.org)

Türkü şöyledir: "Yüksek yüksek tepelere ev kurmasınlar." Şimdi yakılsaydı bu türkü herhalde "yüksek yüksek binalara iş kurmasınlar." şeklinde olurdu. Çünkü çok zararı tespit edilmiş. Her tür psikolojik bozukluk; sindirim, algı, hareket bozukluğu. Boğulma hissi, vesaire. Bilim adamları şunu keşfetmiş:

İnsanların hücreleri ile tabiattaki canlı cansız her yaratık arasında bir alışveriş var ve bu her iki tarafı sağlıklı kılıyor. Yüksek binalarda iş görenler bir bakıma canlı canlı mezara giriyor. Ama nedendir bilinmez, dünyanın her yanında yüksek bina yapımı çılgınca devam ediyor. Bu binaların İstanbul'un silüetini değiştirdiği de tartışıldı. Gerçekten de "sur içi" İstanbul'una böyle bina dikmek yakışıksızdır, yersizdir; izin verilmemelidir, verilmiş ise bina yıkılmalıdır. Lâkin bu da yaraya merhem olmuyor. Yeni dünya eskisini boğmaya devam ediyor.

İstanbul'a Marmara cihetinden gelen her kişi, kubbeler ve minareler ile bir harika İstanbul silüeti görüyor ama başını az çevirince Maslak tarafında semalara yükselen gökdelenler ile ikinci bir silüet daha görüyor. Hangisi İstanbul? Her ikisi de. Devlet büyüklerinin inşasını ilgiyle takip ettiği Mimar Sinan Camii de banka gökdelenlerinin gölgesinde kaldı. Acı ama gerçek.

İstanbul yüksek yüksek binalarla doldurulurken, sokaklar arabadan geçilmez oluyor. Trafik kangren. İşten çıkıp evine zar-zor varan kişinin zihnî ve bedenî yorgunluğu o safhaya varıyor ki, içeri girer girmez bir sedire uzanıyor. Söz yok, hareket yok, neredeyse nefes yok; bir ceset sanki. Trafik kangren, çünkü her gün İstanbul trafiğine beş yüz ila bin arasında araba katılıyor. Bu arabalara yol bulmak için açılan tüneller de üçüncü köprü de yetmiyor. Ama insanlar araba almaya devam ediyor. Çıldırılmış gibi. Televizyon ve basın reklamdan geçilmiyor. Bir gazeteyi açın yarısı site, rezidans, bina reklamı ile otomobil dolu.

Hormon, zehir kalıntısı, GDO derken "gıda güvenliği" de son süt macerasından sonra büyük problem oldu. Bazı tıp adamları "Paketlenmiş (yani fabrikasyon) her gıdadan şüphe edin, iyice inceleyin."

YÜKSEK YÜKSEK BİNALAR

diyorlar. Bazıları daha ileri gidiyor, paket süt alacağınıza, köylünün getirdiği sütü alın o daha sağlıklıdır diyor. (Diyor da köylü nerde, süt nerde?) Peki uğruna deterjanlar tükettiğimiz hijyen ne olacak? İnsanlar otobüste bir yere el uzatıp tutunmaya çekiniyor, hiçbir şeye el sürülmüyor, sürekli tedirginlik içinde. Kardeşim otobüsün, metrobüsün tutulacak yerinden tutmuyorsun ama araçtan indikten sonra soluduğun havada neler var biliyor musun? Bu yüzden aileler çocuklarını sokağa salmıyor. Arada bir parka götürdüklerinde salıncakların iplerini ıslak mendil ile siliyorlar. Çocukların ne eli ne ayağı toprağa değmiyor. Çiçek koparmaktan bile korkuyorlar.

Zavallı renksiz, hareketsiz, mızımız balkon çocukları. Oyuncakları bile güvensiz hâle geldi. Çin'den gelenler tümünden zararlı imiş. Plastik yapıları, boyaları zehir kusuyor. Herhâlde yeniden eski dünyanın tahta oyuncaklarına döneceğiz. Oyuncaktan geçtim, çocuklara naylon karışımı çamaşır, elbise giydirmekten çekiniyor insanlar. Naylon ve petrol, kullandığımız ilaçlara kadar sızmıştır. Bu havadis üzerine doğal ilaçlara, bitkilere, ağaç kabuklarına hücum ediliyor. Bilim adamları yine ikaz ediyor. Bu "şifalı otlar" faydadan çok zarar getirir, aman dikkatli olun. Deli danayı, kuş gribini saymıyorum.



Istanbul'un Bozulan Mimarisi (www.cnnturk.com)

Sığırların sürekli kapalı yerde tutulması hem sütüne hem etine zarar veriyor. Bir de yedikleri yem. Tavuklar dahi aynı akıbeti bekliyor. Normalde iki ayda kesime gelecek piliçler, verilen ilaçlarla kırk günde kesiliyor. Öyle ki bu piliçlerin henüz kemikleri dahi tam oluşmuş değil.

Yüksek yüksek binaların yapıldığı şehirlerde güvenlik zayıflıyor. Konutlar depreme dayanıklı değil. İnsanlar dış kapılarına üç beş kilit daha ekliyor. Sitelerin etrafı tel örgüler, yüksek duvarlar, kameralar ile çevriliyor. Bunlar yetmiyor, bir güvenlik ordusu siteyi bekliyor. İnsanlar etrafı surlarla kaplı ortaçağ şatolarına kapanmış gibi kimseyle görüşmeden, dışarı çıkmadan yaşıyor. Yaşasın steril hayat!

Ama tüm bunlar o içe işlenmiş tedirginliği yok etmiyor. İnsanlar güvenliğini kaybettiği için kimseye güvenmiyor. Bir insanla münasebet kuracağıma bir makineye bağlanıyor: İnternet. Teknolojiye dayalı medeniyetin bize sunduğu hayat bu işte. Yarasın!

Mustafa Kutlu

Ad-Soyad _____

EK-17

Tarih _____

NESNEL-ÖZNEL CÜMLELERİ BELİRLİYORUZ

NESNEL	ÖZNEL
ÇÜNKÜ	ÇÜNKÜ
NESNEL	ÖZNEL
ÇÜNKÜ	ÇÜNKÜ
NESNEL	ÖZNEL
ÇÜNKÜ	ÇÜNKÜ

Ad-Soyad_____

Tarih_____

NESNEL-ÖZNEL CÜMLELERİ BELİRLİYORUZ

NESNEL	ÖZNEL
ÇÜNKÜ	ÇÜNKÜ
NESNEL	ÖZNEL
ÇÜNKÜ	ÇÜNKÜ
NESNEL	ÖZNEL
ÇÜNKÜ	ÇÜNKÜ

YÜKSEK YÜKSEK BİNALAR - DUMLUPINAR GAZETESİ**Değerlendirme Çalışma Kâğıdı**

Adı-Soyadı: _____ Sınıf: _____ Tarih: _____

Aşağıdaki tabloda Yüksek Yüksek Binalar adlı metinde geçen bilgilerin yer aldığı cümleler sıralanmıştır. Sizden Dumlupınar Gazetesini okumadan önce bu bilgilerin güvenilirliğine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir. Görüşlerinizi belirtmeniz ardından Dumlupınar Gazetesini okumanız ve bilgilerin güvenilirliğine ilişkin görüşlerinizde değişiklik olup olmadığını ifade etmeniz beklenmektedir. Düşüncelerinizde değişiklik varsa lütfen gerekçesini açıklayınız.

Okumadan Önce

Okumadan Sonra

Güvenilir	Güvenilir Değil	Metinde Yer Alan Bilgi	Güvenilir	Güvenilir Değil
		1. Yüksek binalar insan sağlığına ve çevreye zarar veriyor.		
		2. Trafik sorunu bireylerin hayatını olumsuz etkiliyor.		
		3. Paketlenmiş gıdalar insan sağlığı açısından zararlıdır.		
		4. Soluduğumuz havada insan sağlığı açısından zararlı gazlar var.		
		5. Çin'den gelen oyuncaklar zararlı kimyasallar taşıyor.		
		6. Tekstil ürünlerinde sağlığa zararlı olabilecek maddeler kullanılıyor.		
		7. Tavuklara verilen ilaçlar nedeniyle hızlı büyümeleri sağlanıyor.		



DUMLUPINAR GAZETESİ

Kurtuluş Şehrinin İlk Gazetesi
29 Ekim 2017 Fiyatı:1 TL



MEKÂN İLE İNSAN SAĞLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÖNEMLİ



TOKİ'nin 'Ev ve Şehir Seminerleri'ndeki konuşmasında içinde yaşadığımız mekânların sağlığımız üzerindeki etkilerini anlatan Dr. Murat Dinçer Çekin, binalardaki sağlık risklerine de dikkat çekti. "Yüksek binaların insan sağlığı üzerinde olumsuz etkisi var"

Dr. Murat Dinçer Çekin'in ifadesine göre; mekânlar, açık veya kapalı, sabit veya hareketli, doğal veya suni olması gibi özellikleriyle Fiziksel Mekân, güvenli veya güvensiz, geçmiş veya gelecekte olması gibi özellikleriyle Zihinsel Mekân, mahrem veya açık, özel veya kamusal olması gibi özellikleriyle de Sosyal Mekân olarak düşünülebilir.

Fazla doğal alan olanlarda sıkıntı, öfke, yorgunluk, depresyon, dikkat eksikliğinin daha az görüldüğünü, odası yeşil manzaraya bakan hastaların duvara bakanlara göre daha çabuk iyileştiğini ifade etti.

Yüksek binaların insan sağlığı üzerinde ciddi etkileri olduğunu vurgulayan Çekin şöyle dedi:

"Yükseklik belli bir dereceyi aşınca stres, davranış problemleri, korku, tatminsizlik ve çaresizlik hissi, sosyalleşme yoksunluğu, çocuk gelişiminde problemler ortaya çıkabiliyor. Çocuklarla ilgili önemli bir problem de ufuk kapanması. Yüksek binalar çocukların gelişme çağında uzağa odaklanmalarını engelleyen bir faktör."

HAZIR GIDALAR OBEZİTEYE NEDEN OLUYOR

SELÇUK Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi diyetisyenlerinden Esmâ Aybattı, hazır gıda tüketim alışkanlığının, çağın en önemli sağlık sorunlarından olan obeziteyi beraberinde getirdiğini açıkladı.



Diyetisyen Aybattı, yaptığı açıklamada, sağlıklı beslenmenin, doğal besinlerle yeterli ve dengeli besin tüketmekle mümkün olacağını söyledi. Sağlıksız beslenmenin birçok sağlık sorununa yol açacağını ifade eden Aybattı, "Özellikle hazır paketlenmiş gıdalar, pizza, hamburger, patates kızartması, dondurulmuş gıdalar, konserve ve diğer işlenmiş gıdalar sürekli kullanımı sinir ve sindirim sistemine zarar



DUMLUPINAR GAZETESİ

Kurtuluş Şehrinin İlk Gazetesi

29 Ekim 2017 Fiyatı:1 TL



verip, kanser riskini arttırmaktadır. Kan şekeri ve kan yağları yüksekliği, mide bulantısı ve yüksek tansiyona sebep olur. Bu besinlerin uzun süre korunması için kullanılan bazı katkı maddeleri sağlığını olumsuz etkiler” dedi.

Hazır gıdalarda bulunan monosodyum glutamat maddesinin sinir hücrelerine zarar verdiğini belirten Aybattı, merkezi sinir sistemi tahribatına bağlı olarak, Alzheimer, Parkinson, Huntington hastalıkları ve sara gibi sağlık sorunlarına yol açtığını belirtti. Dondurulmuş gıdalarda, soya soslarında kullanılan ve çin tuzu olarak da adlandırılan bu maddenin, insan sağlığına ciddi zararlar verdiğini anlatan Aybattı, “Pankreas hasarı, insülinde artış ve buna bağlı olarak diyabet gelişimi, böbrek ve karaciğerde hasara sebep oluyor. Ayrıca dondurulmuş gıdalarda yüksek oranda bulunan tuz ise günlük alınması gereken tuz miktarının üzerine çıkmamıza neden olduğundan yüksek tansiyon riskini artırır. Trans yağlar; kolesterol ve kandaki kötü yağ oranının yükselmesine, iyi huylu kolesterol oranının ise düşmesine neden olmaktadır. Kanseri riskini büyük ölçüde artırarak, damar sertliği ve damar tıkanıklığına yol açmaktadır. Özellikle kalp hastalıkları bakımından dikkat edilmesi gereken bir maddedir” diye konuştu.

UZMANLAR UYARDI! TAVUK ETİNDE 'ZEHİR' VAR

Bahçeşehir Üniversitesi'nden Dr. Ümit Aktaş, test edilen tavukların yüzde 50'sinin karaciğerinde inorganik arsenik bulunduğunu ve bu maddenin kanserojen kimyasallar arasında en zehirli olanı olduğunu söyledi. Sadece Türkiye'de değil, tüm dünyada tavuk etiyle ilgili tartışmalar bitip tükenmek bilmiyor, bazı

otoritelere göre tavuk eti zararlı ve kesinlikle uzak durulmalı, bazılarının göre ise zararsız ve gönül rahatlığı ile yenilebilir.

Ntv.com.tr'den Tülay Karabağ'ın haberine göre tüketicinin kafası ise uzun zamandır karışık. Vatandaş, önemli beyaz et kaynaklarından biri olan tavuk etini tüketip tüketmeme konusundaki soru işaretlerinden bir türlü kurtulamıyor. Konuyla ilgili son açıklama ise Bahçeşehir Üniversitesi Fitoterapi Eğitim Koordinatörü Dr. Ümit Aktaş'tan geldi. Aktaş, Amerikan Gıda ve İlaç Dairesi'nin nisan ayında yaptığı açıklamaya dikkat çekti.

'FDA TAVUKLARDA ARSENİK BULUNDUĞUNU DUYURDU'



Marketlerde satılan tavuk eti analizlerinin genellikle bir sır gibi saklandığını söyleyen Dr. Aktaş, “Ancak Amerikan Gıda ve İlaç Dairesi sonunda bir açıklama yaptı. FDA'nın bulgularına göre, test edilen tavukların yüzde 50'sinin karaciğerinde inorganik arsenik bulunmaktadır ve bu madde kanserojen kimyasallar arasındaki



DUMLUPINAR GAZETESİ

Kurtuluş Şehrinin İlk Gazetesi
29 Ekim 2017 Fiyatı:1 TL



en zehirli olanıdır” dedi. Arsenik içeren ürünleri çok miktarda tüketenlerde kanser gelişimine neden olan hücre değişikliklerinin görüldüğünü vurgulayan Dr. Aktaş, arseniğe maruz kalmanın yaratacağı sonuçları, “Cilt kanserlerine ve son raporlara göre akciğer, böbrek, mesane ve karaciğer gibi iç organlarda da görülebilen kanser çeşitlerine yol açabilmektedir. Arseniğin tıpkı civa ve kurşun gibi, ceninde ve çocuklarda son derece zehirli etkileri bulunmaktadır” şeklinde özetledi.

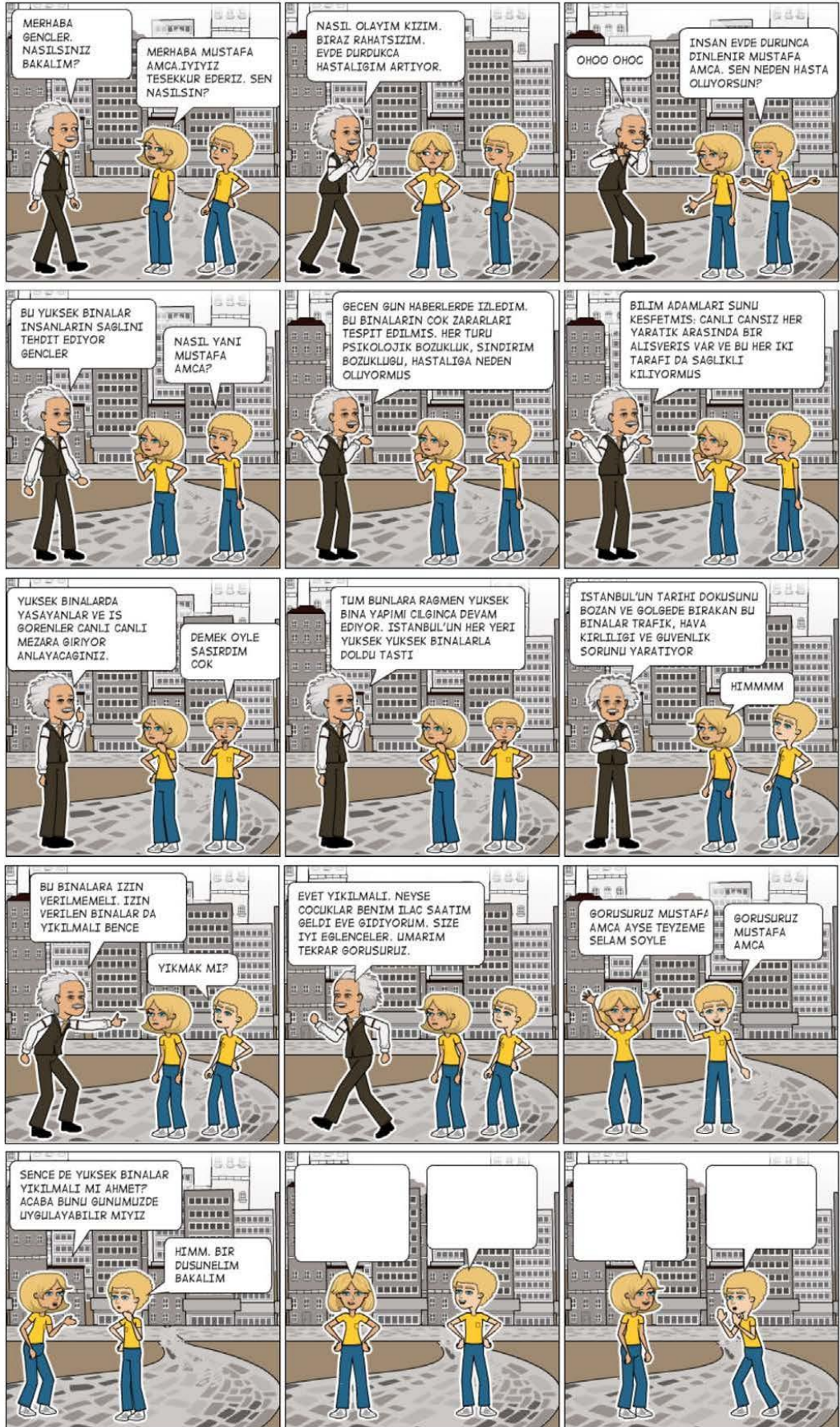
TEKSTİLDE ‘KANSER’ RİSKİNE DİKKAT EDİN

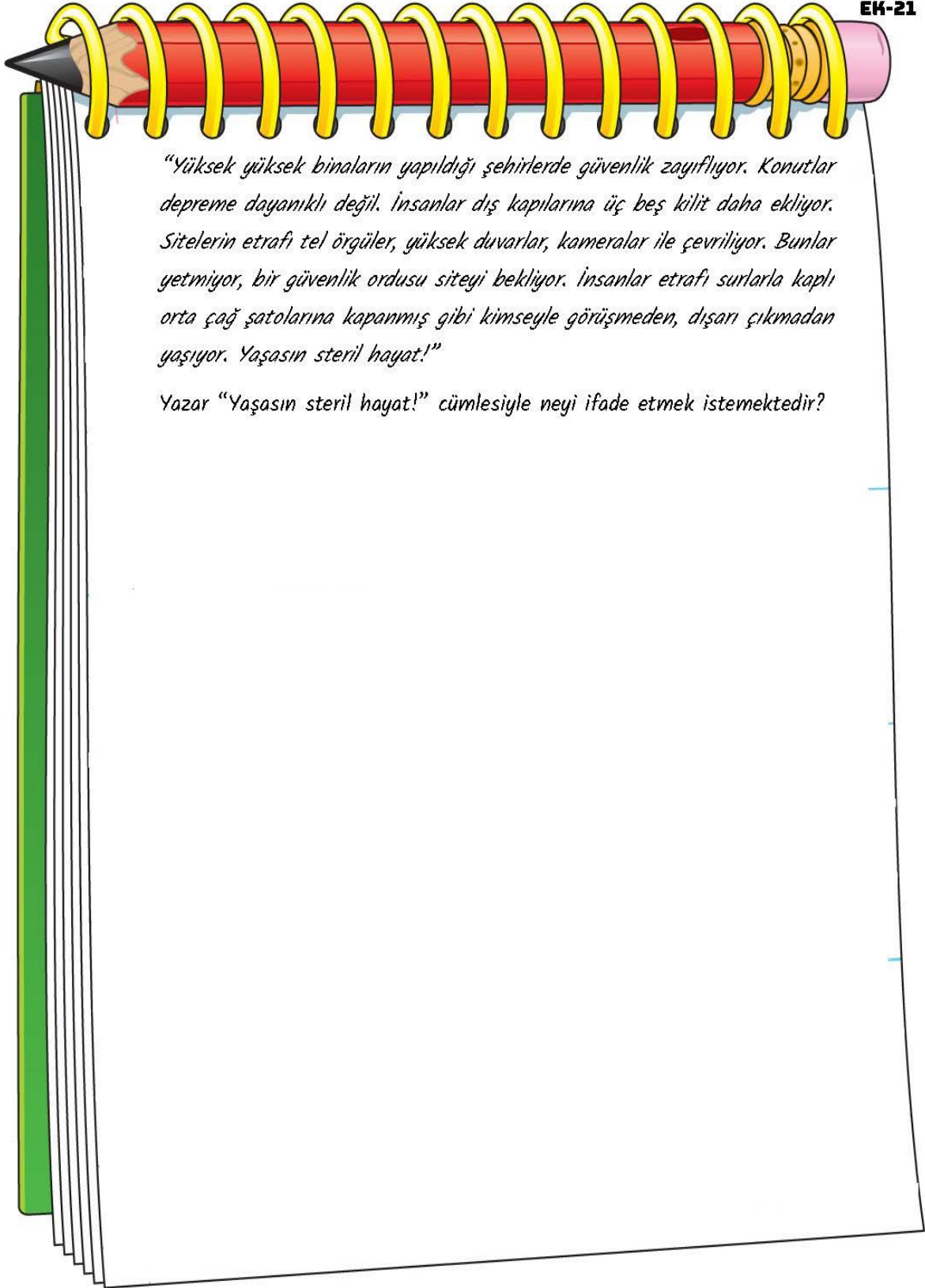
Prof. Dr. Erkan Topuz yüzde yüz organik pamuk, keten ve kenevirden üretilen tekstil ürünlerinin sağlıklı olduğu söyleyerek, “Doğal olmayan pamuk ve sentetiklerdeki azo boyalar astıma ve kanserojen etkilere neden oluyor” dedi.

Onkoloji uzmanı Prof. Dr. Erkan Topuz da tekstil ürünlerinde kanserojen kimyasallar bulunduğu dikkati çekti. Dünyadaki pamukların sadece yüzde 16’sının tamamen doğal olduğunu belirten Topuz, şunları söyledi: “Kıyafetlerimizin pek çoğu doğal olmayan pamuk ve sentetikten yapılır. Sürekli sıkıştırılır, perkloretilen ve formaldehit içeren kimyasallara maruz kalır. Üzerlerine sentetik azo boyalar uygulanır. Azo boyaların çok az miktarları bile bağışıklık sisteminde yan etkilere yol açar. Bazı azo boyalar insanlarda astım gibi hastalıkların artmasına sebep olur. Azo boyaların bir bölümü arilamin içerir. Kansorejen etki de arilominden kaynaklanır. Türkiye’de arilamin sınırı indirildi ve azo boyalı ürünlerin ithalatına kapı kapatıldı.”



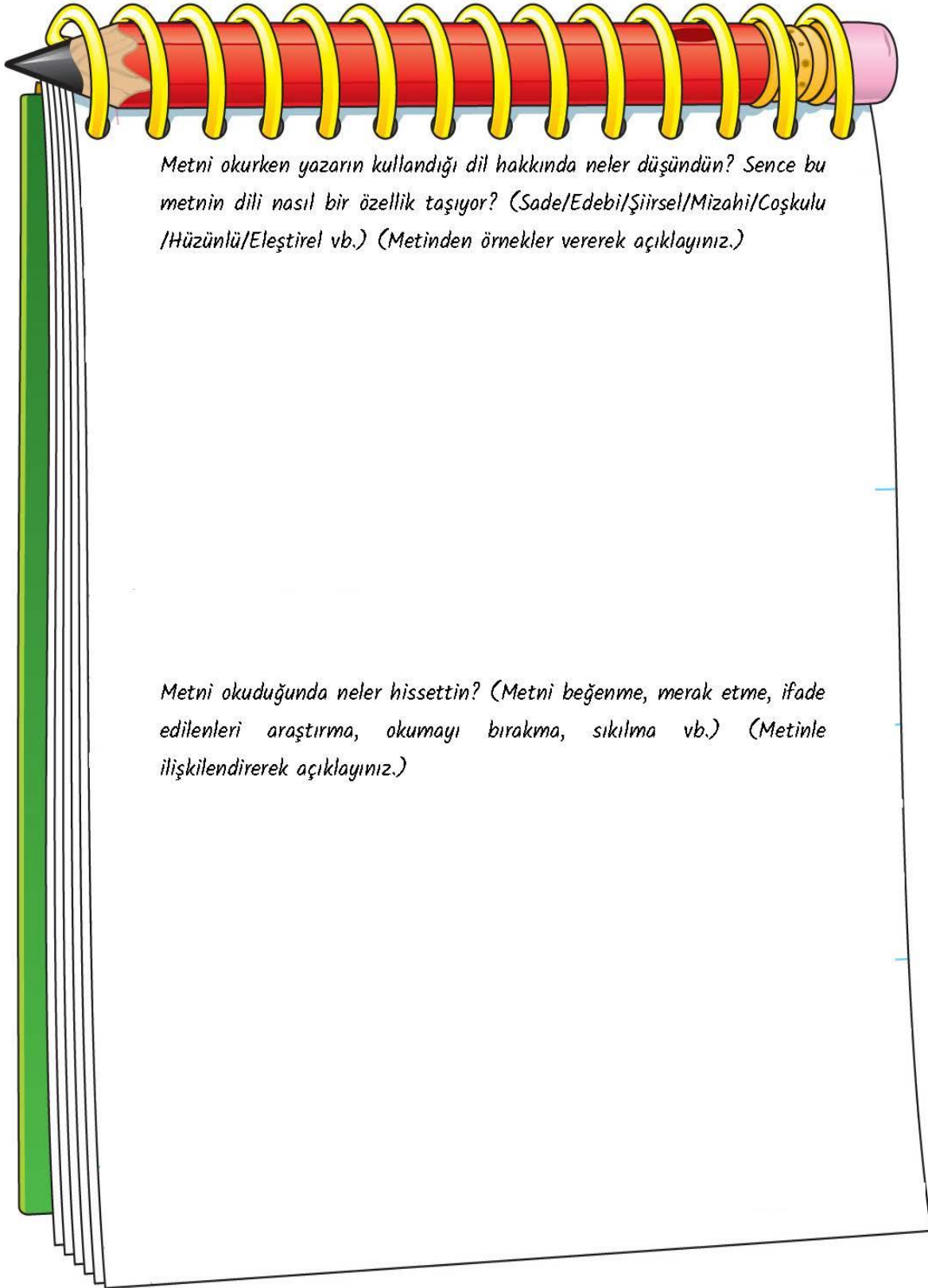
Özellikle Çin ve Hindistan’dan gelen tekstil ürünlerinde kullanılan boyalar için yapılan testlerin kanser alarmı verdiğini aktaran Topuz, “Bu ürünlerden uzak durulmalıdır. Bu ülkelerden ithal edilen tekstil ürünlerinin yüzde 3’üne yakınında kanserojen etkili renklendirici azo boyar maddeler sınırların üzerinde çıkmıştır. Özellikle kaşmirlerde ya da kaşmir taklidi olanlarda bu maddelerin çok yüksek miktarda olduğu görülmüştür” dedi.





“Yüksek yüksek binaların yapıldığı şehirlerde güvenlik zayıflıyor. Konutlar depreme dayanıklı değil. İnsanlar dış kapılarına üç beş kilit daha ekliyor. Sitelerin etrafı tel örgüler, yüksek duvarlar, kameralar ile çevriliyor. Bunlar yetmiyor, bir güvenlik ordusu siteyi bekliyor. İnsanlar etrafı surlarla kaplı orta çağ şatolarına kapanmış gibi kimseyle görüşmeden, dışarı çıkmadan yaşıyor. Yaşasın steril hayat!”

Yazar “Yaşasın steril hayat!” cümlesiyle neyi ifade etmek istemektedir?



Metni okurken yazarın kullandığı dil hakkında neler düşündün? Sence bu metnin dili nasıl bir özellik taşıyor? (Sade/Edebi/Şiirsel/Mizahi/Coşkulu /Hüzünlü/Eleştirel vb.) (Metinden örnekler vererek açıklayınız.)

Metni okuduğunda neler hissettin? (Metni beğenme, merak etme, ifade edilenleri araştırma, okumayı bırakma, sıkılma vb.) (Metinle ilişkilendirerek açıklayınız.)



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..