



**SÜREÇSEL MODELE DAYALI ETKİNLİKLERİN
8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ: KARMA
YÖNTEM ÇALIŞMASI**

Ahmet KARABULUT

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SÜREÇSEL MODELE DAYALI ETKİNLİKLERİN 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ: KARMA YÖNTEM
ÇALIŞMASI**

(The Effect of Processual Model Based Activities on Eighth Grade Students' Reading
Comprehension Skills: A Mixing Method Study)

DOKTORA TEZİ

Ahmet KARABULUT

Danışman: Prof. Dr. Lokman TURAN

Erzurum
Haziran, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ahmet KARABULUT tarafından hazırlanan “Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin 8.sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerisine Etkisi: Karma Yöntem Çalışması” başlıklı çalışması 15/06/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Suat UNGAN <i>Trabzon Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Lokman TURAN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Akif ARSLAN <i>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. İsmail SEÇER <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

25.06.2020

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin 8.sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerine Etkisi: Karma Yöntem Çalışması” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

15 / 06/ 2020

Aslı ıslak imzalıdır

Ahmet KARABULUT

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../..... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../..... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın tamamlanmasında; lisans ve lisansüstü eğitimim süresince bana her daim destek olan, süreç boyunca bilgi birikimini, emeğini ve sabrını esirgemeyen, yoluma her zaman ışık tutan Danışman Hocam Prof. Dr. Sayın Lokman TURAN'a, yüksek lisans eğitimimden itibaren ihtiyaç duyduğum her noktada yardımını esirgemeyerek geniş akademik bilgisini paylaşan Değerli Hocam Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM'e, tez izleme komitesinde yer alarak tezin adının koyulmasından son aşamaya kadar tezin olgunlaşmasına değerli katkılarda bulunan Sayın Hocam Doç. Dr. İsmail SEÇER'e, lisans eğitimi itibariyle her daim ilgi, alaka ve hoşgörüsünü hissettiğim Prof. Dr. Sayın H. Ahmet KIRKKILIÇ Hocam'a, akademik hayatım süresinde her zaman desteğini gördüğüm ve bilgisinden yararlandığım değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Muhammed TUNAGÜR ve Arş. Gör Muhammed Celal URAS'a, uygulama sürecinin sorunsuz bir şekilde yürütülmesini sağlayan Ağrı Cumhuriyet ve 75. Yıl Ortaokullarının yöneticilerine, öğrencilerine ve uygulama öğretmenlerine en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Ahmet KARABULUT

ÖZ

DOKTORA TEZİ

SÜREÇSEL MODELE DAYALI ETKİNLİKLERİN 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ: KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

Ahmet KARABULUT

Haziran 2020, 180 Sayfa

Amaç: Bu araştırma ile ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerini geliştirmeye yönelik süreçsel modele dayalı okuma anlama uygulamasının etkililiğinin karma araştırma yöntemi ile test edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden olan gömülü desen kullanılmıştır. Bu amaçla bir müdahale uygulamasını içeren deneysel uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç farklı zamanda nitel veri sürece dâhil edilmiştir. Araştırmanın müdahale uygulaması gerçek deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde bulunan iki farklı ortaokulda 8.sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Örneklem sürecinde öncelikle basit tesadüfi örneklem yöntemi ile çalışmanın yürütüleceği okullar belirlenmiş ve sonrasında basit seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenen 93 öğrenci ile deney ve kontrol grupları belirlenerek araştırma sürecinde geliştirilmiş olan süreçsel model temelli okuma anlama uygulaması deney gruplarında 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sürecinde nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemleri; nicel verilerin analizinde ise normallik analizleri, Tek Faktörlü Kovaryans Analizi ve t testi uygulanmıştır.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgular dâhilinde, süreçsel modele dayalı okuma anlama uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olduğu ve uygulama esnasında elde edilen dokümanların ve uygulama sonrasında yapılan görüşme süreçlerinin analizinden elde edilen bulguların nicel yöntemlerle elde edilen bulgularla örtüştüğü ve nitel bulguların nicel bulguları yeterli düzeyde açıkladığı belirlenmiştir.

Sonuç: Araştırma sonucunda uygulanmış olan süreçsel modele dayalı okuma anlama programının ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğu ve nitel bulguların bu durumu teyit ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dil becerisi, okuma anlama, süreçsel model, karma desen.

ABSTRACT

Ph. D Thesis

THE EFFECT OF PROCESS MODEL-BASED ACTIVITIES ON READING COMPREHENSION SKILLS OF 8th GRADE STUDENTS: MIXED METHODS RESEARCH

Ahmet KARABULUT

June 2020, 180 Pages

Purpose: In this research, it was aimed to test the effectiveness of reading comprehension practice based on a process modeling to improve the reading comprehension skills of secondary school 8th grade students through mixed methods research.

Method: Embedded design, which is one of the mixed methods researches, was used in this research. For this purpose, qualitative data were included in the process at three different times, before, during and after the experimental application involving an intervention application. The intervention application of the research was carried out with the experimental design with pretest and posttest control groups, which are true experimental designs. The research was carried out with students studying in 8th grade in two different secondary schools in the province of Ağrı in the 2019-2020 academic year. In the sampling, the schools in which the study would be carried out were determined with the simple random sampling method and then, experimental and control groups were formed with 93 students determined by simple random sampling method. The process model-based reading comprehension application developed within the research process was applied in the experimental groups for 14 weeks. In the research, descriptive and content analysis methods were used in the analysis of qualitative data; normality analysis, One Factor Analysis of Covariance and t test were used in the analysis of quantitative data.

Findings: According to the findings obtained from the research, it was determined that reading comprehension practice based on the process model was an effective approach in the development of reading comprehension skills of 8th grade students. and the findings obtained from the analysis of the documents obtained during the implementation and the interview processes conducted after the application coincided with the findings obtained through quantitative methods, and the qualitative findings explained the quantitative findings sufficiently.

Results: It can be said that the reading comprehension program based on process modeling applied within the research is an effective program in improving the reading comprehension skills of secondary school 8th grade students, and qualitative findings confirm this.

Keywords: Language skill, reading comprehension, process model, mixed designs.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	6
Araştırma problemi ve alt problemler.....	7
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	8
Varsayımlar.....	9
Araştırmanın Kapsamı.....	9
Tanımlar ve Kavramlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM	11
Kuramsal Çerçeve İle İlgili Araştırmalar	11
Dil.....	11
Ana dili.....	12
Dil Becerileri.....	14
Okuma.....	19
Anlama.....	23
Süreçsel Model.....	31
Süreçsel modelin teorik temelleri.....	35
Süreçsel modelin aşamaları.....	36
Metin ve Metin Türleri.....	38
Öyküleyici metin.....	40
Bilgilendirici metin.....	41

Şiir.....	43
İlgili Çalışmalar.....	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	49
Yöntem	49
Araştırma Süreci.....	49
Araştırma Deseni.....	50
Araştırmanın nicel boyutu.....	55
Araştırmanın nitel boyutu.....	56
Araştırmanın çalışma grubu ve katılımcıları.....	57
Çalışmanın Geçerliği ve Güvenirliği	59
Veri Toplama Araçları	60
Nicel veri toplama araçları.....	60
Nitel veri toplama araçları.....	66
Sınıf gözlem formu.....	67
Okuma Anlama Programının Geliştirilmesi.....	68
Süreçsel modele dayalı okuma anlama programının geliştirilmesi.....	68
Okuma anlama programının hazırlanma süreci.....	69
Okuma anlama programının geliştirilmesine yönelik olarak fenomenolojik çalışma. ...	69
Okuma anlama programının geliştirilmesinde doküman analizi.....	73
Süreçsel modelin kuramsal boyutu.....	76
Türkçe öğretim programı 8.sınıf türkçe dersi okuma anlama kazanımları.....	78
Görüşme yöntemi ve doküman analizinden elde edilen bulguların bütünleştirilmesi. ...	78
Pilot uygulama.....	80
Süreç ve Uygulama	84
Veri Analizi.....	85
Nicel veri analizi.....	85
Nitel veri analizi.....	87
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	88
Bulgular	88
Okuma Anlama Programının Uygulanmasına Dair Ön test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Nicel Verilere İlişkin Bulgular	88
Okuma Anlama Programının Uygulaması Esnasında Toplanan Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....	92
Okuma Anlama Programının Uygulaması Sonrasında Toplanan Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....	96

Farklı Yöntemler İle Elde Edilen Verilerin Bütünleştirilmesi	102
BEŞİNCİ BÖLÜM	104
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	104
Araştırma Sorularının Sonuç ve Tartışmaları	104
Öneriler	111
Araştırmacılara öneriler.	111
Eğitimcilere öneriler.....	111
KAYNAKÇA	113
EKLER	127
EK-1. Araştırma İzin Yazısı.....	127
EK-2. Okuma Anlama Başarı Testi	128
EK-3. Okuma Anlama Programı Uzman Görüşü Formu.....	133
EK-4. Sınıf Gözlem Formu	134
EK-5. Uygulama Öğretmenleri Görüşme Formu.....	136
EK-6. Deney Grubu Öğrencileri Görüşme Formu	137
EK-7. Öyküleyici Metin Etkinlik Değerlendirme Formu	138
EK-8. Bilgilendirici Metin Etkinlik Değerlendirme Formu.....	139
EK-9. Şiir Metin Türü Etkinlik Değerlendirme Formu	140
EK-10. Süreçsel Model Temelli Ders Planları ve Etkinlik Örnekleri.....	141
EK-11. Öğrenci Etkinlik Örnekleri	164
EK-12. Uygulama Fotoğrafları	172
ÖZ GEÇMİŞ.....	173

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Son Dört PISA Sınavına Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları</i>	5
Tablo 2. <i>Deneyisel İşlem Simgesel Gösterimi</i>	56
Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi</i>	56
Tablo 4. <i>Okuma Anlama Başarı Testinin Kazanımları ve Bilişsel Taksonomisi</i>	61
Tablo 5. <i>Alan Uzmanlarının Başarı Testi Kapsam Geçerliği Sonuçları</i>	62
Tablo 6. <i>Başarı Testinin Betimsel İstatistikleri.</i>	64
Tablo 7. <i>Başarı Testinin Madde Analizleri</i>	65
Tablo 8. <i>Alan Uzmanlarının Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin Türlerine Dair Görüşleri</i>	70
Tablo 9. <i>Alan Uzmanlarının Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin Metin Türlerine Nasıl Uygulanacağına Dair Görüşleri</i>	71
Tablo 10. <i>Alan Uzmanlarının Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin Hazırlanmasında Hangi Tür Materyallerin Kullanılmasına Dair Görüşleri.</i>	71
Tablo 11. <i>Alan Uzmanlarının Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlara Dair Görüşleri.</i>	72
Tablo 12. <i>Alan Uzmanlarının Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin Optimum Sayılarına Dair Görüşleri</i>	72
Tablo 13. <i>Süreçsel Modelin Kuramsal Boyutunda Elde Edilen Verilerin Kodlanması.</i>	76
Tablo 14. <i>Okuma Anlama Programı Oturum İçerikleri</i>	81
Tablo 15. <i>Çalışmada Kullanılan Metin Türleri ve Okuma Yöntemleri</i>	83
Tablo 16. <i>Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Betimsel İstatistikler ile Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları</i>	85
Tablo 17. <i>Kontrol Değişkeninin Gruplara Göre Farklılık Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.</i>	86
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi.</i>	88
Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kovaryans Analizinin Sonuçları.</i>	89
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Son-Ön Test Puan Farkının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi.</i>	90
Tablo 21. <i>Deney Gruplarının Son- Ön Test Farklarına İlişkin T Testi</i>	90
Tablo 22. <i>01 Ortaokulu 3. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları.</i>	93
Tablo 23. <i>01 Ortaokulu 12. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları.</i>	93

Tablo 24. O2 Ortaokulu 3. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları	95
Tablo 25. O2 Ortaokulu 12. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları	95
Tablo 26. Uygulama Öğretmenlerinden Uygulamaya Dair Alınan Görüşlerin Analizi	96
Tablo 27. Okuma Anlama Programına Katılan Öğrencilerin Bu Programın Okuma Anlama Becerisine Olan Etkilerine İlişkin Görüşleri	98
Tablo 28. Okuma Anlama Programına Katılan Öğrencilerin Bu Programın Onlara Neler Kazandırdığına İlişkin Görüşleri	99
Tablo 29. Okuma Anlama Programına Katılan Öğrencilerin Bu Programda Neler Öğrendiklerine İlişkin Görüşleri.....	100
Tablo 30. Okuma Anlama Programına Katılan Öğrencilerin Bu Programın Sosyal ve Akademik Hayatlarına Neler Katacağına İlişkin Görüşleri	101
Tablo 31. Okuma Anlama Becerisinin Gelişmesi Boyutuna Yönelik Elde Edilen Verilerin Birleştirilmesi.	102
Tablo 32. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Anlama Programı Sürecinde Haftalık Olarak Etkinlikleri Yapabilme Erişi Durumlarına Yönelik Elde Edilen Sonuçların Birleştirilmesi.	103

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Temel dil becerileri.	15
Şekil 2. Aktif dinleme süreci.	15
Şekil 3. Okuduğunu anlama süreci.	16
Şekil 4. Konuşma becerisinin aşamaları.	17
Şekil 5. Yazma süreci.	19
Şekil 6. Okumanın gerçekleşme süreci.	28
Şekil 7. Okuduğunu anlamaya etki eden faktörler (akt. Özyılmaz, 2010, s. 25).	30
Şekil 8. Süreçsel modelle anlama aşamaları.	38
Şekil 9. Araştırma sürecinin aşamaları	50
Şekil 10. Karma yöntem uygulama aşamaları.	53
Şekil 11. Karma yöntem desenleri.	53
Şekil 12. Karma desen araştırma modeli.	55
Şekil 13. Süreçsel modelin nasıl kullanılacağına yönelik temalar.	70
Şekil 14. Okuma anlama becerisini etkileyen bağımsız değişkenler.	75
Şekil 15. Bağımlı değişken (Son_test) ile kontrol değişkeni (ön_test) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma grafiği.	86
Şekil 16. Üst başarı grubu öğrencilerinin etkinlik puanlamaları.	91
Şekil 17. Orta başarı grubu öğrencilerinin etkinlik puanlamaları.	91
Şekil 18. Alt başarı grubu öğrencilerinin etkinlik puanlamaları.	92
Şekil 19. Okuma anlama programının etkilerine ilişkin temalar.	98

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ANCOVA	: Kovaryans Analizi
KR 20	: Kuder – Richardson İç Güvenirlik Analiz Yöntemi
KR 21	: Kuder – Richardson İç Güvenirlik Analiz Yöntemi
O1	: Uygulama Okulu 1
O2	: Uygulama Okulu 2
TÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Problem Durumu

İnsanlık tarihi incelendiğinde, iletişim ve iletişimin unsurları her dönem büyük bir önem arz etmektedir. Bilim ve sanayide yaşanan hızlı gelişmeler, toplum ve birey açısından önceki nesillere göre daha gelişmiş bir iletişim becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Başta bireyin duygu ve düşüncelerinin aktarımı olmak üzere sosyal hayatımızda önemli bir yer tutan iletişim ihtiyacı, zamanla başka toplumlarla da etkileşim kurulmasının kapısını aralamıştır. Bu sayede bireyin toplumla ve toplumun da başka toplumlarla bütünleşmesi, kültür öğelerinin aktarımı ve bu aktarımın nesiller boyunca yaşaması sağlanırken bununla birlikte medeniyet merhalelerinin gelişmesi de gerçekleşmiştir. Bu noktadan hareketle iletişim kurmanın ve bireyin kendini ifade ederek yeni fikirlere, ufuklara kapılar açmasının, çağımıza kadar gelen süreçte önemli bir yeri olduğu ifade edilebilir. Nitekim Güçlü (2003, s. 49) iletişimi, bilgilerin düşüncelerin ve duyguların yazılı veya sözlü olarak birey ya da gruplara iletilme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu da dil becerileri ile gerçekleşmektedir.

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresiyle iletişim hâlinde olan sosyal bir varlıktır. Birey, iletişimi ana dili vasıtasıyla gerçekleştirir. Ana dili bireyle toplum arasındaki iletişim aracıdır (Sirbu, 2015, s. 405). Ana dili, bireyin doğduktan sonra çevresinde konuşulan dilin ses ve şekil özelliklerini kapsar. Birey, sosyal öğrenme yoluyla ana dilini öğrenir ve iletişimini bu kanalla sağlar. Ana dilini etkin kullanmak, bireylerin iletişimini ve eğitim hayatlarını doğrudan etkiler, bu noktalarda başarılı bir birey olmak nitelikli bir ana dil eğitimi almakla mümkündür (Yıldız, 2003, s. 7). Ana dilinin sosyal hayata olan etkilerinin yanında, bireyin bilişsel dünyasında ve yaşantısında da önemli bir yeri vardır. Zira dünya, bireyin zihninde ana dili vasıtasıyla şekil alır ve birey, yaşantısına dair her şeyi ana dilinin anlama ve anlatma yetileri ile betimler (Aksan, 1994, s. 67; Vardar, 1980, s. 20). Yaşantımızda bu denli etkili olan dil ve dolayısıyla ana dilinin:

- Bilincimizin farkına varma,
- Düşünce becerilerini geliştirme,
- İletişimi sağlama,

- Bilgiyi muhafaza etme ve iletme,

olmak üzere başlıca dört işlevi vardır (Erkman Akerson, 2016, s. 42). Ana dilinin inceliklerine ve özelliklerine sahip olan bir kişi dinleyerek okuyarak anlamasını; konuşup yazarak anlatmasını geliştirebilir. Bu dil becerilerini geliştirdiği ölçüde hem sosyal hem de bireysel bir varlık olarak toplumdaki yerini de belirleyebilir.

Türkçe eğitiminin ana hatları olan temel dil becerileri, anlama ve anlatma ana başlıkları ile ele alınmaktadır. Bu başlıklardan anlama, okuma ve dinleme becerilerini kapsarken; anlatma ise, yazma ve konuşma becerileri ile ilgilidir. İletişim sürecinin temel elemanları arasında anlama ve anlatma becerileri de yer almaktadır. Çünkü insan, anlamadan anlatamayacağı gibi, anlama becerisini kazanmadan düşüncelerini de aktaramayacaktır. Çağımızda bireylerin gelişen hızlı teknolojiye ayak uydurma, iletişim kurma ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları, anlama ve anlatma gibi temel yeterliliklerin edindirilmesiyle ortaya çıkar (Epçaçan, 2018, s. 619).

Anlam yaratmanın ve düşünmenin temel gereksinimi olan dil, aynı zamanda bu anlamların ve düşüncelerin aktarımının da kilit taşıdır. Dil ile düşünce arasında benzerlik değil, ayrılmaz bir bütünlük vardır ve dil zihnimizdeki ifadelerin iletişimle aktarılmasıdır (Anday, 1992, s. 422). Dil ile düşünme yetisi arasında karşılıklı bir değerler dizisi vardır. Bu iki varlık birbirlerini sürekli olarak tetiklemektedir. Çünkü dil, hem düşünmeye hem de o düşünceyi aktarmaya bir araçtır. Dildeki kelimelerin nicel varlığı düşünme dünyasının sınırlarıyla doğru orantılıdır. “Düşüncelerin askısı” ifadesiyle anlatılmak istenen, düşüncelerin en uygun askılara (ifade biçimleri) asılmasıyla daha etkili olacaktır (Ünalın, 2012, s. 8). Bu da ancak gelişmiş ve anlatım sınırları geniş bir dil ile gerçekleşebilir.

Türkçe dersi, bireyin hayatının her safhasında gereksinim duyacağı ana dili eğitiminin ve öğretiminin yapıldığı, eğitim sistemimizin temel dersidir. Bu eğitim ve öğretim dâhilinde bireye, ana dilinde edindiği becerileri daha da geliştirmek ve bu becerileri üst düzeyde kullanmak için kalıcı davranış değişikliklerini kazandırmak hedeflenir. Baymur (1968), ana dili dersinin amaçlarını: algılanan şeyleri anlayabilme, düşünceleri söz ve yazı ile doğru ve iyi bir şekilde ifade edebilme, Türk dilini severek iyi kitap ve yazılardan zevk alabilme ve Türk diline ait konuşma ve yazma ile ilgili kuralları sezebilme olarak tarif etmektedir (Baymur 1968’den akt. Bayraktar, 2019, s. 2).

Ana dili eğitimi, bireyin düşünme becerilerini geliştirmeyi, bireye etkili bir iletişim gerçekleştirebilmeleri amacıyla üst düzey dil becerilerini kazandırmayı ve böylece bireyin sosyalleşme sürecine katkıda bulunmayı amaç edinir. Bireyin hayatında büyük bir yer tutan

ana dili eğitimi; “ayırma, çözme, birleştirme, düzenleme gibi işlemleri gerektiren konuşma, dinleme, yazma, okuma etkinlikleriyle gelişen düşünsel, duyumsal ve bireye özgü bir anlam evreni ‘oluşturma-dışlaştırma’ sürecidir” (Adalı, 1983, s. 35).

Teknoloji çağının yaşandığı dünyamızda iletişim ve etkileşim, toplum seviyesinden birey seviyesine doğru bir evrim yaşamaktadır. Nitekim bu değişim, bireyin daha iyi anlama ve anlatmasını gerektirmektedir. Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler, bireyin değişen şartlara uyum sağlayabilmesi için yeni becerilere ihtiyaç duymasının kapısını aralamış böylece öğrenmenin temel dayanağı olan okuma eğitiminin içeriğinde ve yürütülmesinde yeni bir süreç başlamıştır (Sevim & Şeref, 2015, s. 344). Bu nedenle 2005 yılından beri ülkemizde de eğitim sistemleri ve programları birtakım değişimlere uğramış ve öğrenci merkezli öğretimin esas alındığı yapılandırmacı eğitim sistemi, okullarımızda uygulanmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda da Türkçe dersinde temel dil becerilerine dayalı bir eğitim anlayışına gidilerek anlama ve anlatma temelinde ikiye ayrılan beceriler, sırasıyla geliştirilmeye çalışılmıştır.

Genel hatlarla anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılan dil becerileri, bireyin iletişim sürecinde başvurduğu en önemli unsurlardır. Çünkü birey, anlamadan anlatamayacağı gibi; bu yetilere (anlama-anlatma) yeterince sahip olamadan da sosyal ve akademik hayatındaki iletişimini sağlıklı sürdüremeyecektir. Dört temel dil becerilerinin en önemlisi olarak ele alınan okuma, temel beceri olma konumu sayesinde dil öğretim yöntemlerinde üzerinde en çok durulan beceri olarak ön plana çıkmaktadır. Zira okumak, diğer dil becerileriyle (dinleme, konuşma, yazma) birinci dereceden ilişkilidir. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi, ana dili eğitimi ile diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yer tutar. Okuma bilmeyen birey, yazma becerisini gösteremeyeceği gibi okuma sayesinde sahip olacağı ifade dağarcığını kazanamazsa kendini konuşarak daha rahat ve düzgün bir şekilde ifade edemez.

Sadece iletişim ve anlam boyutunda sınırlı kalmayan okuma ve okuduğunu anlama, bütün eğitim kademelerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Zira okuma, öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir (Sajid & Fraidan, 2019, s. 2983). Çünkü okuduğunu anlama becerisi, disiplinler arası olarak diğer derslere de intikal etmektedir. İlkokul birinci sınıftan başlayan okuma becerileri eğitimi, kademe ve sınıf seviyesi arttıkça gelişmekte ve daha da önem kazanmaktadır.

Okuma becerisi fiziksel bir aktiviteden ziyade anlamaya dayalı bir beceri olarak ele alınmaktadır. Nitekim, anlama becerisinin oluşması ve geliştirilmesi okuma alışkanlığının

kazanılması temeline dayanır. Okuma alışkanlığı, bireyin hayatı boyunca edindiği bilgi ve becerileri anlamlandırıp güçlendirerek aynı zamanda bu katkılarının kişi ve toplum nezdinde yapılandırılmasını sağlar (Yılmaz, 2008, s. 209). Okuma becerisi, teknoloji çağını yaşayan bireyin günlük hayattaki problemleri çözmesi ve yeni durumları kavrayabilmesi için gereken bilgiye ulaşmasını, bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmesini ve gerekli yerlerde kullanabilmesini gerektiren dil yetisidir. Bir iletişim, algılama ve öğrenme süreci olan okuma, hem Türkçe öğretiminin özel ve genel hedeflerinin kazanılmasında hem de Türkçenin anlama sürecindeki etkisi bağlamında diğer derslerin temeli olarak nitelendirilebilir. Nitekim Pretorius (2008) da öğrencilerin okuma becerileri ile akademik başarıları arasında sıkı bir bağın var olduğunu belirtir

Okuma ve okuduğunu anlama; iletişim, anlama ve eğitime yönelik kazanımlarından dolayı sadece ülkemizde değil aynı zamanda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde de önem görmektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) de 2000 yılından bu yana yürüttüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ile yaklaşık yetmiş ülkede 15 yaşına ulaşmış bireylerin üst düzey becerileri ne kadar uygulayabildiklerine yönelik bir sınav uygulamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010, s. 1). PISA sınavının bir başka raporunda bu sınavın önemine şöyle değinilmektedir: dünya genelinde, devletler kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini, PISA'ya katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerle karşılaştırmak, eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini ayırt edebilmek için sınav sonuçlarını kullanmaktadırlar (MEB, 2016, s. 1). Bu programla (PISA) ortaya çıkan veriler sonucunda öğrencilerin performanslarının ülkelere, eğitim politikalarına ve sosyo-ekonomik arka plana göre ne gibi değişiklikler arz ettiği gözlemlenebilmektedir.

PISA'nın ilk uygulaması, 2000 yılında yapılmıştır. Ülkemiz de uluslararası nitelikteki bu sınava, ilk olarak 2003 yılında katılarak bu sınavla öğrencilerimizin okuma anlama becerilerinin düzeylerini diğer ülkelerle kıyaslanması amaçlanmıştır. Ülkemiz, ilk defa 2003 yılında katıldığı bu sınavda, oldukça düşük bir puan elde ederek ve katılımcı ülkeler arasında sonuncu sıralarda yer almıştır. PISA 2003 genel raporu incelendiğinde Finlandiya'nın okuma anlama alanında en yüksek puana sahip ülke olduğu görülür. Finlandiya'nın okuma yeterliliği ve genel puan ortalaması diğer ülke puanlarının üstündedir. OECD ortalaması açısından Finlandiya'yı Kore, Kanada, Avustralya, Lihtenştayn gibi ülkeler izlemektedir. Türkiye ise 441 puanla, OECD ortalamasının altında kalan ülkeler listesinde yer almaktadır (MEB, 2005, s. 119-120). Bu sınavları müteakip yapılan 2006, 2009 ve 2012, 2015 ve 2018 yılındaki sınavlarda da ülkemizin elde ettiği puanın OECD ülkelerinin ortalamalarının altında kaldığı ortaya çıkmıştır. MEB tarafından yayımlanan PISA raporlarına göre (MEB, 2003; 2006;

2009; 2012; 2016;2019) Türkiye'nin PISA sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, okuma anlama becerisi sonuçlarının hedeflenenenden çok uzak kaldığı görülmektedir.

Tablo 1. Son Dört PISA Sınavına Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları

	PISA 2018	PISA 2015	PISA 2012	PISA 2009
OECD Ortalaması	487	493	496	493
Tüm Ülkeler Ortalaması	453	460	471	464
Türkiye Ortalaması	466	428	475	464
Sıralama	40	50	42	39
Ülke Sayısı	79	72	65	65

Tablo 1’de yer alan son dört PISA sınavının sonuçları göz önüne alınarak ülkemizde uygulanan programlar ve eğitim sistemi OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında, ülkemizin bütün sınavlarda ortalamaların altında olması dikkat çekmektedir. Bunun yanında 2012 ve 2015 yıllarında gerçekleştirilen sınavlarda yaşanan peş peşe düşüşün aksine 2018 yılında uygulanan sınavda, ülkemizin okuma puanının ve sıralamasının yükseldiği görülmektedir.

Bu olumsuz durumun oluşmasında çeşitli etkenler ve değişkenler söz konusudur. Sürekli değişen eğitim programları, öğretmen yetiştirmede yaşanan olumsuzluklar, okulların fiziki yetersizlikleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Akademik ve sosyal hayatımızda önemli bir yere sahip olan okuma anlama eğitimi ve becerisi bir yazında sembollerle gösterilmiş harfleri telaffuz etmenin ötesinde bir beceri kullanmayı gerektirmektedir. Bu kazanım, zihinsel işlemler bakımından, ele alınan metni ya da yargıyı seslendirip (sesli, sessiz) sonrasında zihinde yapılandırma yoluyla anlama ulaşma sürecidir. Bu süreçte; metnin türünün, şekil özelliklerinin, yapısının, olay örgüsünün ve kurgulanışının etkisi azımsanamayacak kadar çoktur.

Okuma anlama becerisi, metinlerin yapı özelliklerine bağlı olarak olay örgüsüne dayalı bazı metinlerde çok kolay bir şekilde yürütülmekteyken, özellikle yapısal olarak karmaşık olaylara veya bilgilendirici özelliklere sahip olan metin türlerinde ise anlama becerisinde zorluklar yaşanabilmektedir. Bununla birlikte şiir türünün yapısında bulunan söz sanatları gibi üst düzey yorumlama isteyen yapılar ise farklı bir yaklaşımla anlama becerisi gerektirmektedir.

Her metin türünün farklı bir yapıya sahip olmasından dolayı, bu metin türlerini anlamaya dönük yaklaşımlar da farklı olmalıdır. Olaya dayalı metinlerde anlamayı etkileyen unsurlar: yer, zaman, olay, kahraman, anlatıcı olmak üzere beş kısma ayrılır. Bilgilendirici metinler ise tanımlama, sıralama, karşılaştırma vb. gibi farklı yapı özelliklerini

barındırmaktadır. Süreçsel modelin bu metin türlerindeki kullanımı ve işlevselliği ise bir okuma anlama modeli olması ve her metin türüne yapıları bakımından yaklaşıp metinleri yapı birimlerine bölmeye böylece yapı birimlerinin arasındaki ilişkiyi kurarak anlamayı gerçekleştirmeyi hedeflemesidir. Her metnin bir oluşum süreci vardır. Süreçsel model de metinlerin yapılarına bağlı olarak anlamayı gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Olaya bağlı metinlerde olay etrafındaki yapı unsurlarını belirlemeye çalışan bu model; bilgiye dayalı metinlerde ise önce küçük yapıları ardından bu küçük yapılardan oluşan büyük yapıları anlamlandırmayı ve en sonunda da bu yapıları birleştirerek metnin genel anlamıyla (konu) birlikte ana fikrine ulaşmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmada amaçlanan ise, hem evrensel hem de yerel olarak önemli bir beceri olan okuma becerisine farklı bir boyutla yaklaşmak ve bu beceriye yönelik model temelli etkinliklerle okuma anlama becerisi kazanımlarını elde etmek hedeflenmektedir. Süreçsel model temele alınıp hazırlanan bu çalışmanın; bu modelin daha önce yapılmış olan çalışmaları ışığında (Van Dijk & Kintsch, 1983; Taylor & Beach, 1984; Güneş, 2007; Sulak, 2014) ortaokul öğrencilerinin okuduğunu derin yapıda anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerini geliştirebilmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgularda, süreçsel modele dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin farklı metin türlerini okuma ve anlama becerilerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin (sıralama, sınıflandırma, çıkarım yapma, ön bilgileri kullanma, değerlendirme) gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülerek önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın öğrencilerin bütün eğitim hayatları boyunca ve sosyal hayatlarında karşılaşacakları anlama becerilerine katkı sağlaması bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Karma yöntem araştırmalarına göre yapılması planlanan bu çalışmada, karma yöntemin eğitim araştırmalarına getirmiş olduğu yenilikçi bakış açısı kullanılarak elde edilen analiz ve sentez çalışmaları sayesinde çalışmayı bir çerçeve içerisinde sunmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, süreçsel modele dayalı olarak hazırlanan okuma anlama etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerinde okuma anlama becerileri üzerine etkisini belirlemektir. Belirtilen ana amaç doğrultusunda süreçsel modele dayalı okuma anlama programının Türkçe derslerinde kullanılabilirliğini ortaya koymak ve uygulama süreci sonunda uygulamaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin bu yöntemle ilgili görüşlerini

almak hedeflenmiştir. Araştırma süreci hem bir uygulama geliştirme hem de uygulamanın etkisini test etme sürecini içerdiği için iç ve dış geçerlik yapılarının olabildiğince yüksek tutulmasını sağlamak üzere karma araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Karma araştırma yaklaşımları, farklı araştırma yöntemlerinin bir araya getirilerek her bir yöntemin güçlü yanlarının araştırma sürecine yansımaları ve aynı zamanda bu yolla bir yöntemde oluşan olası zayıf yönlerin ve sınırlılıkların diğer yöntemin güçlü yanları ile elimine edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda süreçsel modele dayalı etkinliklerin geliştirilmesi sürecinde nitel yollarla görüşme ve doküman analizlerinin yapılarak okuma anlama uygulamasının geliştirilmesi, deneysel çalışmanın uygulanması esnasında uygulamaya ilişkin nitel ve nicel verilerin elde edilmesi ve çalışmanın sonunda katılımcı öğrenciler ve uygulama öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanması ve bu verilere dayalı olarak elde edilen bulgulardan hareketle deneysel işlemin etkisini ölçen nicel bulguların açıklanması amaçlanmıştır. Başka bir deyişle nitel bulgulardan hareketle bir müdahale uygulaması geliştirilmesi, nicel olarak uygulamanın test edilmesi ve uygulama esnasında ve sonrasında elde edilen nitel bulgularla nicel bulguların örtüşüp örtüşmediğinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Bu amaçlar doğrultusunda bu araştırma sürecinde yanıt aranan temel araştırma sorusu ve buna bağlı olarak oluşturulan alt problemler aşağıda verilmiştir.

Araştırma problemi ve alt problemler.

Araştırmanın temel problemi: ‘Süreçsel modele dayalı etkinliklerin 8. sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerine etkisi ve uygulamaya katılan öğretmenlerin/ öğrencilerin süreçle ilgili görüşleri nedir?’ olarak belirlenmiş ve bu temel probleme cevap bulmak amacıyla aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul Türkçe Öğretim Programı 8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin türlerini süreçsel modele dayalı etkinliklerle çözümleyen iki farklı okuldaki deney grubu öğrencileri ile mevcut programı kullanan kontrol grubu öğrencilerinin “okuduğunu anlama düzeyleri” arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) Okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) Okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eriş (son test-ön test farkı) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- d) Süreçsel modele dayalı okuma anlama programı uygulamasının sonucunda, iki farklı okulun deney grubu öğrencilerinin “okuma anlama düzeyleri” ön test son test sonuçlarında anlamı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin okuma anlama programı sürecinde haftalık olarak etkinlikleri yapabilme durumları nasıldır?
3. Deney grubu öğrencilerinin okuma anlama programının uygulanması sürecinde programa uyumları nasıldır?
4. Okuma anlama programı sonrasında yapılan mülakatlardan elde edilen nitel bulgular, deneysel uygulamaya ilişkin nicel bulgularla ne düzeyde açıklamıştır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Okuma ve anlama becerisi, toplumun çekirdeğini oluşturan birey için büyük bir öneme sahiptir. Bireylerin kişisel olarak edindikleri gelişimler, aynı zamanda toplumun da kültürel, sosyal, ekonomik yönden gelişimini desteklemekte ve tetiklemektedir. İletişimde, eğitimde ve sosyal hayatta gerekli olan okuma anlama becerisi, ilkökul yıllarından itibaren yenilikçi öğretim sistemlerine ve yaklaşımlarına bağlı olarak bireye kazandırılmalı ve kalıcı hale getirilmelidir.

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin okudukları metinlerden hareket ederek yeni bir anlama varmalarını sağlamaktır. Türkçe derslerinin en önemli aracı olma özelliği gösteren metinlerin bu amaçları gerçekleştirecek nitelikte seçilmesi kadar seçilen metinlerin nasıl çözümleneceği de önemlidir. 2005 yılına kadar geleneksel yaklaşımların benimsendiği Türkçe öğretiminde metin araçtan ziyade bir amaç olarak görülüyor ve metinle öğrenme yerine metni öğretme üzerine yoğunlaşıyordu. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte metin tam tersi bir anlayışla araç olarak görülmeye başlanmış, metinlerden hareketle temel dil becerilerinin ve dil bilgisinin kazanımlarını işlevsel bir şekilde kazandırmak hedeflenmiştir. Bu açıdan Türkçe derslerinde öğrencilerin farklı metin türleriyle karşılaşmaları, metin türüne özgü yaklaşım biçimlerinin farkına varmaları böylece metnin türüne uygun olarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma temelde bu problemler üzerine inşa edilmiştir. Öğrencilerin metinlerden ve etkinliklerden hareketle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri, metinlerden çıkarımda bulunarak bilgiyi günlük yaşamlarına uygulamaları gerekmektedir. Bunun için de öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme

becerilerini geliştirecek metin çözümleme yöntemlerini kullanmaları gerektiği düşünülmektedir.

Türkçe derslerinin metin temelli yürütülmesi kadar metinlerin hangi yöntemle ele alınacağı da önemlidir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların öğrencilerin farklı türlerdeki metinleri (öyküleyici, bilgilendirici, şiir) okuma ve anlama becerilerine, aynı zamanda öğretmenlerin de derslerini planlamasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Süreçsel modele dayalı etkinlikler, öğrencilerin sıralama, sınıflama, sorgulama, tahminde bulunma, çıkarım yapma, ilişkilendirme, ön bilgilerle bütünleştirme ve değerlendirme üst düzey düşünme becerilerine yönelik uygulamaları içinde barındırdığı için öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Aynı zamanda bu çalışma, öğrencilerin farklı bir yöntemle metne yaklaşımlarını sağlayacak olması bakımından da önemlidir.

Araştırmada ele alınan süreçsel okuma modeline uygun etkinlikler ile belirtilen hedeflerin gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Ülkemizin uluslararası sınavlardaki okuma becerisi alanındaki aldığı sonuçlar düşünüldüğünde araştırmanın okuduğunu anlama becerisine yönelmesi önemlidir. Süreçsel modele ile ilgili yurt dışında (Van Dijk & Kintsch, 1983; Taylor & Beach, 1984) ve yurt içinde (Güneş, 2007; Sulak, 2014; Lüle Mert, 2018) araştırmalar olmasına rağmen ülkemizde salt süreçsel modele dayalı okuma etkinliklerine yönelik yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır. Alan yazında yer alan boşluğu doldurmak adına süreçsel okuma modeli ile ilgili araştırmaların sayısının artması gerektiği düşünülmektedir. Karma yöntem araştırmasının kullanıldığı bu çalışmadan elde edilecek sonuçların; okuma eğitimi ile ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutması ve okuma eğitimine ilişkin işlevsel bilgiler sunması beklenmektedir.

Varsayımlar

Araştırmanın temelinde aşağıdaki varsayımlar yer almaktadır:

1. Veri toplama araçlarının oluşturulması ve geliştirilmesi konusunda başvuru alan görüşlerin alan uzmanlarının bakış açılarını yansıtmaktadır.
2. Araştırmanın nitel boyutunda başvuru öğrenci görüşleri, öğrencilerin gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

Araştırmanın Kapsamı

Bu çalışma, Türkçe eğitiminde yer alan temel dil becerilerinden okuma anlama becerisini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini, Ağrı il merkezindeki iki farklı

ortaokulunda öğrenim gören, iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere toplam 93 öğrenci oluşturmaktadır.

Tanımlar ve Kavramlar

Süreçsel Model: Zihinde yapılandırma esasına dayalı olarak metinleri çözümlemeyi ve daha üst bir anlamayı hedefleyen okuma anlama modelidir.

Ana Dili: “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da çevreden öğrenilen, insanın şuuraltına inen ve toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Güzel, 2010, s. 11).

Beceri: “Beceri, insanın yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve amaca uygun olarak sonuçlandırma yetisidir” (Onan, 2017, s. 34).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve İle İlgili Araştırmalar

Dil

İlk çağlardan günümüze kadar uzanan tarihsel süreçte dil konusu, birçok araştırmacı ve düşünür tarafından ele alınmış ve bu karmaşık yapı ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumun ortak öğelerinden beslenerek o toplumda ve bireyler arasında iletişimi sağlayan çok yönlü bir sistemdir (Aksan, 1995, s. 55). Dil, kavramları karşılayan bir göstergeler dizesidir (Saussure, 1996, s. 18). Dil, zamanla ortaya çıkmış ve gelişerek bir yapı oluşturmuş ses birlikleridir (Bayram, 1998, s. 14). Dil; karmaşık bir yapıya ve tanıma sahip, cevaplanması zor ve bazı bilinmezlerinin hala çözülemediği büyümlü bir varlıktır (Aksan, 1995, s. 1). Bu bilinmesi zor ve karmaşık yapının tanımlarına bakıldığında, aslında bu girift yapının tarifinin çok zor fakat iletişimdeki en önemli unsur olduğu gerçeğiyle karşılaşmaktayız. Kula'ya göre; duygu ve düşüncelerin hepsi zihin süzgecinden geçip yapılandırıldıktan sonra dil vasıtasıyla karşı tarafa iletilir (Kula, 2012, s. 3). En temel manada bakılacak olursa dil için, “bireyler arası iletişimin en önemli aracı olan ve kendi içinde birçok bilinmeze sahip yapıdır, denilebilir. “

İletişimin ve birlikte yaşamının olduğu her yerde en hızlı ve pratik iletişim aracı olarak dilin kullanılması hem ekonomik hem de işlevsel bir gereksinimdir. Çünkü dil, insan hayatını oluşturan formların bütün parçalarında kişiler ve toplumlararası bir köprü vazifesi görmede başrolde dir. Toplum hayatıyla dolayısıyla kültürle iç içe bir yapıya sahip olan dil, bir milletin bütün şifrelerini, geçmişten geleceğe taşıdığı bütün değerlerini, bir çekirdek hükmünde içinde barındırır. Dil, kültürel kimliğin ve dünya görüşünün ifade şeklidir (Odabaşı, 2006, s. 237).

Bireyin ve toplumun duygu-düşünce dünyasının en önemli aktarıcı ögesi dildir. Bundandır ki dil ile düşünce arasında etle tırnak benzerliği bir münasebet vardır. Bir dilin kelimelerinin zenginleşmesi o dilin düşünce dünyasını da zenginleştirir. Düşüncelerinizi karşılayan ne kadar kelimeniz varsa düşüncelerinizi o kadar etkili ifade edebilirsiniz (Ünalın, 2012, s. 8). Çünkü düşüncenin engin dünyasını aydınlatıp iletişim esnasında ifadelerimizi karşı tarafa en iyi biçimde aktaracak olan kanal dildir ve bu da dilin zenginliğiyle doğru orantılıdır. Bireyin ifade kabiliyeti ne kadar üstünse düşünce dünyasının aktarımı da o kadar

kolay olur. İfade kabiliyetinin üstünlüğü ise ancak anlama ve anlatma diye iki başlık altında ele aldığımız dil becerilerinin geliştirilmesi ile dolayısıyla dil sayesinde.

Yukarıda iletişim ve düşünce ekseninde ele alınan dilin, bunların yanında birçok işlevi vardır. Kıran ve Eziler Kıran (2013, s. 91-93) dilin işlevlerini altı başlıkta ele almıştır:

- Dil bilgi verir (iletişim).
- Üst dil işlevinde kendini açıklar.
- Sanatsal işlevle kendisini iletir.
- Heyecana bağlı işlevle duyguları iletir.
- Alıcıyı harekete geçirerek davranışı değiştirir.
- İletişim kanalını kontrol eder.

Hem iletişim hem düşünme eksenini ele alındığında dil, insan hayatının her safhasında vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Ana dili.

Ana dili, bireyin doğumundan itibaren çevresinden görüp sosyal olarak edindiği dildir (Vardar, 1980, s. 20). Ana dili, hayatın ilk dönemlerinde aileden ve sosyal olarak etkileşimde bulunulan yakın çevreden sonraki dönemlerle de iletişim hâlinde olunan ortamlardan öğrenilen, bireyin zihninde yer edinen ve çevresiyle güçlü bağlar örmesini sağlayan dildir (Aksan, 2004, s. 175). Tanımlarından da anlaşılacağı üzere, ana dili bireyin hayatını sürdürdüğü çevresinin ve içinde bulunduğu toplumun ortak ürünüdür. Birey; etrafını, yaşadığı toplumu ve bu toplumun koymuş olduğu kurallarla değer yargılarını ana dili vasıtasıyla kavrar. Ana dili geliştikçe bilgi ve kültür dünyası da gelişir (Sever, 2004, s. 1). Bilgi ve kültür dünyası ne kadar zenginleşirse, kurallarını ve değer yargılarını içselleştirdiği toplumla da o derecede uyumlu olur. Binyazar (1983, s. 62), ana dilinin bireye kazandırdıklarını şu şekilde aktarır: insanın kültürel ortamı, çevresi ve yaratıcılığı, ana dili ile zenginleşir ve bu dille biçimlenir. Ana dili hem duyguları hem de düşünceleri besler.

Ana dilinin edinilme süreci örtük bir öğrenmenin sonucudur. Çevreden ve yaşanılan toplumdan edinilen ana dili, ilköğretim sıralarından başlayıp eğitim hayatı boyunca çeşitli seviyeler ve bilgilerle bireylere aktarılır. Bu süreç, bir öğretim programı rehberliğinde belirli bir zaman dilimini ve hedefleri kapsar. Ana dil eğitiminin amacı: çocuğun duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirerek dil gelişimini desteklemek ve onda dil bilinciyle ve dil duyarlılığının oluşmasını kazandırmaktır (Ünal, 2012, s. 1-2). Çünkü bireyin bilişsel ve duyuşsal beceriler

kazanmasında ana dil eğitiminin rolü, diğer derslere nazaran daha önemlidir. Göğüş (1978), ana dili eğitiminin amaçlarını şu ifadelerle aktarmıştır:

- Farklı seviyelerdeki sayıları doğru ve eksiksiz bir şekilde kavrayabilmek,
- Duygu ve düşünceleri anlaşılır bir şekilde iletebilmek,
- Farklı konularda yapılan konuşmaları en doğru şekilde anlayabilmek,
- Türkçenin dilbilgisi kurallarını öğrenmek,
- Türkçenin değerlerini kavrayarak dilimizi ve tehlikelere ve bozulmalara karşı korumak (Göğüş, 1978'den akt. Onan, 2013, s. 109-110).

Ana dili sadece bireyin kendini anlatmasını değil, aynı zamanda iletişimin bir diğer ögesi olan anlamayı da doğrudan etkilemektedir. Çünkü dil, anlamanın ve anlatmanın temel yapısıdır. Ana dili ile birey arasında kurulan bu köprü, bireyin iletişim ve eğitim hayatına katkıda bulunurken aynı zamanda bireyin toplumla bağlarını kuvvetlendirerek kültürel öğelere ayna olma özelliklerini de kapsar. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin üst düzeyde kazanımlarını amaçlayan ana dili eğitimi, planlı ve programlı bir şekilde ilkokuldan itibaren yürütülmektedir (Kökçü, 2019, s. 19). Anlama ve anlatma temelli olarak ele alınan bu beceriler (okuma, dinleme, konuşma, yazma) bireyin ana dilini aktif ve etkili olarak kullanmasını dolayısıyla hem bireysel hem de toplum nezdinde daha sağlıklı ve rahat iletişim kurmasını sağlar. Birey, anlama becerileriyle yaşama dair bilgi ve becerileri kavrarken anlatma becerileri ile de duygu ve düşüncelerini karşıya iletir. Bu yeterliğinden dolayı ana dili eğitiminin; diğer derslerin de temeli olduğu unutulmamalıdır (Özbay, 2006, s. 4). Bu noktadan hareketle Türkçe eğitimi; hem ana dilimizin hem de ana dili aracılığıyla diğer derslerin de merkezinde olmasından dolayı dil eğitimi ve öğretiminin birinci basamağında yer almaktadır. Konuyla alakalı olarak 2019 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programında şu ifadeler yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi, diğer tüm akademik alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartıdır (MEB, 2019, s. 8). Ana dili öğretim programında yer alan bu ifadeler, ana dili eğitimin hem kendi içinde hem de diğer alanlarla sosyal alandaki önemini açıkça belirtmektedir.

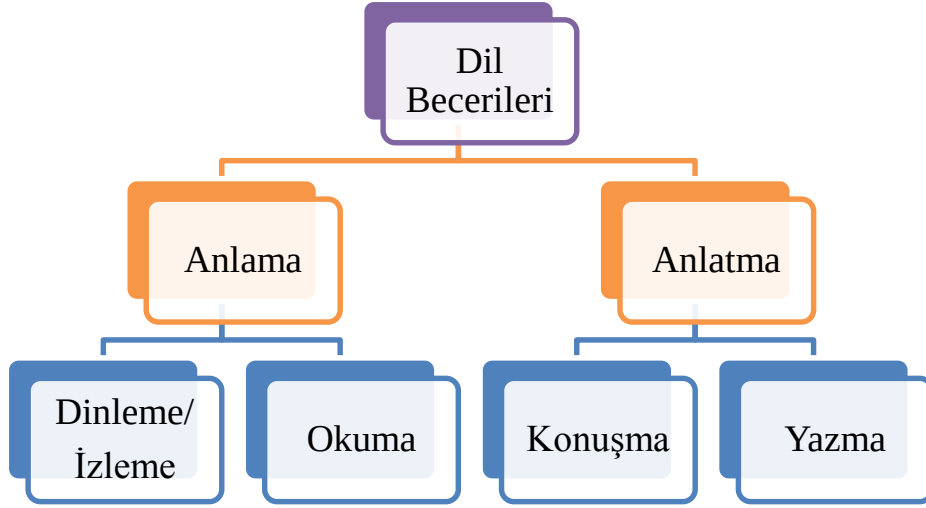
Ana dili, bireyin duyuşsal ve bilişsel olarak gelişimini etkilerken aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu toplumla uyumunda ve iletişiminde büyük bir yere sahiptir. Çünkü düşüncelerini açıkça ifade edebilen, sağlıklı ilişkiler kurabilen, dil becerileri olarak gelişmiş kazanımlara sahip kişilerin yetişmesinde ve böylece üst düzey donanıma sahip bireylerden

oluşan bir toplumun oluşmasında ana dili, ana dilin becerileri ve bu becerilerin eğitimi önemsenmelidir.

Dil Becerileri

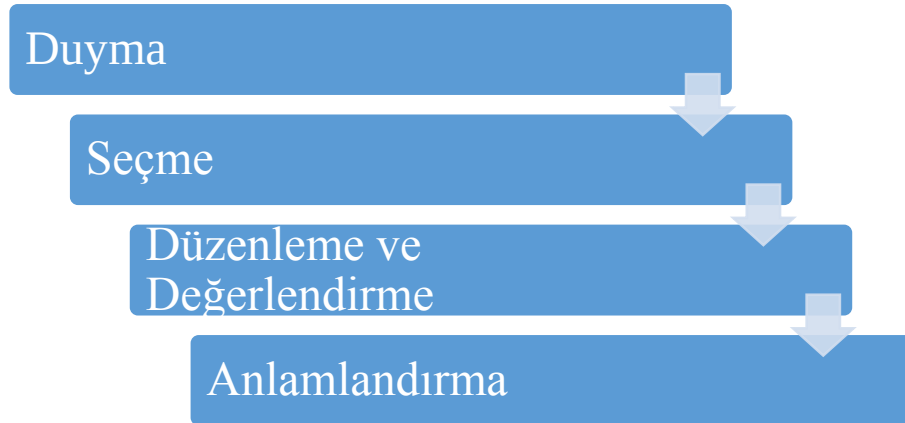
Bireyin toplum hayatında sürdürdüğü iletişim eksenindeki yerini belirlemesi ve okul öncesi eğitimden başlayarak lisansüstü seviyelerine kadar eğitim hayatını başarılı sürdürmesi eğitim ve öğretim sürecinde edindiği dil becerileri ile paraleldir. Bireyin eğitim hayatı boyunca sergileyeceği başarıyla gerçek yaşamdaki başarısının temelinde, anlama ve anlatma becerilerinin etkin kullanımı yatmaktadır. Bu da anlam gücünü kazanma ve kullanabilme seviyesine bağlıdır (Göçer, 2018, s. 41). Bu bağlamda ele alındığında ilkokul ve ortaokulda verilen Türkçe eğitimi ile bireye, kazanımların zihinde yapılandırılması ve bu yapılandırılan bilgilerin dil becerileriyle uygulanabilmesi amaçlanmaktadır. Kısacası ana dil eğitimi, bireyin anlama ve anlatma becerilerini ortaya çıkarmayı ve geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Temel beceri alanı olarak anlama, okuma ve dinleme becerilerini; anlatma temel beceri alanı da konuşma ve yazma becerilerini kapsar (Göçer, 2018, s. 41). Bu beceriler, “dil sanatları” olarak nitelendirilen okuma, dinleme, konuşma ve yazmadan oluşmaktadır (Calp & Calp, 2016, s. 121). Anlama becerisi sayesinde birey, dışarıdan okuma ya da dinleme duyuları vasıtasıyla bilgi edinir. Anlama, okunan bir metnin ya da dinlenen bir konuşmanın konusunu, iletisini algılamaktır (Aktaş & Gündüz, 2008, s. 57). Anlatma becerisi ise bireyin aktarmak istediklerini sözlü veya yazılı ifade etmesidir. Dinleme ve okuma ana dilde anlamaya dönük becerilerdir ve alıcı dil olarak bilinir. Konuşma ve yazma ise anlatıma dönük becerilerdir ve verici dil olarak da adlandırılır (Lüle Mert, 2014, s. 24). Temel dil becerileri anlama ve anlatma ekseninde birbirlerini takip ederken aynı zamanda gelişimsel olarak da etkileşim hâlinindedir. Dinleme yetisi olmayan bir bireyin konuşamaması ya da okuma bilmeyen kişinin anlamlı ifadeler yazamaması bu duruma örnektir. Anlama ve anlatma becerilerinin aralarındaki ilişki Şekil 1’de görülmektedir (Göçer, 2018, s. 43).



Şekil 1. Temel dil becerileri.

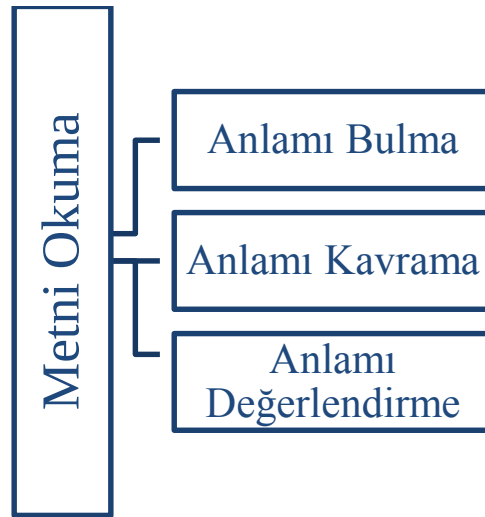
Dinleme, dil becerileri arasında en yaygın kullanılan ve diğer dil becerilerine temel oluşturan anahtar bir beceridir (Doğan, 2016, s. 26). Anne karnından itibaren yaşlılığa kadar bireyin en çok kullandığı beceri olması, dinlemenin gelişimsel olarak diğer becerilerin temeli olma özelliğini yansıtmaktadır. Anlama becerisinin ilk basamağı olan dinleme ile ilgili; sözlü iletişim esnasında göndericinin ilettiği mesajların alıcının zihninde çözümlenip bilgiye dönüştürülmesi (Onan, 2005, s. 157); dilin bellekte anlamlı bir hâle dönüştürüldüğü karmaşık ve çok yönlü bir süreç (Lundsteen, 1979, s. 1); dışarıdan alınan, sese dayalı uyarıcıları işitmek ve bunları zihinde yapılandırmak amacıyla kulağın ve beynin beraber yürüttüğü karmaşık bir süreç (Güneş, 2013, s. 79); sözlü ifadelerle dikkat kesilerek onları anlamak (Hampleman, 1958, s. 49) gibi farklı tanımlamalar yer almaktadır. Yapılan tanımlar dikkate alındığında dinlemenin; sesleri zihinde yapılandırarak anlama amaçlı olarak duyma ve işitmeden farklı bir sürece sahip olduğu görülmektedir. Özbay ve Melanlıoğlu'na (2012, s. 91) göre, aktif dinleme süreci Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Aktif dinleme süreci.

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere dinleme; duyulan her bir sesi olduğu gibi beyne iletmenin ötesinde algılama, yorumlama, değerlendirme ve anlamlandırma aşamalarını içermektedir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında da (TDÖP) bu konu, “Öğrencilerin; dinlediklerini zihinde yapılandıran, anlayan, dinlediklerini sınıflandıran, sorgulayan ve böylece etkili dinlemeler gerçekleştiren bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir” (MEB,2017, s. 9) ifadeleriyle sözlü iletişim başlığı altına yer almaktadır.

Okuma becerisi, bireyin dinleme becerisiyle aynı alanda ele alınan ve konuşma ile doğrudan ilintili beceridir. Sadece yazı dilindeki sembollerin seslendirilmesiyle kalmayıp bu sembolleri zihinde yapılandırılarak anlama ulaşma çabası olan okuma için çeşitli dönemlerde farklı yaklaşımlarla tanımlar yapılmıştır. TDK (2011) sözlüğünde okuma, yazılı bir metni bakarak sessizce çözümleyip zihinde yapılandırmak veya aynı zamanda seslere çevirmek olarak açıklanmaktadır. Bir başka tanımda okuma; sözcük, grafik, resim ve şekillerin görme ve dokunma duyu organları yoluyla algılanması, kişinin bu bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirmesi ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Karatay, 2013, s. 8). Okuma süreci; görme, sese çevirme, yorumlama, zihinde yeniden yapılandırma gibi duyu organlarımızın ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır (Güneş, 2009, s. 4). Yapılan tanımlamalar ışığında, okumanın fiziksel bir aktivitenin ötesinde zihinsel bir yorumlama ve yapılandırma eylemi olduğu görülmektedir. Epçaçan’ a (2018, s. 626) göre okuma anlama süreci Şekil 3’te verilmiştir.

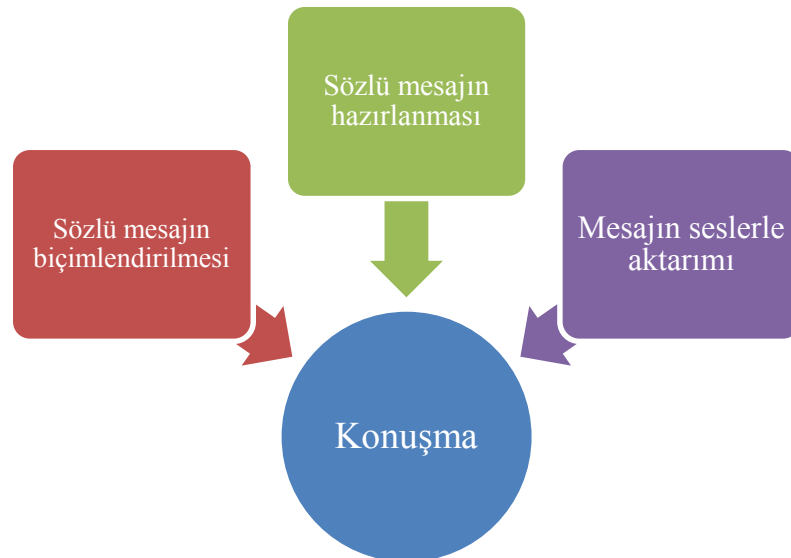


Şekil 3. Okuduğunu anlama süreci.

Şekil 3’te yer alan şemadan da anlaşılacağı üzere okuma, fiziksel bir etkinlik olarak başlayıp zihinde devam eden ve anlamlandırmayla sonlanan bir süreçtir. Okuma eyleminin zihinde yapılandırılabilmesinin ön koşulları vardır. Bunlar harfleri tanımak ve bu harfleri okunan dilin yapı özelliklerine göre sesli ve sessiz olarak gruplandırarak kelime ve cümle

yapılarını telaffuz etmektir. Okuyucu ve metin etkileşimi bağlamında okur, zihninde yapılandığı sözlüğünü kullanarak seslendirdiği ifadeleri tanımlar. Kelimeleri zihinde çözümleyerek ön bilgileriyle eşleştiremeyen okur; küçük yapı bağlamında sözcükleri, orta yapı bağlamında cümleleri ve büyük yapı olarak da metnin genel manasını anlamada zorlanacaktır. Geçmişten bugüne ana dili öğretim programlarının en önemli amaçlarından biri, bireyin okuma ve okuduğunu anlama becerisini eksiksiz olarak uygulayabilmesini gerçekleştirmektir. Bu bağlamda Türkçe Öğretim Programında; öğrencilerin, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakışla bunları değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması amaçlanmaktadır (TÖP, 2017, s. 10).

Konuşma becerisi, bireyin toplumsal ilişkilerinin temelini oluşturur. İnsanın sosyal bir varlık olması ve konuşma becerisinin iletişimde en yaygın kullanılan kanal olması sebebiyle konuşma, hayatımızda önemli bir yer tutar. Anlatma becerileri içerisinde ele alınan konuşma becerisi ile alakalı farklı tanımlar bulunmaktadır. Konuşma becerisi literatürde; düşünceleri sözle aktarma, aynı dili konuşan kişilerde söz vasıtasıyla anlaşma biçimi (TDK, 2011); sözlü olarak duygu ve düşünce alışverişi (İşcan, 2013, s. 4); zihin ve kas gücünün beraber işe koşulduğu fiziksel bir yetenek ve iletişimin önemli bir aracı (Calp, 2010, s. 191) gibi tanımlar kazanmaktadır. Söz konusu tanımlarda konuşma becerisi, fiziksel bir beceriden öte, bilişsel bir beceri olarak ele alınmış en önemlisi de iletişim bağlamında değerlendirilmiştir. Konuşma sayesinde birey kendini sözlü olarak ifade edebilmekte, bununla birlikte de aile ve toplum hayatındaki ilişkilerini düzenleyebilmektedir. Güneş' e (2013, s. 10) göre konuşmanın aşamaları Şekil 4'te görülmektedir.



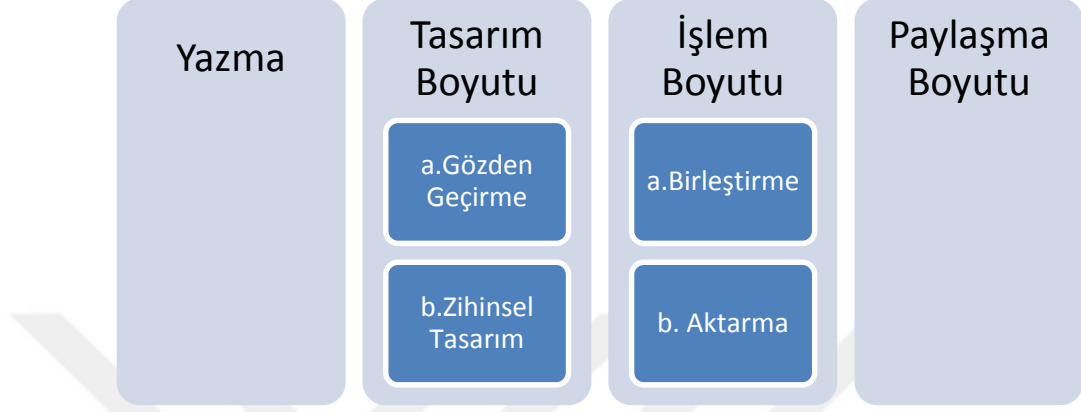
Şekil 4. Konuşma becerisinin aşamaları.

Şekil 4'te görüldüğü üzere konuşma, sesleri gelişigüzel bir şekilde tonlamaktan ziyade zihinde yapılandırılmış olan anlatı öğelerini aktarma ve iletişim alışverişini gerçekleştirme becerisidir. Türkçe Dersi Öğretim Programında sözlü iletişim başlığı altında konuşma becerilerine de yer verilmiş ve bu konuda öğrencilerin, Türkçenin geniş imkânlarını kullanarak düşüncelerini doğru ve net bir şekilde iletebilmeleri, sosyal hayatta olası sorunları bu yolla çözüme kavuşturmaları ve yaşadıklarını yorumlayıp değerlendirmeleri amaçlanmıştır (TÖP, 2017, s. 9). Bu kazanımlar dâhilinde hem bireylerin dilimizin zenginliklerinin farkına varıp bu zenginlikleri kullanmalarını sağlamak hem de onlara insani ilişkilerinde güçlü, işlevsel beceriler kazandırarak kişiler arası ilişkileri sağlam bir toplum meydana getirmek hedeflenmektedir.

Yazma becerisi, anlatma beceri alanında ele alınan; bireyin duygu, düşünce ve iletişim öğelerini aktarmak için kullandığı araçtır. Dinleme ve konuşma becerileri (bir özür hâli bulunmadıkça) bireyin doğuştan sahip olduğu beceriler olmaktadır yazma becerisi bunlardan farklı olarak özel bir eğitim ve süreç gerektirmektedir. Yazma becerisinin en az konuşma kadar önemli bir görevde olması ve geliştirilmesi en güç beceri alanı olması, bu becerinin kazandırılması sürecinde üzerinde önemle durulmasını gerektirmektedir (Kardaş, 2013, s. 1783). Yazma becerisi birçok beceriyi içinde barındıran karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu beceri ile ilgili alan yazında birçok tanım yer almaktadır. Yazma; beynimizde kurguladığımız duygu, düşünce, istek ve olayların belirli kurallar göz önüne alınarak farklı ifade ve simgelerle aktarılmasıdır (Güneş, 2013, s. 157). Göçer'e (2010, s. 179) göre yazma; düşünmeye dayalı fikir, gözlem ve olayların anlatılmak istenen çerçevede dâhilinde planlı bir şekilde ve dilin kurallarına uygun biçimde aktarılmasıdır. Başka bir tanımda yazma, bilginin elde edilerek elde edilen bu bilginin aktarılmasını içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Carter vd. , 2002: 246). Yazmak; düşünceyi süzer, onu berrak bir hale getirir ve anlama-anlatma noktasında onu belirginleştirir (Covey, 2006, s. 153). Tanımlardan da görüleceği üzere yazma becerisi hem zihinsel hem de fiziksel bir süreci kapsamaktadır. Çünkü zihinde var olan ve yapılandırılan bilgiler yazma fiziksel becerisi ile sembollere dökülür. Bu işlem sürecinde beyin ve kas organizasyonu önemli bir işleve sahiptir. Zira birey, bir yandan yazarken diğer taraftan da yazdıklarının ne olduğunu, imlasını, konusunu ve fikirleri nasıl kompoze edeceğini zihninde sürekli olarak yapılandırmaktadır.

Yazma becerisi belirli seviyelerin yakalanması ve aşılması üzerine inşâ edilen bir süreçtir. Bu süreçte birey, anlatmak istediklerini zihninde yapılandırmalı ve bu minvalde bir plan geliştirmelidir. Yazma, dil becerilerinin yanı sıra zihinsel becerileri de etkilemesiyle birçok becerinin gelişimini desteklemektedir (Güneş, 2013, s. 159). Diğer dil becerilerinde

olduğu gibi yazma becerisi de öğretim programlarımızda yer tutmuştur. Türkçe Öğretim Programında yazma becerisiyle, bireylerin duygu ve düşünceleri ile bir konuda hakkındaki görüşlerini veya savunduklarını yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır (TÖP, 2017, s. 10). Yazma sürecinin aşamaları, Güneş (2013, s. 160) tarafından Şekil 5’te şöyle sıralanmaktadır:



Şekil 5. Yazma süreci.

Okuma

Birey, anne karnında işitmeye başlayarak dil becerilerinden ilk olarak dinleme ile karşılaşmaktadır. Dinleme sayesinde daha yaşamla tanışmadan onunla etkileşim kurmaktadır. Hayatla tanışma sürecinin başlaması ve ilerlemesi ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile karşılaşır. Dil eğitimi alırken bu becerileri tanıma, geliştirme, içselleştirme ve bilinçli bir şekilde kullanma olanağına sahip olur. Dil becerilerinden biri olan okuma; yaşam boyu bilgi gereksiniminde, iletişim sürecinde, anlama ve anlamlandırmada bireyin hayatına doğrudan etki etmekte ve bireyin yaşamını biçimlendirmektedir. Nitekim bireyin, eğitim-öğretim sürecinde akademik başarıya ulaşmadaki en önemli basamağı iyi bir okuma yapabilmesidir.

Okuma, bireyin semboller ile kavramları anlama ve anlamlandırma sürecidir. Okumanın alan yazında birçok tanımı yapılmıştır. Okuma; Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşüncüyü anlamak; yazılmış bir metnin mesajlarını kavramak; bazı belirtilerle gösterilen bir anlamı, saklı bir duyguyu anlamak, kavramak olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011). Araştırmacılar literatürde okumanın farklı yönlerini içeren açıklamalara yer vererek tanımlamalar yapmıştır. Okuma, zihinsel ve fiziksel becerilerin eş zamanlı çalışması ile bir metni anlamlandırma eylemi (Demirel, 2000, s. 59); okur ve yazar arasında iletişimi ve etkileşimi aktif kılan anlam kurma süreci (Akyol, 2011, s. 33); bir metinde yer alan sembolleri çözümlemek, tanımak ve kavramak işlemi (Göğüş, 1978,

s. 60) olarak tanımlanmıştır. Okuma, beş duyu organı ile algılanan zihinsel bir sürece dayalı anlama, kavrama ve yorumlama etkinliğidir (Oğuzkan & Sever 2005, s. 41). Güldenoğlu, Kargın & Miller, (2015, s. 83) okumayı yazılı ifadelerin sesbilimsel çözümlenerek bu ifadelerin deneyimler, ön bilgiler dâhilinde anlamlandırılması ve anlamlandırılan ifadelerin zihinde analiz edilerek verilmek istenen mesaja ulaşıldığı bir süreç olarak tanımlamıştır. Okuma, kelime ve kelime gruplarının duyu yolu ile algılanarak anlamlandırılma ve yorumlanmasına dayalı bir etkinlik (Sever, 2004, s. 12); harf, kelime, resim, grafik, tablo, şekil vb. yazılı sembolleri duyu organları ile algılayarak ve geçmiş deneyim ve birikimlerle ilişki kurarak anlama ve yorumlamaya dayalı zihinsel süreçtir (Karatay, 2014, s. 157). Okuma gözün satırlar üzerinde hareket ve sıçramaları ile sözcük ve cümle yapılarını kavrayarak anlamlandırma ve seslendirme işlemi (Öz, 2006, s. 211), sözcükler, cümleler ve noktalama işaretlerini ve metni bir bütün içinde görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan & Hasırcı, 2016, s. 67; Gündüz & Şimşek, 2013, s. 15). “Okuma, yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir” (Ülper, 2010, s. 3). Yazılı materyalleri göz ve ses ile algılama ve aktarma etkinliği ile materyallerde yer alan sembolleri anlama ve yorumlama eylemi (Özdemir, 1990, s. 118), bireylerin kendi aralarında önceden hemfikir oldukları sembollerin algılanarak zihinsel süreçten geçirilme ve değerlendirme işlemidir (Yalçın, 2006, s. 47). Okuma; bir metni görme, algılama, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme gibi farklı boyutların eş zamanlı olarak çalışmasına dayalı girift bir süreçtir (Karatay, 2014, s. 12). Okuma; görüş alanında yer alan sözcük, sözcük öbekleri ve cümle gruplarının göz sıçramaları ile kavranması, zihinsel olarak anlamlandırılarak birtakım bilişsel süreçlerden geçirilmesi ile devam eden zihinsel ve fiziksel bir etkinliktir (Yalçın, 2018, s. 129). Manguel (2007, s. 19), okumanın salt bir metin okumaktan öte geniş bir spektrumu olan bir boyutu olduğunu vurgular: “Bir sayfanın üzerindeki yazılı karakterleri okumak, okuma eyleminin girdiği kılıklardan yalnızca biridir. Ormanda hayvan izlerini okuyan zoolog, örülmekte olan halının karmaşık desenini okuyan dokumacı, sayfanın üzerinde birleştirilmiş birden çok nota dizinini okuyan sanatçı. Hepsi işaretleri çözme ve anlaşılır kılma eylemini gerçekleştiriyorlar.” Yapılan tanımlamaların en genel ifadesi olarak okuma, insanlık tarihinin başlaması ile birlikte bireylerin yaşadıkları çevreyi, ilişkileri, iletişim ağlarını, sembolleri, görselleri ve yazılı metinleri kavrama, anlama, yorumlama ve değerlendirme eylemidir.

Okuma; çoklu görsel, dilsel, bilişsel ve dikkat süreçlerinin bütünleştirilmesini gerektiren karmaşık ve yavaş öğrenilen bir beceridir (Norton, Beach & Gabrieli, 2015, s. 73). Çünkü kendi içerisinde farklı aşamalardan oluşan girift bir yapıya sahiptir. Bu süreçte ilk olarak semboller algılanır, daha sonra sembolleri zihinsel kavramlara dönüştürme işlemine geçilir. Algılama işlemini, yorumlama ve değerlendirme aşamaları takip eder (Bamberger, 1990, s. 10). Birey, daha önce hiç yapmadığı farklı anlam örüntüleri oluşturma, dil öğeleri arasında bağıntılar kurarak yeni düşünceler üretme, problem çözme yollarına çözümler bulma gibi işlemleri okuma anlama ile gerçekleştirebilir (Calp, 2007, s. 92). Bu işlemlerin zihinsel bir süreçten geçerek yorumlandığı, algılama merkezlerine gönderilerek kelimelerin anlamlandırıldığı ve metinden yeni bir yorumlama ile bir senteze ulaşıldığı bir süreç mevcuttur. Böylece bu faaliyetler sonucunda okuyucunun zihninde bilgiye dair yaşantılar yer alır (Çiftçi & Çeçen, 2009, s. 639).

Okuma süreci, ilk olarak seslerin tanınması ve zihinsel işlemle kavranması ile başlamaktadır. Ses ve harf bağıntısını zihinde kodlayan birey, kelime ve cümle yapılarını tanıyarak okuma işlevini gerçekleştirir (Baştuğ, 2012, s. 37). Çünkü bu süreçte zihinsel ve fiziksel süreç aynı anda gerçekleşmektedir. Okuma işlevi yerine getirilirken duyu organları ile tanımlanan ve işlenen bilgiler okuyucu tarafından aynı süreçte zihinde yapılandırılarak anlamlandırılmaktadır (Güneş, 2013, s. 131). Aytas (2005, s. 463), okuma sürecini farklı dönemler içerisinde sınıflandırarak dönem özelliklerinin dikkate alınarak okuma eğitiminin gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgular:

- Okumaya ilgi, istek ve alışkanlığın başladığı dönem
- Okuma güçlüğünün ve okuma düzeyinin ileri olduğu dönem
- Okumaya karşı tutum ve hazzın arttığı dönem
- Okumaya başlayan bireyin her materyali okuma isteğinin oluştuğu dönem
- Okumaya başlayan bireyin ses-harf ilişkisini kavradığı dönem

Okumanın dönemsel bu özelliklerine bakıldığında ana dili eğitiminin ne denli önem arz ettiği görülmektedir. Çünkü okumak, ana dili eğitiminin hedefleri arasında olan düşünmeyi, analiz yapmayı, kavramayı ve sentez yapabilme becerilerini geliştiren en önemli becerilerden biridir (Özbay & Bahar, 2012, s. 161). Okuma, bireylerin zihinsel gelişimini olumlu yönde etkileyen bir beceridir. Çünkü okuma esnasında birey, yazılanları zihne aktararak birtakım bilişsel faaliyetleri kullanarak beyinde yapılandırmaktadır (Güneş, 2007, s. 117). Bu sebeple okumanın dil eğitimindeki yeri ve önemi oldukça büyüktür. Okuma ile birey, dilin yapısını kavramakta, anlamakta ve yazılanları bu doğrultuda anlamlandırarak

kendini ifade etme zemini yakalamaktadır. Bu nedenle okuma diğer becerilere zemin oluşturmaktadır (Karakuş Tayşi, Özdemir & Tekdemir, 2017, s. 143). Ayrıca okuma bireylerin, sosyal ve kültürel birikimlerine katkılar sunmaktadır (Güneş, 2009, s. 2). Okumanın dilsel yönü olduğu gibi kültürel ve sosyal boyutu da bulunmaktadır. Çünkü birey yaşadığı toplumdan kendini soyutlayamamakta birtakım kültürel ve sosyal kodlara uyum sağlamaya çalışmaktadır. Kültürel ve sosyal birikim ve etkileşim bireyin davranışlarını etkilemektedir. Bu nedenle okuma, bireyin topluma adapte olması ve yaşadığı çevrenin kültüründen kopmadan yaşamına uyum sağlaması açısından önem arz etmektedir (Akay, 2004, s. 58). Böylece birey, okumakla yaşamın farklı türden deneyimi ve bilgisine ulaşma imkânı ile tanıma fırsatı yakalamış olur (Göktürk, 2002, s. 74).

Son çeyrek asırda daha çok ön plana çıkan ancak elli yıldan fazla bir sürede araştırmacılar tarafından üzerinde durulan okuduğunu anlama sürecidir. Çünkü alışlagelen okuma anlayışında okumanın fiziksel boyutu üzerinde daha çok durulduğu, okurun zihninde ilk olarak harfleri, daha sonra kelime ve cümleleri zihninde belirli bir formatta ilişkilendirerek harften kelimeye, kelimedenden cümleye doğru bir süreçle salt metinle anlam kurulmaya çalışılmaktaydı. Sadece metinle ve metnin yapısı ile sınırlı kalan bu okuma anlayışı bireyin geçmiş yaşantılarını ve ön bilgilerini ihmal ediyordu (Reynolds, 2002, s. 42). Nitekim bir metni okumak o metindeki harf, kelime ve cümlelerin anlam ve yapıları çözmekten çok uzaktır. Çünkü okumanın zihinsel ve fiziksel eş zamanlı olarak işleyen süreci karmaşık bir doğaya sahiptir. Bu süreçte okurun metindeki iletiyi, konuyu, içeriği doğru olarak anlaması gerekmektedir (Kelner & Flynn, 2006, s. 13). Sever de (2004, s. 13) okuma eyleminin karmaşık bir süreçten oluştuğunu ifade eder. Bu süreç içerisinde okumanın fizyolojik, zihinsel ve ruhsal boyutları yer alır.

Okumanın algılama, öğrenme, iletişim ve bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olduğunu belirtir. Okuma sürecinin algılama boyutunda kelimeleri, cümleleri, paragrafları anlamlandırarak zihinsel becerileri harekete geçirme işlemi yer alır. Öğrenme sürecinde bireylerin kişisel ve toplumsal olarak gelişimlerinin ilerlemesi, iletişim sürecinde okurların metinde yer alan sembollerini anlamlandırmak ve bunu yaşadığı çevre ile geçmiş deneyimleri kontekstinde ilişkilendirerek etkileşim kurması, duyuşsal ve devinişsel sürecinde ise okurun fiziksel yönlerinin okuma esnasında etkin kılmasına eş zamanlı olarak zihinsel becerilerini kullanması yer alır.

Okuma eylemi, bireysel bir etkinlik olduğu kadar sosyal bir etkinlik kimliği de taşımaktadır. Çünkü okuma, bireylerin iletişim becerilerini geliştirerek sosyalleşmelerini

sağlamaktadır. Okuma eyleminin iletişim becerisini geliştiren bu işlevi, bireyin hayat boyu öğrenmeye açık olmasına ve bunu devam ettirmesine olanak tanıyacaktır (Wang & Guthrie, 2004, s. 167). Çünkü okumanın birçok amacı olsa da en temel amacı iletişim kurmaktır. Kurulan bu iletişim evreninde, bireyin yaşadıklarına anlam katacak ve hayatı yorumlayabilecek geçmiş birikimleri ile kültürel ve ahlakî değer yargılarını gelecekle etkileşim hâlinde olmasını sağlayacak nitelik gerekmektedir (Coşkun, 2002, s. 34).

Okuma eyleminin kültürel, çevresel ve iletişimsel boyutlarının toplumu doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple küçük yaşlardan itibaren aile ve eğitimciler tarafından okumanın bilgi boyutunun verilmesi ile birlikte duyuşsal boyutunun da verilmesi gerekmektedir. Nitekim aile ve eğitimcilerin örnek davranışları okuma sürecini pozitif yönde etkilemektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek metinlerle birlikte okuma strateji ve tekniklerini örnek davranış ve teorik bilgilerle zenginleştirerek öğrencilere aktarmaları; ailelerin çocukları ile birlikte kitap okuma etkinlikleri yapmaları, bu minvalde kitap okuma tartışmaları ile birlikte kitap seçiminde baskıcı bir tutum sergilememeleri okuma eylemini etkili ve etkin kılacaktır (Ülper, 2011, s. 234).

Anlama

Anlama, bireyin zihinsel süreçlerini aktif kılarak sembollerini anlama ve anlamlandırma eylemidir. Okuduğunu anlama; okurun görülen, duyulan doğada ve toplumda yer alan davranış, durum ve olaylar ile okuma materyallerinden anlam, ileti ve mesai çıkarma işlemidir (Karakuş, 2005, s. 91)

Anlama, okuma yoluyla yazılı ve basılı materyallerle verilmek istenen düşünce ve duyguyu alma; konuşulanları ise dinleme yolu ile kavrayarak anlamlandıran iki öğrenme alanıdır (Göçer, 2007, s. 18). Anlamak, TDK 'de (2011) “Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak.” ile “Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek.” şeklinde tanımlanmaktadır. Epçayan (2010, s. 13) anlamayı, olay ve olguların zihinsel süreçlerden geçirilerek verilmek istenen mesajı doğru olarak anlamlandırılması, Akyol (2010, s. 33) okur ve yazar arasında anlama dayalı etkileşim ve iletişim kurma süreci, Pardo (2004, s. 272) okurun ön bilgisini, deneyimini ve metinden aldığı bilgiyi bir zeminde bütünleştirerek anlam oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Anlamada zihinsel süreçleri ön plana çıkaran Çiftçi (2007, s. 62) anlamayı, metinde yer alan bilgileri keşfetme, analiz etme ve değerlendirme biçimi, Calp ve Calp (2016, s. 126) okunulan ya da dinlenenlerin zihinde yapılandırarak yeni bir metin ve üretme eylemi, Özbay ve Özdemir (2012, s. 21) okumanın sadece kelimelerin birbirleri ile bağıntısını kurmak değil kavrama,

yorumlama, analiz ve çıkarım yapma becerisi, Güneş (2009, s. 190) anlamayı “okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılması” Yılmaz (2008, s. 133) bireyin ön bilgilerini kullanarak yazıda yer alan bilgi ve düşünceleri analiz ederek anlamlandırılması, Demirel ve Epçaçan (2012, s. 77) ise bir yazıyı ayrıntıları ile yorumlama, anlama ve anlamlandırma etkinliği olarak tanımlamıştır. Alan yazındaki araştırmacılar tarafından birçok tanımı yapılan anlama kavramının ortak noktası; bir yazıda bir resimde bir görselde ya da herhangi bir materyalde yer alan sembollerin içeriğinin çözümlenerek anlamlandırılması ve değerlendirilmesidir (Özbay & Özdemir, 2012, s. 22). Okuma eyleminin ilk amacı anlamayı sağlamaktır. Birey ön bilgileri ile tecrübelerini metinle ilişkilendirerek çeşitli çıkarım ve yargılara ulaşır. Bu da anlamamanın en önemli işlevidir (Temizkan, 2008, s. 132). Okuduğunu anlama, salt yazıda yer alan bilinmeyen kelimelerin anlamı bulmak değil metni bir bütün hâlinde bağlamı içerisinde kavramak ve anlamak demektir. Bir metni kavrayan birey, metinde yer alan bilgiyi yorumlar ve değerlendirebilir (Çiftçi, 2007, s. 2). Ayrıca “metindeki anlamın kalıcılığını sağlamak için anlamı yapılandırmak gerekmektedir (Güneş, 2009, s. 217). Okunan her metin, anlaşılacak için okunur. Amaç metinde yer alan iletilerin kavranarak anlamlandırılmasıdır. Okuma sonucunda mutlaka anlamamanın gerçekleşmesi gerekmektedir. Aksi takdirde okumanın amaca ulaştığı söylenemez (Çiftçi & Temizyürek, 2008, s. 110).

Okuma eylemi, metin yazarı ve okur arasında kurulan bir iletişim ve etkileşim ile başlayan zihinsel, sosyal ve duysal bir süreçtir. Çünkü okuma eğitiminin amacı; okuduklarını anlayan, yorumlayan, analiz eden ve her karşılaştığı metinde bu süreçleri yönetebilen bireyler yetiştirmektir. Bu süreçte bireylerin sosyalleşmesini sağlamak, kişiliğini ve karakterini geliştirmek, topluma, dünyaya ve değerlere ayak uydurarak bilgi birikimi ile donanımlı hale gelmeleri amaçlanmaktadır. Kısacası okumadaki en temel amaç, bireyin metinle etkileşim hâlinde anlam kurmasıdır (Ocasión, 2006, s. 7). Anlam kurma sürecinde okuyucu, çıkarımlar yaparak metinde yer alan örtük ifadeleri, bilgileri ve düşünceleri fark ederek metnin bağlamından hareketle bilgi ve düşüncelerle bağıntılar kurar ve metni yorumlar (MEB, 2012, s. 10). Günay (2001, s. 9), okumanın bir anlam ve yorumlama süreci olduğunu belirterek metnin derin yapısındaki çözümlemelerle metnin anlamlandırıldığını belirtir:

Okuma, temel olarak belli bir metin dizgesini betimlemeyi amaçlar. Hangi yapıda, biçimde ya da durumda olursa olsun, kendi bağlamı ve tutarlılığı içindeki bir metinde, kendisinden kaynaklanan (yani metindeki sözcükler ya da tümcelerinin bir arada bulunmasıyla oluşan) anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek; dizgeleri

birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulmak, yani anlamlandırmak demektir. Sözcük anlamının ötesindeki anlam ile söz konusu edilen yan anlamlar, çağrışımlar ve metnin bağlamından doğabilecek anlamlardır (Günay, 2001, s. 9).

Okuma esnasında okurun zihninde gerçekleştirdiği bir dizi işlemler, metni anlamaya ve yorumlamaya yönelik eylemlerin olduğunu gösterir. Bu süreç doğal olarak okuru aktif kılıp okuma esnasında etkin kalmasını sağlar. Anlama sürecinde okurun metin ile kurduğu etkileşim hali, süreç sonuna kadar devam eder. Okur bu ekseninde geçmiş yaşantılarını, ön bilgilerini, tecrübelerini ve bilgi birikimini okudukları ile ilişkilendirerek metne yeni anlamlar kazandırır. Bu da doğal olarak bireylerin farklı yaşantı ve birikimlerinin metni anlamlandırmadaki çeşitliliğini ortaya koyar. Nitekim bu farklılıkta önem arz eden en önemli şey okurun metni doğru ve yerinde anlamlandırmasıdır (Ülper, 2010, s. 42).

Okumanın birçok amacı bulunmaktadır. Bu amaçların bir kısmı bilgi ve eğlenme amaçlı olsa da okumanın başat işlevi anlamayı sağlamaktır. Anlama eksenli yapılan okumaların çoğunluğunda ayrıntıları ile ezberleme ya da hatırlama merkezli okuma değil metinde verilmek istenen ileti ve bu iletinin ilişkilerini kavramak ve anlamlandırmak vardır. Nitekim bu yorumlama eylemi okuduğunu anlama eyleminde bir süreç oluşumunu gerekli kılmaktadır (Grabe & Stoller, 2013, s. 11). Grabe & Stoller (2013, s. 8-12) okurların metinleri ne amaçla okuduklarını sıralayarak okuma amaçlarının genel olarak öğrenme ve anlama amaçlı olduğunu belirtir:

- Anlama amaçlı okuma
- Okuma metnini eleştirel bir bakış açısıyla okuma
- Bilgi edinmek için okuma
- Yazma amaçlı okuma
- Öğrenme amaçlı okuma
- Ön bilgileri ve yeni bilgileri kompoze etmek için okuma
- Metne göz atarak yüzeysel okuma

Okurun metni anlama sürecinde uygulayacağı birtakım işlemler vardır. Bu işlem evreleri metnin yapısını analiz etme, metnin içeriğini yorumlama ve metni eleştirme olmak üzere üçe ayrılmıştır. Metnin yapısını analiz basamağında okur metni kavrar ve anlar. İçeriği yorumlama basamağında okur; kelimeleri, cümleleri ve metnin derin ve yüzey yapısını irdeleyerek tanımaya ve yorumlamaya çalışır. Eleştiri basamağında ise okur ve yazar arasında bir dizi düşünsel farklılıkların tenkiti yapılarak karşılaştırmalar yapılır (Tazebay, 1995, s. 18-19). Güneş, (2009, s. 220) de okuma eylemi sürecinde okurun birtakım zihinsel birikime sahip

olması gerektiğini belirterek okurun anlamı yapılandırma işleminin zihinsel hazırlık, anlama, anlamı yapılandırma, uygulama ve değerlendirme olmak üzere beş aşamada gerçekleştiğini belirtir:

- a. Zihinsel Hazırlık: Öğrenme sürecinde bireyin ön bilgileri önemlidir. Bireyin ön bilgileri harekete geçirilerek yeni anlamlara ulaşılması için zihinsel hazırlık aşamasından geçilmesi gerekir. Beyin fırtınası, soru sorma, tahmin etme gibi işlemler ise ön bilgilerin harekete geçirilmesinde kullanılabilecek bireyin zihinsel hazırlık yapmasına yardımcı olan işlemlerdendir.
- b. Anlama: Bu aşama, metinde yer alan bilgileri; sıralama, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, analiz-sentez yapma, özetleme ve değerlendirme gibi çalışmalar yapılarak bireyin metinde yer alan bilgileri seçmesi, sıralaması ve anlaması basamaklarını içermektedir.
- c. Anlam Yapılandırma: Ön bilgilerle anlamın birleştirilmesi, ilişkilendirilmesi, bilgiler arasında bağ kurulması, bilgilerin düzenlenip yapılandırılması bu aşamada gerçekleştirilir.
- d. Uygulama: Yapılandırılan bilgilerin günlük yaşama aktarılması, yapılan uygulama sonuçlarının zihinde tekrar düzenlenerek kalıcılığın artırılması çalışmaları uygulama aşamasında gerçekleşir.
- e. Değerlendirme: Anlama sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamada, birey anlama sürecini ve bu süreçte anladıklarını değerlendirir. Söz konusu aşama bireyin anladıklarının eksik ve yanlış yönlerini, uygulanabilirliğini, anlama sürecini bütün hâlinde gözden geçirme çalışmalarını içerir.

Bu süreç bağlamında okuyucunun amacı, ilgisi ile okumanın yapıldığı çevre ve diğer etkenler bireylerin okuduğunu anlama sürecini doğrudan etkilemektedir (Akyol, 2013, s. 7). Ayrıca okuduğunu anlama sürecinde; bireylerin bilgi ve donanımlı olmasının yanı sıra bilgiyi kullanma stratejilerine sahip olmaları da gerekmektedir (Karatay, 2010, s. 157). Okuduğunu anlamada bir metnin içeriği, başlığı, metne duyulan ilgi, okurun dikkati, okuma stratejilerinin bilinmesi, öz değerlendirme, akran etkileşimi gibi unsurlar okuma anlamının daha kolay gerçekleşmesine zemin hazırlamaktadır (Brassell & Rasinski, 2008, s. 16). Kısacası anlama: yazılanları tanıma becerisi ile birlikte dilde yer alan dil bilgisel bilgileri kavrama ve zihinsel becerileri kullanma sürecine dayalıdır. Okuyucu, bir metni okuma sürecinde salt metinde yer alan kelimelerin anlamını keşfetmekten öte bir anlam kurma faaliyeti içerisinde girerek metinle ve dolaylı olarak yazarla etkileşim kurar. Bu etkileşim tabi olarak bireyin geçmiş bilgilerini geri getirme, analiz ve sentez becerilerini kullanma olanağı sunar. Böylece okuyucu, bir metni

anlamada zihinsel olarak aktif bir konumda bulunarak metni yeniden yorumlayan ve sentezleyebilen kişi konumundadır (Türkben & Temizyürek, 2018, s. 1244). Staiger’a göre (1976) okuyucu, bir metni okuma sürecinde anlamayı gerçekleştirebilmesi için bir dizi zihinsel aktiviteleri gerçekleştirir (Akt. Güneş, 2000, s. 60-62):

a- Anlamı bulma aşamanın basamakları:

- Sözcüklerin anlamını keşfetme,
- Cümlelerin ve paragrafların anlamını keşfetme,
- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını keşfetme,
- Dil bilgisi, imla ve noktalama işaretlerinin işlevinin farkında olmalıdır.

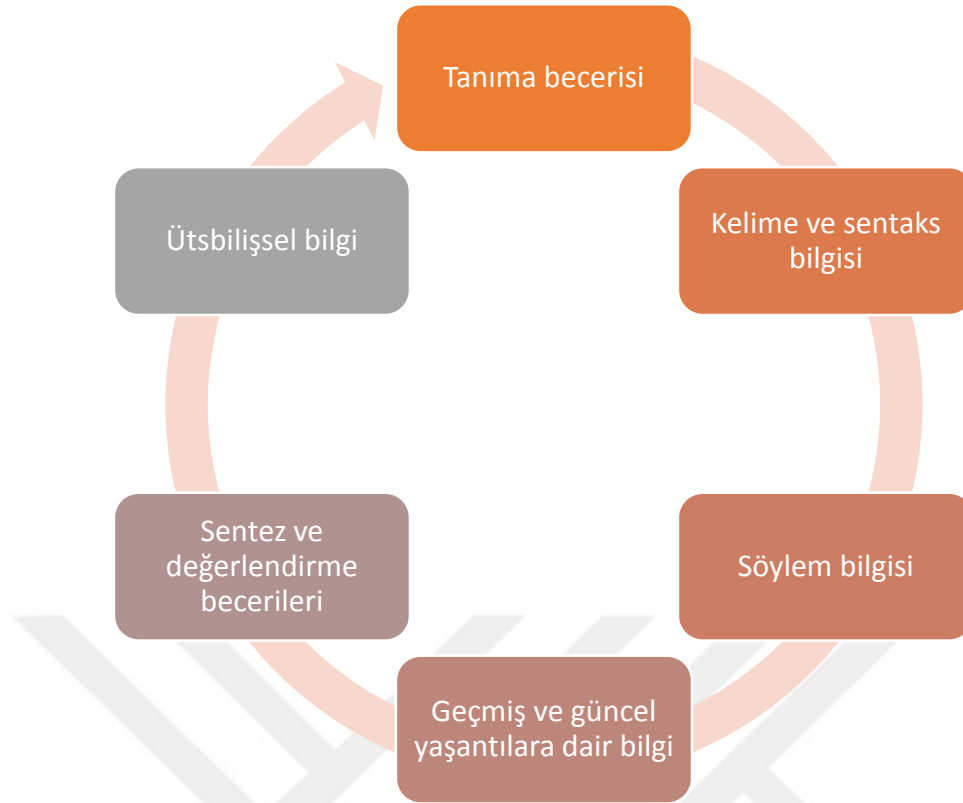
b- Anlamı kavrama aşamasının basamakları:

- Anlamı çeşitlendirme; anlamı şekil, resim, görsel ve sembollerle ifade etmektir.
- Anlamı yorumlama; anlamı bireyin yorumları ile açıklamasıdır.
- Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı farklı bakış açısı katma vb. çalışmalardır.

c- Anlamı değerlendirme aşamasının basamakları:

- Anlamı analiz etme; yazıda ileri sürülen sav, duygu, düşünce ve bilgilerin çözümlemesini yapmaktır.
- Anlamın sentezini yapma; yazıya ilişkin yeni fikirler ve metinler yaratmaktır.
- Anlamı değerlendirme; metindeki düşünce ile okurun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır.

Tüm bunların yanı sıra bir metnin okunmasında bireylerde birtakım niteliklerin bulunması gerekmektedir. Nitekim bir metnin anlaşılabilmesi için belirli bir düzeyde kelime bilgisine ve ön bilgilerine ihtiyaç vardır. Bu iki önemli etken metnin anlamlandırılması ve okur-yazar arasındaki etkileşimin gerçekleşmesinde önem arz etmektedir. Birey, okuduğunu anlamada salt metinle iletişim hâlinde değildir. Okur; aynı zamanda yaşadığı ve öğrenim gördüğü çevreden etkilenmekte bir metni anlamlandırma sürecinde bu duruma bağlı anlam farklılıkları ile karşılaşabilmektedir. Grabe (1991, s. 375), okumanın gerçekleşebilmesi için okurların birtakım becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgular:



Şekil 6. Okumanın gerçekleşme süreci.

Okumanın gerçekleşme sürecinde tanıma ile başlayan işlem evresi okurun sözcük ve yapı bilgisine, metinden yapabileceği söylem analizine, deneyimlerini ve yaşantılarını metinle ilişkilendirme yetisine ve bunları aynı süreç içerisinde sentezleyerek metinde yeni okumalar ve yorumlamalar yapabilmesi ile devam eder ve okuma eylemini verimli hale getirir.

Anlamanın doğru olarak gerçekleşmesinde kelime bilgisi oldukça önem arz etmektedir. Ancak bir metni anlamlandırma sürecinde tek ölçüt kelimelerin bilinmesi değildir. İmla ve noktalama işaretlerinin işlevlerine dair bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Yoksa yanlış anlamaların oluşma ihtimali yüksektir (Özbay, 2006, s. 14). Bir metni anlamlandırmada yanlışsız bir okumanın gerçekleşmesi gerekir ki metinde verilmek istenen mesaj doğru olarak anlaşılsın. Aksi takdirde yanlış anlama ile metnin bağlamından uzaklaşılabilir. Bu tür yanlış anlamalar, eksik anlamalar ya da gerektiği kadar anlayamama gibi sorunlar sıklıkla görülmektedir (Güneyli, 2003, s. 27). Hall ve Bowman (1999, s. 101) da okurların okuduklarını anlayamama, yanlış anlama ya da eksik anlamaya neden olan birtakım unsurlara dikkat çeker:

- Sözcüklerin anlamını kavrayamama
- Cümleleri anlayamama
- Cümle ve paragraf geçişlerini anlayamama
- Metinde yer alan bilgileri ilişkilendirememe

- Motivasyon eksikliği

Bireyin yaşam boyu ihtiyaç duyacağı okuma eyleminde eğitimciler, erken çocukluk dönemi itibarıyla bireyin yetisine ve bireysel farklılıklara göre okuma stratejilerini oluşturulmalı ve bu becerilerin geliştirilmesine olanak tanınmalıdır. Çünkü okuma becerisi bireyin akademik başarısını doğrudan etkilemektedir (Wells, 2018, s. 15). Nitekim okuduğunu anlama, bireyin sadece eğitim hayatını etkilememekte tüm yaşamı boyunca önem arz etmektedir.

Okuduğunu anlama sürecinin ilköğretim ile birlikte bireylere kazandırılması gerekmektedir (Rose, Parks, Androes & McMahon, 2000, s. 57). Bu yaş itibarıyla verilen eğitimle okuma anlama sürecinin daha nitelikli ve işlevsel olacağı bilinmektedir. Okuma anlama ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda okuma anlamının; karmaşık becerileri barındıran bir süreç olduğu, kelime öğretiminin bağlamı araştırılarak birçok anlamdan oluşan bilişsel yapısı olduğu, etkileşime dayalı okumaların anlamı geliştirebileceği ve bu süreçte eğitimcilerin aktif rol alarak bu süreci kolaylaştırmalarının okuma anlamayı olumlu açıdan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (National Reading Panel, 2000). Bu bileşenler okumanın çok yönlü boyutunu vurgulayarak geniş bir spektrumda yer alan bir öğrenme alan olduğunu göstermektedir. Bu sebeple okuduğunu anlamada birçok faktör bu süreci doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Araştırmacılar bu konuya dikkat çekerek okumayı etkileyen faktörlerin boyutlarını açıklamaya çalışmışlardır. Coşkun (2002, s. 28), okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri iki gruba ayırmaktadır:

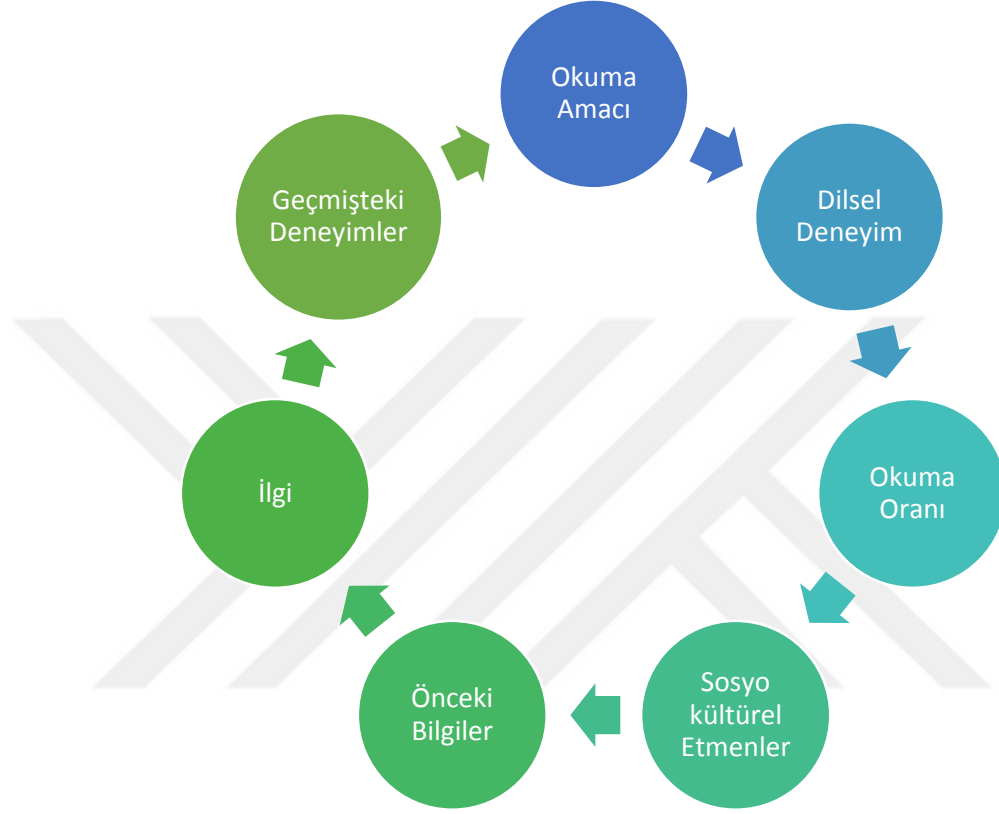
1. Okuyucu ile ilgili faktörler;

- Okuyucunun kelime hazinesi,
- Okuyucunun metne ilgisi,
- Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu,
- Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi,
- Okuyucunun okuma amacı.

2. Metinle ilgili faktörler;

- Metnin türü,
- Metnin anlatım düzeni, yapısı,
- Metnin dil ve üslubu (sade veya sanatlı anlatım; mecazlar ve sembolik unsurların kullanımı; okunabilirlik düzeyi; cümlelerin uzunluğu vb.),
- Metnin fiziksel nitelikleri (okunaklılık, satır uzunluğu, punto büyüklüğü vb.).

Coşkun (2002, s. 28) okumayı etkileyen faktörleri iki başlık altında sınıflandırarak okuyucunun ilgisinin, dikkatinin, birikiminin ve motivasyonunun metni anlama sürecinde etkili olduğu; metin düzeyinde ise metnin yapısının, dil ve anlatım özelliklerinin anlamayı etkilediğini ifade etmiştir. Flippo, Lindsey & Cheek (1989, s. 151) okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörleri şu şekilde ele almıştır:



Şekil 7. Okuduğunu anlamaya etki eden faktörler (akt. Özyılmaz, 2010, s. 25).

Flippo, Lindsey & Cheek (1989) de okurun metne olan ilgisinin, geçmiş yaşantısındaki birikimlerinin, ön bilgilerinin, dili kullanma yetisi ve başarısının, ne amaçla ve hangi oranda okuduğunun ve bu durumları etkileyecek kültürel çevrenin boyutunun okuduğunu anlama sürecinde etkili olan unsurlar olduğunu belirtmiştir. Tompkins (2006) de okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri okuyucu ve metin bağlamında açıklamıştır. Ona göre okuduğunu anlamada okuyucunun ön bilgileri, kelime bilgisi, motivasyonu, akıcı okuma yapabilmesi, anlama stratejilerini ve becerilerini kullanması ile metnin türü, yapısı ve özellikleri okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerdir. Temizkan (2007, s. 32-33) da okuduğunu anlamada fiziksel ve zihinsel birtakım işlevlerin anlamayı etkilediğini ifade etmiştir:

- Bireyin göz ve beyin gibi organlarının sağlıklı bir şekilde çalışması
- Okuma stratejilerinin kullanılması

- Okumanın önemi ve farkındalığına sahip bir bilince sahip olunması

Okumanın hayat boyu öğrenmede sürekli aktif olarak yer alması bu becerinin ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Bu süreç içerisinde okuma strateji ve tekniklerini öğrenen bireyler yaşam boyunca bunu devam ettirebilirler. Özellikle okuduğunu anlama sürecinde bireylerin üstbiliş ve bilişsel farkındalıklarını kullanmaları anlama verimini artıracaktır (Öztürk, 2012, s. 293). Okuduğunu anlamamanın tam ve doğru bir şekilde gerçekleşebilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında uygulanması gereken becerileri kullanarak okumalarında strateji ve teknikleri kullanması gerekmektedir. Çünkü kullanılan strateji, yöntem ve teknikler anlamayı olumlu etkileyecektir. Okuma öncesinde okur; bir amaç belirler, metni gözden geçirir ve metin hakkında genel bir bilgiye sahip olur. Okuma sırasında metni okurken geri dönüşler yaparak, notlar alarak, özetler tutarak, tahminlerde bulunarak, metinde ileri sürülen düşünceleri inceleyerek, kendi deneyim ve ön bilgilerini aktif kılarak, analımı bilinmeyen kelime ve cümleleri araştırarak, okuma sürecini etkin kılar. Okuma sonrasında ise metni değerlendirir, tahminlerini kontrol eder, eleştirir ve bir karara vararak yorumlamalarda bulunur (Epçaçan 2009, s. 212). Bu teknikleri ve stratejileri kullanabilen bireyler, diğer derslerde de başarı sergileyecektir. Nitekim öğrencilerin eğitim-öğretim kurumlarında başarıya ulaşmalarının ilk koşulu, doğru ve hızlı bir okuma anlama gerçekleştirmeleri yatar. Çünkü bu kurumlarda yer alan derslerin ve ders materyallerinin çoğu okuma anlamaya dayalıdır (Karatay, 2011, s. 15). Nitekim doğru bir şekilde okuyamayan ve anlamlandıramayan bir bireyin diğer derslerde başarısının düşük olacağı aşîkârdır. Bu sebeptendir ki okumanın diğer derslerde temel derecede önem arz etmesi üzerinde daha çok çalışma ve araştırmayı gerekli kılmaktadır.

Süreçsel Model

Okumanın sadece harflerin seslendirilmesinden ibaret olmayan zihinsel, psikolojik ve sosyolojik bileşenlerden meydana gelen çok yönlü bir süreç olduğuna yönelik yapılan çalışmaların sayısı son zamanda büyük bir artış göstermektedir. Böylece okuma ile ilgili çalışmalar fiziksel boyuttan ziyade zihinsel sürece doğru bir anlama becerisine dönüşmüştür. Bu yaklaşımlar da farklı okuma anlama modellerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Güneş'e (2007, s. 232) göre bu modeller; geleneksel, bilişsel ve yapılandırmacı olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir. Yapılandırmacılık esaslı anlayışa göre okuma anlama modelleri incelendiğinde, öne çıkan modeller şunlardır:

- Aşağıdan yukarıya okuma modeli,
- Yukarıdan aşağıya okuma modeli,

- Etkileşimsel model,
- İşlemsel okuma modeli,
- Süreçsel model.

Ülkemizde uzun yıllar boyunca geleneksel eğitim modelleri uygulanmıştır. Bu modellerde daha çok ezberletme ve öğretimde bulunma ön plana çıkmaktadır. Türkçe öğretimi, anlama becerileri bağlamında okuma ve dinleme/izlemeden oluşur. 2005-2006 eğitim öğretim dönemi itibarıyla ülkemizde yapılan ana dil eğitimi, yapılandırmacı yaklaşım temelli uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrenci odaklı eğitim öğretim yapılarak öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir (Güneş, 2012, s. 26). Bu eğitim sisteminde öğretmen, rehberlik görevini üstlenerek öğrencilerin kendi öğrenmelerini yaparak, yaşayarak gerçekleştirmelerini sağlar. Ayrıca yapılandırmacılıkta geleneksel öğretim sistemlerinden farklı olarak öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini (inceleme, seçim yapma, tahmin etme, sorgulama vb.) geliştirme çalışmalarına yer verilmektedir. Öğrenciyi merkeze alarak yapılan bu çalışmalarla daha işlevsel bir anlama eğitiminin gerçekleşmesi ve öğrencilerin zihinsel becerilerini üst düzeyde kullanarak verilen eğitim kalıcı olması hedeflenmiştir. Yukarıda da bahsedildiği üzere süreçsel model de yapılandırmacılık temelli anlama modellerinden biridir.

Süreçsel model, Kintsch & Van Dijk (1978) tarafından geliştirilen bir anlama modelidir. Süreçsel modelin amacı, metinlerin sahip oldukları bilgileri zihinde yapılandırmak ve bu yolla anlama becerisini üst düzeye çıkarmaktır. Bu model, anlamamanın süreci ile anlama becerisine birlikte odaklanmakta, böylece hem okuma anlama becerisine hem de metnin tür ve özelliklerine göre sahip olduğu bilgileri işlemeye yönelmektedir. Süreçsel model, bir bakıma anlamayı zihinde yapılandırmanın sürecidir. Bu modelde metinde yer alan bilgiler, küçük ve büyük yapılar düzeyinde ele alınmakta ve bu yapılardan çıkarılan anlamlandırmaların ve bilgilerin işlenip düzenlenmesiyle daha üst bir anlamaya varılmaktadır. Bunu yaparken de metnin yapı özelliğini dikkate almaktadır.

Küçük yapılar; bir kelime, yan cümle ya da bir cümleyi kapsayan ve tümce bağlamında ele alınan yapılardır. Büyük yapılar ise, paragraflar başta olmak üzere cümleler topluluğunu dolayısıyla bir bütün olarak metnin oluşturulmasını kapsamaktadır. Bir okuyucu, metni anlamlandırmak için alt ve üst fikirlerin (küçük ve büyük yapılar) organizasyonuna sahip olmalıdır (Taylor & Beach, 1984, s. 135). Süreçsel modelde temel hedef, metni anlamayı küçük ve büyük yapıların ilişkilendirilmesi sonucunda gerçekleştirmektir. Bu modelde sadece anlama becerisi değil, bilgilerin işlenmesi süreci de önemli bir yer

tutmaktadır (Lüle Mert, 2018, s. 315). Küçük ve büyük yapıların sürekli olarak yapılandırılmasının tekrarlanması, öğrencinin hız kazanmasına böylece metindeki bilgileri ve olayları zihninde daha hızlı yapılandırarak anlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaktır.

Süreçsel model, okuma anlama becerisine gelişimsel olarak yaklaşmaktadır. Bu modele göre okuyucu, metinde önemli bulduğu bilgileri seçmekte, onlarla ilgili tahminlerde bulunmakta ve bu bilgileri geçmiş bilgileriyle birlikte zihninde yapılandırmaktadır (Sulak, 2014, s. 43). Bahsedilen üst düzey zihinsel işlemler sayesinde birey, hem mevcut bilgileri ile yeni bilgilerini yapılandırmakta hem de bu yapılandırmanın sonucunda anlama becerisini gerçekleştirmektedir. Bu modelde bilginin zihinde işlenmesi ve anlama becerisi birlikte kullanılmaktadır. Bilgilerin işlenmesi birbirine bağlı olarak seçme, sıralama ve düzenlemeyle ortaya çıkmaktadır (Güneş, 2007, s. 232-233).

Seçme: Okuma esnasında metinde var olan bilgiler olduğu gibi ve gelişigüzel alınmamaktadır. Okuyucu; ön bilgisine, ihtiyacına ve anlama düzeyine göre bilgileri seçmekte ve ayıklamaktadır. Bu nedenle metinlerdeki bilgiler seçilirken farklılıkların olması kaçınılmazdır. Metinlerin türlerine göre ihtiva ettiği bilgiler değişmekte, bu da seçilecek bilgilerin odak noktasını etkilemektedir. Öyküleyici metinlerde hikâye haritası ve etrafındaki bilgiler önemliyken; bilgilendirici metinlerde ise, seçme, sıralama, problem çözme gibi alt metin yapıları farklılıklar arz etmektedir. Anlama sürecinde bilgilerin önem derecelerinin ayırt edilmesinin farkına varılması ve bu becerilerin geliştirilmesi önem arz etmektedir (Güneş, 2009, s. 12).

Sıralama: Seçme aşamasında elde edilen bilgiler, önem basamağına göre sıralanmaktadır. Bilgilerin önem derecesini ve sıralamasını okuyucunun metne bakış açısı ve ihtiyacı olduğu bilgiler belirlemektedir. Bu işleme, seçilen bilgilerin aşama sırası da denilmektedir. Bu süreç, anlama becerisini yakından etkilemektedir.

Düzenleme ve yeniden yapılandırma: Metinden seçilen ve sıralanan bilgiler, zihinde yapılandırılma amaçlı yeniden düzenlenme aşamasıdır. Bu süreçte okunan metni anlama işlemleri devreye girmekte ve bu bilgiler anlamlandırılmaktadır. Bu sayede okuyucu, metinden seçtiği ve sıraladığı bilgileri zihinsel şemasıyla bütünleştirmekte böylece anlama ulaşmaktadır. Bilgileri seçme, sıralama ve düzenleme aşamaları; metnin küçük yapısı, büyük yapısı ve son olarak da anlama varma seviyelerinde gerçekleşmektedir.

Süreçsel modele göre metinlerde yer alan bilgiler, zihinsel düşünceler hâlinde yapılandırılır. Süreçsel model, metinleri anlamlandırırken zihinsel ifadelerin

yapılandırılmasına dayanır (Kintsch, 2002, s. 2). Metin okunma aşamasında bu savlar arasında bağlantılar kurularak daha üst önermeler, sonuç itibarıyla de genel bir anlama hedeflenmektedir. Metnin bölümlerinden elde edilen küçük yapı ifadeleri ile (anlam birimleri), sıralama gibi zihinsel beceriler kullanılarak büyük yapının (metnin konusu, ana fikri, duygusu) anlamına ulaşılmaktadır. Etkili bir anlamada metinden çıkarılan düşüncelerin sayısı değil, bu düşünceleri elde ederken önemsiz olduğu düşünülen fikirlerin elimine edilmesi önemlidir (Kintsch & Kintsch, 2005, s. 72).

Metinle okuyucu arasında kurulan köprü, metnin anlaşılma sürecini etkilemektedir. Okunan bir metinle alakalı ön bilgi düzeyleri farklı olan bireylerin anlama düzeyleri de farklı olacaktır. Süreçsel modelde, okuyucunun hem ön bilgileri hem de metin yapılarıyla olan bilgisi aktif hale gelmelidir (Sulak, 2014, s. 45). Metin yapısı, okuyucunun metni anlama aşamasında metne nasıl yaklaşacağı, metnin hangi özelliklerine dikkat edeceği konusunda önemli bir işleve sahiptir. Öyküleyici metinlerde, metin yapısının iskeletini hikâye unsurları oluşturmaktayken; bilgilendirici metinlerde; tanımlama, sıralama, karşılaştırma, sebep sonuç, problem çözme gibi farklı anlam yapıları yer almaktadır. Şiir ise başlı başına bir tür olarak ele alınmakta ve şiirde kullanılan söz sanatları ile metaforlar, şiirin yapısını dolayısıyla anlamayı etkilemektedir.

Türkçe dersinde metinler büyük bir önem arz etmektedir. Zira hem dil becerilerinin kazandırılması hem de dil bilgisi konularının kavranılması, metinler aracılığıyla geliştirilmektedir. Metnin nasıl çözümleneceğinin bilinmesi, öğrencileri hem bilişsel hem de duyuşsal yönde geliştirecek doğru metinlerin seçimi, anlama eğitimin önemli yapılarıdır (Kuzu, 2003, s. 61). 2005 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte, metinler tematik anlayışla incelenmeye, öğrencilere hikâye edici (öyküleyici), bilgilendirici ve şiir türünde farklı metin yapıları sunulmaya başlanmıştır. Bu durum, eğitim sürecinde öğretmenlerin metinlerin yapı özelliklerine değinmelerini gerektirmiştir. (Akyol, 2007, s. 10).

Her metin türü kendine has bir yapı ve tür özelliklerine sahiptir. Anlama becerilerinin geliştirilmesi esnasında metin yapılarının nasıl kullanılacağı izah edilmelidir (Dymock, 2005, s. 177-178). Anlama becerisi ve metin yapısının önemi ele alındığında metinler hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üçe ayrılır. Hikâye edici (öyküleyici) metinler; roman, hikâye, tiyatro, masal, gezi yazısı, fabl, anı olarak sınıflandırılmaktadır. Makale, deneme, fıkra, eleştiri, sohbet, biyografi gibi bilgi verme amacıyla yazılan metinler ise bilgilendirici metin türü içinde yer almaktadır. Şiir ise kendine has yapısından dolayı başlı başına bir metin türüdür. Öyküleyici metinler, bir olay örgüsüne, şahıs kadrosuna ve sonuca sahipken;

bilgilendirici metinler daha çok bilgi ve haber vermek, görüşleri değiştirmek, düşündürmek, tanıtmak gibi amaçlarla yazılmaktadır. Metinlerin yapı özelliklerinin kavranması ayrıca eğitim öğretim süresince öğrencilerin farklı metin ve metin yapılarıyla karşılaşmaları, onların okuma anlama becerilerinde olumlu bir etki yaratacaktır (Özbay, 2005, s. 54). Süreçsel model de metni anlamlandırmayı, metnin yapısına ve özelliklerine dayandığından okuma anlama noktasında daha üst bir anlamlandırmayı hedeflemektedir.

Süreçsel modelin teorik temelleri.

Süreçsel modelin kuramsal olarak temel dayanağı yapılandırmacı anlayışı esas alan şema kuramına dayanmaktadır. Şema teorisi, anlamının gerçekleşmesi için ön bilgilerin yapılandırılarak okunan metne adapte edilmesini amaçlamaktadır. Şema teorisinde; bilginin nasıl oluştuğu ve kullanıldığı, bilgiyi edinen birey tarafından zihinde yapılandırılır (Tracy & Morrow, 2006, s. 6).

Okuduğunu anlama süreci, okurla metin arasında kurulan köprüünün uzantısı olan karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin en önemli değişkenlerinden bazıları şunlardır:

- Metinde bilinmeyen kelimelerin sayısının çokluğu,
- Anlaşılması zor cümle yapılarının olması,
- Konunun okuyucuyu çekmemesi ya da yazarın üslubuna olan uzaklık,
- Yazı puntolarının küçük olması, kitabın baskısının kaliteli olmaması,
- Okuyucunun amacına uygun içeriğin bulunmaması,
- Yorgunluk ve metne yoğunlaşma eksikliği gibi fizyolojik engeller.

Yapılan araştırmalarda metni anlama sürecinde yukarıda bahsedilen durumların yanında, okuyucunun geçmiş bilgilerinin de önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır. Bu kurama göre bilgiler, zihinde şema diye adlandırılan bir yapılarda birikir. Bu yapılarda toplanan bilgiler, yalın bilgiler barındırmanın yanında karşılaşılan bir bilginin nasıl kullanılacağına dair bilgileri de içermektedir (Çakıcı, 2011, s. 78). Şemalar, tüm nesnelerle alakalı bilgilere sahip olabilirler. Bireyin zihninde yapılandığı her şema, o bireyin kavramlar hakkındaki bilgilerini ve bilgilerin kendileriyle alakalı başka şeylerle olan ilişkilerini barındırmaktadır (Burns, Roe & Ross, 1992, s. 41). Kişinin zihninde bilgi adına toplanan her şey, şemalarda hafızaya alınmaktadır. Böylece şemalarda var olan bilgiler, amacına uygun olarak seçilmekte ve kullanılmaktadır.

Şemalar, okuma sürecinde bireye; bilgilere ulaşması, onları organize etmesi için bir çerçeve sunar (Vacca & Vacca, 2005, s. 14). Yapılandırmacı yaklaşımda amaç, bireyin

zihnindeki bilgileri, yeni karşılaştığı bilgileri incelemekte kullanmasını ve böylece yeni bilgiyle zihinsel şemasında var olan bilgiyi yapılandırarak anlamasını sağlamaktır. Zira yeni bir bilgi, önceki bilgilerle ilişkilendirilmedikçe o bilginin anlaşılması zorlaşır (Açıkgöz, 2003, s. 39).

Süreçsel modelin aşamaları.

Süreçsel modelde okuyucu metni anlamaya ulaşmak için bazı aşamalardan geçer. Cha & Swaffar (1998, s. 208-208) bu basamakları şöyle açıklamaktadır:

- I. Okuyucu makro düzeydeki bir bölümün konusunu belirler.
- II. Ardından metin yapısının metnin oluşturulma aşamasına etkisini saptar.
- III. Bu aşamada okuyucu, metnin anahtar kelimelerini ve söz öbeklerini çıkarır. Bu da metnin fikirlerini iletmesi için mesajların bağlanmasını sağlar.
- IV. Okuyucu yukarıdaki aşamalar ve bilgiler dâhilinde zihninde yapılandığı bilgileri sentezleyerek metnin genel anlamına ulaşmaya çalışır.

Okuyucu bu aşamaların sonucunda metnin genel anlamına daha basit bir şekilde ulaşabilir. Van Dijk & Kintsch (1983) bir metni anlamayı, dört basamak hâlinde ele alır. Bunlar: küçük yapılar, büyük yapılar, üst yapılar ve durum modelidir (Akt. Sulak, 2014, s. 48). Metnin küçük yapısı, o metnin cümlelerindeki anlamların ele alındığı yapılardır. Büyük yapılar ise, metnin oluşturulmasındaki yapılar bütünü kapsar. Üst yapı, metnin muhteva ettiği söze dayalı sanatlarla, anlatımlarla ilgilenir. Durum modelinde ise bu üç yapının sentezinden bir anlam çıkarma söz konusudur.

Metnin küçük yapıları diye adlandırılan kısım; cümle ve cümle yapılarından oluşmaktadır. Metnin küçük yapıları, aynı zamanda o metnin yüzeysel yapılarıdır (Gasparinatos, Tsaganou & Grigoriadou, 2007, s. 148). Yüzeysel yapıda metnin en alt anlam basamakları yer almaktadır. Süreçsel modelin amacı ise bu yüzeysel yapıda bulunan anlamların okuyucu tarafından birleştirilerek büyük yapıda anlama ulaşılmasını sağlamaktır. Bir cümleyi anlamak demek, o cümlemin ihtiva ettiği önemli kelime yapılarını ve cümlede belirtilen yargıyı anlamaktır.

İkinci düzeyde ele alınan büyük yapılar ise, bir bütün halinde metnin oluşturulması olarak kabul edilmektedir. Bu aşama, metnin tamamını anlamaya dönük çalışmaları içermektedir. Bu süreçte şu işlemler yapılmaktadır:

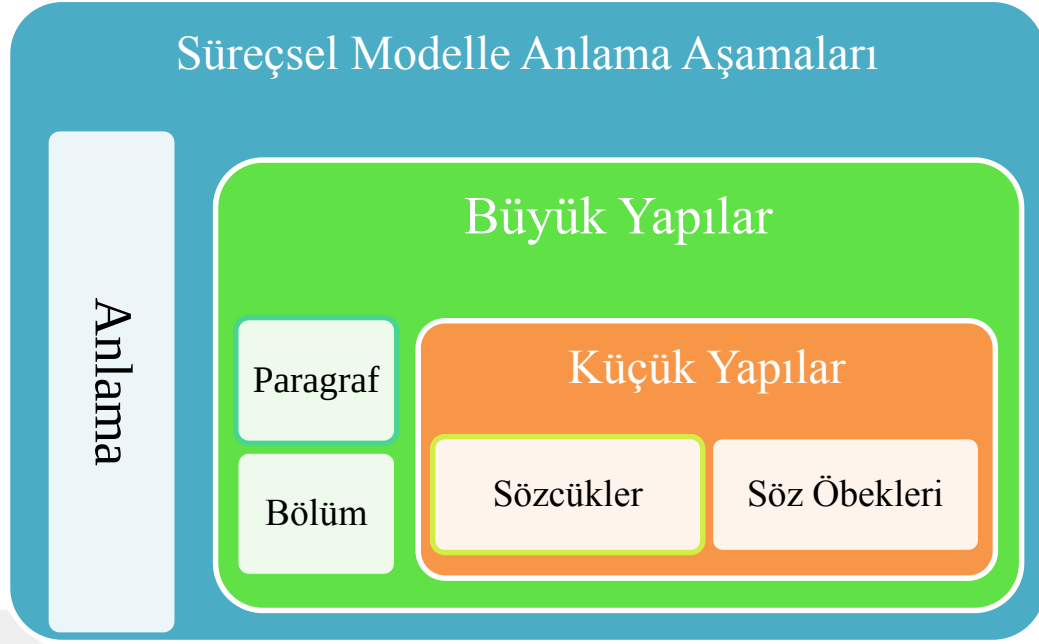
- Ana fikri belirleme: Yardımcı fikirlerden ana fikre ulaşmayı kapsar.

- Metni özetleme: Metindeki olayları ya da bilgileri birkaç cümle hâline getirme işlemidir.
- Metin yapısını tanıma: Metnin yapısal özelliklerini kavrama ve metni bu özelliklere göre çözümleme işlemleridir (Lüle Mert, 2018, s. 316).

Okuyucu tarafından yapılacak olan bu işlemler, metnin küçük yapısının büyük yapıyla ele alınarak yapılandırılmasını içermektedir. Metnin büyük yapısı, hangi temeller üzerinde kurulduğunu ve metnin bölümleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. Bu ilişki, cümle ya da cümlecik bağlamından öte, metnin geneline dönük bir yapıyı kapsamaktadır (Çıkrıkçı, 2004, s. 17). Bu süreçte okuyucu, önemli gördüğü yerleri seçmekte, önem sıralamasına göre düzenlemekte, şema kuramında olduğu gibi ön bilgileriyle ilişkilendirmekte ve böylece anlama ulaşmaktadır.

Metnin küçük ve büyük yapılarının belirlenmesi aynı zamanda bu bölümlerdeki anlamlarının zihinde yapılandırılmasını gerektirmektedir. Okuyucunun sürekli olarak bu işlemleri tekrarlaması, kendi metabilişsel öğrenmesini fark etmesini sağlayacak ve sonuç olarak da kendi anlama modelini geliştirmiş olacaktır. Bireyde zihinde yapılandırmanın gelişmesi için farklı türde ve yapılarda metinlere dönük etkinliklerin uygulanması gerekmektedir. İşlenen metinlerin farklı olması okuma anlama becerisinin gelişmesine, aynı türe dayalı metinlerin çözümlenmesi ise anlama modelinin dar ve tek tip olmasına neden olmaktadır (Güneş, 2012, s. 5).

Geleneksel yapılarda okuma anlama süreci; okur, metin ve bağlam konteksinde ele alınmakta ve bu üç ögenin karşılıklı ilişkilerinin anlamayı etkilediği düşünülmektedir. Okuyucunun dil ve dünya ile ilgili mevcut bilgileri, metni anlama derecesini etkiler. Bunun yanında bir metnin anlaşılması sürecinde metni oluşturan öğelerin de önemi büyüktür: Yazarın amacı, metinde aktarılacak istenenlerin düzenlenmesi ve metnin içeriği, okuyucunun anlama düzeyini kolaylaştırıp zorlaştırabilir. Bu iki ögenin yanında ele alınan bağlam ise, okurun içinde bulunduğu fiziksel ve psikolojik şartları ifade eder. Zira, okuyucunun içinde bulunduğu şartlar okuduğunu anlamasına doğrudan etki eden değişkenlerdir. Süreçsel modelde ise, okuyucu; metnin tür özelliklerini, yapısal durumlarını (küçük yapı, büyük yapı) göz önüne alarak tümevarımsal bir okuma anlama becerisine ulaşmayı hedeflemektedir. Bu işlemler esnasında ise; karşılaştırma, düzenleme, sıralama gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaktadır. Şekil 8’de süreçsel modelle anlama aşamaları bir şema hâlinde verilmiştir (Güneş, s. 12-13)



Şekil 8. Süreçsel modelle anlama aşamaları.

Şekil 8 incelendiğinde süreçsel modele dayalı okuma anlamada okuyucu, şema kuramına dayanarak ön bilgilerini kullanır ve metinden sözcük seviyesinde önemli kelimeleri seçer ve düzenleyerek bir sıraya koyar. Ardından seçtiği bu önermelerden hareketle Bu küçük yapıdan paragraf düzeyinde anlamlara ulaşmaya, oradan da bu yapılar arasındaki bilgileri ve ilişkileri düzenleyerek metnin üst anlamına ulaşmaya çalışır ve böylece metni anlamlandırmış olur.

Metin ve Metin Türleri

İletişim kavramı, en genel ifadesiyle düşüncelerin yazılı ya da sözlü olarak ifade edilmesidir. Bu çerçeveden bakıldığında metinler de yazılı iletişimin bir parçasıdır ve her metin bir bilgi, duygu, düşünce ya da mesaj vermek amacıyla yazılmıştır. Metinlerde yer alan hiçbir ifade, tesadüfen bir araya gelmiş ses birlikleri olarak değerlendirilmez. Metin kavramını Onursal Ayırır (2009, s. 6), kendisini oluşturan cümlelerin tutarlı bir şekilde bağlanıp bir anlam bütünü oluşturulmasıyla meydana gelen, belli bir amaç dâhilinde üretilmiş, başlangıcı ve bitişi belirli olan yazılı ya da sözlü bir dilsel yapıt olarak tanımlamaktadır. Metne fonolojik olarak yaklaşıldığında metin kavramı; seslerden hecelere, hecelerden sözcüklere, sözcüklerden tümcelere, oradan da parçalara ve bütüne uzanan bir yapı içermektedir. Bu yapı, basit ya da rastlantısal bir birliktelikten öte, aktarılacak istenen duygu ve düşüncelerin yazı aracılığıyla kompozite edilmesidir. Nasıl ki bir tümce basitçe kurgulanmış sözcük birlikteliği değilse, bir metin de bu şekilde alelade bir tümce birlikteliği değildir (Riegel, Pellat & Rioul 1994, s. 603).

Bir metnin yazım amacına uygun olması ve muhteva ettiği iletinin düzgün bir şekilde kavranabilmesi için iki ölçüte ihtiyaç duyulur, bunlar: bağdaşıklık ve tutarlılıktır. Bağdaşıklık, metinde yer alan tümcelerın birbirlerine eklemelenmesi sürecinde ifadelerin, sözcük ve söz dizimi bağlamında bir uyumunun olmasıdır. Bu uyum metnin yüzey yapıyla ilişkilidir. Maingueneau'ya (1991, s. 16) göre bağdaşıklık, metindeki fikir birliklerinin birbirlerine bağlanması ve metnin çizgisel düzlemde düzenlenmesi ile ortaya çıkar.

Tutarlılık ifadesi her ne kadar bağdaşıklıkla bir bütüncül yapıda olsa da iki kavramın birbirlerinden ayrılan yönleri vardır. Bağdaşıklık yüzey yapıda, cümle bilgisi ile ilgiliyken; tutarlılık ifadesi, derin yapıda anlamla ilgilidir. Sulak'a (2014, s. 56) göre tutarlılık, metinde ele alınan konu ve ana fikir yapılarının, anlamsal ve mantıksal bir birliktelik sağlayacak şekilde işlenmesidir.

Yazılı her belge, bir metin olarak değerlendirilse de aslında duygu ve düşünce birliklerinin bir metin olarak kabul edilebilmesi için bazı yapı ve içerik özelliklerini barındırması gerekmektedir. Erkul (2004, s. 80), metinsellik bağlamında bu özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Okumaya konu bir yazıyı oluşturan ses, kelime, cümle ve birbirini izleyen cümleler topluluğuyla ilgili dil düzenlemeleridir.
- Anlamı zengindir ve dil birliği vardır.
- Anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının toplamıdır.
- Cümlelerden oluşmayıp, onlarla şifrelendirilen, yoğun, karmaşık bir anlam ünitesidir.
- Yazar tarafından bilinçli olarak yapılan bir dil düzenlemesidir.

Metinler edebî olarak yapı özelliklerine ve ele aldıkları konulara göre türlere ayrılırlar. Bu türler genel olarak öyküleyici metinler, bilgilendirici metinler ve şiir metin olmak üzere üç grupta ele alınır. Cemiloğlu (2001, s. 24) metinleri; olay ekseninde (hikâye roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı, gezi yazısı), düşünce ekseninde (makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri, inceleme), duyguya ekseninde (şiir) olarak üç türde incelenmiştir. Metin türlerinin sınıflandırılması belirli bir birlik yoktur. Aktaş & Gündüz (2008, s. 261-354) metinleri; öğretici ve edebî metinler diye iki grupta ele almaktadır. Bu iki kolu da kendi aralarında şöyle incelemektedir. Öğretici metinlerde, bilgi verme amacı ön plana çıkmaktadır (makale, eleştiri, deneme, fıkra, sohbet, röportaj, gezi yazısı, anı, günce ve biyografi). Edebî metinler ise anlatmaya dayalı kurmaca metinler (destan, masal, fabl, hikâye, roman), duygusal metinler (şiir) ve dramatik metinler (oyun) olmak üzere üçe ayrılır.

Metinlerin sınıflandırılması, metin türlerinin özelliklerini belirginleştirdiği için hem okuyucu hem de yazar için bir avantaj sağlar (Çeçen, 2011, s. 133). Okuyucu metin türüne göre ön bilgilerini işe koşarken; yazar da düşüncelerinin çerçevesini ve üslubunu belirleyebilir.

Türkçe eğitiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesi ve dil bilgisi konuları metin bağlamında yürütülmektedir. Metinlerle birinci dereceden ilgili olan beceri ise okuma anlamadır. Bundan dolayı metinlerin seçilmesinde belirli kıstaslar uygulanmaktadır. Öğrencilerin okudukları metinler üzerinde akıl yürütmeleri, verilenleri sorgulamaları ve okuma anlama becerilerini geliştirmeleri için metin seçimine önem verilmelidir (Güneş, 2015, s. 38).

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) metinler; tematik anlayışın bir sonucu olarak, öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olarak üçe ayrılmıştır. Bu çalışmada, metin türlerine ilişkin Türkçe Öğretim Programının tasnifi dikkate alınmıştır. Aşağıda bu türlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Öyküleyici metin.

Öyküleyici metinler, yazarın metnin içeriğini ve üslubunu hayal ya da gerçek ürünlerle kurguladığı yazın türüdür. Bu türün anlatılarında doğrudan doğruya yaşama ait kesitler de yazarın hayal dünyasının yansımaları da olay örgüsünün yapı taşları olabilir. Öyküleyici metinlerde ele alınan olgu ve nesneler, gerçek yaşamdan belli bir mesajı aktarmak üzere ele alınmış ve kurgulanarak yeni bir gerçekliğe evrilmiştir (Adalı, 2003, s. 221). Öyküleyici metinler kurgulanışı itibari ve bulundurdıkları olay örgüleri sayesinde çocukluk çağlarından beri çocuğun hemhal olduğu bir türdür. Öyküleyici metinler, öğrencileri hem okurken eğlendirme hem de onların zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla okuma eğitiminde sıkça kullanılmaktadır (Karataş, 2014, s. 171). Öyküleyici metinlerde üslup, bilgi iletme ya da eğitici olmaya dönük değildir. Bundan dolayı hikâyeler, önemli bir düşünme, akıl yürütme, anlama ve verilen mesajlarla öğrenme araçlarıdır (Şahinli, 2008, s. 16).

Öyküleyici metinlerin diğer metin türlerinden ayrılan en önemli yanı, dilin kullanılışıdır. Öyküleyici metin türünde, okuyucuya dönük ifadeler yer verilir, mecazlı deyişler kullanılarak anlatılarda yeni bağlantıların kurulmasının yolu açılır böylece okuyucunun metinden yeni ve farklı anlamlar çıkarabilmesi hedeflenir (Güneş, 2013, s. 251). Öyküleyici metin yapılarının farkındalığı, öğrencilerin anlama becerilerine olumlu etki etmektedir. Bu yapıların bilinmesiyle öğrenciler, gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt edebilir böylece dikkatlerini önemli olarak algıladıkları bilgilere verip metni daha iyi anlayarak

gelecekte okuyacakları metinlere yönelik tahminler ve metinlerarası okumalar yapabilirler (Akyol, 2011, s. 184) .

Öyküleyici metinler, belirli bir olay ve şahıs çerçevesinde oluşturulur. Akyol (2006, s. 150) öyküleyici metinlerin unsurlarını:

- Sahne,
- Ana ve yardımcı karakter,
- Başlangıç olayı,
- Problem,
- Problemi çözme teşebbüsleri,
- Sonuç,
- Ana fikir ve tepki.

Olarak yedi başlıkta ele almıştır. Bu başlıklar, öyküleyici metnin yapısına ve kendi içindeki türlerine göre değişiklik gösterebilir. Bu unsurlardan sahne bölümünde, olayın geçtiği yer ve zaman aktarılırken ana kahramanlar kısaca tanıtılır. Başlangıç olayı, masallarda da bulunan problemi başlatan olaydır. Problemi çözme etkinlikleri ise, hikâyenin düğüm bölümünü yansıtır. Bu bölümde ele alınan probleme ya da olaya ilişkin gelişmeler detaylandırılır. Son kısımda ise hikâyenin temelindeki problemin olumlu veya olumsuz çözümü gerçekleşir. Öyküleyici metinlerde ana fikir bilgilendirici metinlerde olduğu kadar açık bir şekilde aktarılmayabilir, bu durumlarda okuyucunun hikâyedeki probleminden ve çözümünden hareketle tahminde bulunması beklenir.

Öyküleyici metinler, bilgilendirici metinlere nazaran daha kolay anlaşılmaktadır. Nitekim Başaran ve Akyol (2009) öyküleyici ve bilgilendirici metnin türlerinin okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladığı sonucuna varmışlardır.

Bilgilendirici metin.

Bilgilendirici metinler, öyküleyici metinlerin aksine bir olayın etrafında gerçekleşmez. Bu metinlerde amaç, okuyucuyu belli bir konu hakkında bilgilendirmektir (Gordon, 1990, s. 150). Bu tür metinlere, öğretici metin adı da verilmektedir. Bilgilendirici metinlerde; öyküleyici metinlerin ve şiirin aksine, anlatım olarak açık, kesin ve yalın bir dil kullanılır. Kolaç, (2009, s. 603) bilgilendirici metinlerin taşıması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Bilgi vermeyi amaçlar.

- Nesnel bir anlatım söz konusudur.
- Kelimeler gerçek anlamıyla kullanılır.
- Somut olan bilgilere yer verir.
- Bilgiler; grafikler, tablolar ve çizelgelerle aktarılır.
- Hâkim anlatıcı tarzı kullanılır.
- Süsten uzak kısa cümleler kullanılır.
- Terim ifadelerine sıkça yer verilir.
- Okurun odak noktası metinde aktarılan bilgilerdir.
- Yazarın vermek istediği iletiler açıktır.
- Verilen bilgiler ve mesajlar, gerçek hayatla ilgilidir.

Bilgilendirici metnin amacı, kurgusal olmayan bir ifade tarzıyla okuyucuya bilgi aktarmak veya var olan bilgilerini kuvvetlendirmektir (Aktaş & Gündüz, 2008, s. 140). Özdemir (2013, s. 37) bilgilendirici metinlerde kullanılan dili şöyle açıklar: Bilgilendirici metinlerde kullanılan dil, duygu ya da olay çağrışımları içermediğinden anlamsal olarak öyküleyici metinlere daha şiire nazaran daha az değer ifade ederler. Bu metinler duygu üzerine inşa edilmediklerinden okuyan kişilerin farklı anlamlar çıkarmaları pek mümkün değildir. Bu metin türü bilgi aktarımı amaçlı yazıldıklarından konu çerçeveleri çok geniş olabilir. Güneş' e (2013) göre; hayatın gerçekleri, tarihi olaylar, felsefi bakış açıları ve nesnellik bildiren bilime dayalı yazılar bilgilendirici metinlerde ele alınan başlıca konulardır (Güneş, 2013, s. 608).

Öyküleyici metinler; olay, mekân, problem durumu gibi yapı unsurları kullanılarak kurgulanırken bilgilendirici metinlerin de kendilerine has yapıları vardır (Tompkins, 2002, s. 418). Üzerinde fikir birliğine varılmış ortak bir yapı olmamasına rağmen bilgilendirici metinler genellikle beş başlıkta ele alınır, bunlar: karşılaştırma, sıralama, tanımlama, sebep sonuç ve problem çözmedir.

Tanımlama türündeki bilgilendirici metinlerde yazar, ele aldığı konuyla alakalı açıklamalar ve açıklayıcı örnekler sunar (Tompkins, 2002, s. 418). Tanımlama türünde genel olarak kavramlar çeşitli yönleriyle detaylı olarak tanıtılır (Balcı, 2013, s. 95).

Sıralama türündeki bilgilendirici metinlerde, olaylar ve bilgiler tarihsel sıraya göre ele alınır. Bu tür metinlerde cümle ve paragraflar sıralama bildiren birinci, ikinci, önce, sonra gibi ifadelerle bağlanır.

Karşılaştırmada ise iki veya daha fazla varlığın birbirleri arasında ya da kendi dışında kalan varlıklarla karşılaştırılması yapılır. Karşılaştırılması yapılan varlıklara yönelik farklılık ve benzerlikleri ifade etmek için “gibi, ikisi arasında, buna rağmen, böylece, arasındaki fark” vb. kelimeler karşılaştırma türü metinlerde sıkça kullanılır (Güneş, 2013, s. 268).

Sebeup sonuç türü bilgilendirici metinlerde, incelenen sorunun sebepleri ve sonuçları üzerinde durulur. Sebeup sonuç temalı bu tür metinlerde; dolayısıyla, sonuç olarak, bundan dolayı, sebebiyle gibi ifadeler kullanılır (Akyol, 2011, s. 191).

Problem çözmeye dayalı metinlerde aktarılan bilgiler, bir sorunu ve o sorunun çözümünü içerir. Bu tür metinlerde; problem, sorun, soru, çözüm vb. ifadeler sıkça kullanılır.

Şiir.

Şiir, yüzyıllardır duyguların etkili ve veciz bir şekilde en iyi ifade edilme aracı olarak kullanılagelmektedir. Şiir; ifadelerin mecazlı, seslerin ahenkli, söz sanatlarının anlatımı zenginleştirici yanının kullanımıyla ortaya çıkar. Kavcar & Oğuzkan' a (1999, s. 3) göre, şiirin oluşması; zengin hayallerin, ritimli sözlerin, seslerin uyumuna bağlıdır.

Aslında şiir, çocukluk çağlarımızdan beri hayatımızda önemli bir yer tutmaktadır. Ninniler, tekerlemeler, bilmeceler şiir türüne uygun, ahenge önem veren şiirsel türlerdir. Bir başka bakış açısıyla da şiir, dilin özel bir kullanımı sayesinde kelimelerle dans etmektir (Akyol, 2006, s. 121). İlkokul yıllarından itibaren ezber yeteneğinin, telaffuzun ve vurgunun gelişmesinde şiir ezberleme çalışmaları yapılmaktadır.

Şiirde, ifade edilmek istenen duyguların söz sanatları kullanılarak daha özlü ve etkili kılınması amaçlanmaktadır. Böylece şairin imge dünyasının dizelere yansması gerçekleşebilir. Bazen kahraman bir orduya ve millete sesleniş, bazen gerçeklerin güçlü haykırışı bazen de doğanın güzelliği şiirin geniş konu havuzunu oluşturmaktadır. Şiir, ele aldığı konu, duygu ve ifade ettiği anlam bakımından altı başlıkta ele alınır. Bunlar: lirik, didaktik, epik, pastoral, satirik ve dramatik şiirdir.

Epik şiir; kahramanlık, savaş, destan gibi konuları ele alır. Didaktik şiirde, bir düşüncüyü, bir fikri özlü bir şekilde anlatmak ve aktarmak amaçlanır. Lirik şiir, duyguların coşkun bir şekilde anlatıldığı ve en yaygın kullanılan şiir türüdür. Pastoral şiirde, köy hayatı, tabiat sevgisi konuları ele alınır. Satirik şiirde; eleştiri ögesi ağır basmaktayken, dramatik şiir de daha çok tiyatro metinlerinde kullanılmaktadır.

Şiir çözümlemeleri yapılırken şiirin içeriği, şiirin temel yapı taşları (söz sanatları, kafiye gibi) göz önünde bulundurulmalıdır. Nasıl ki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin

yapı özellikleri var ise şiirin de bu manada kendine has bir türü vardır. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin öğretiminde yararlanılan kavram haritaları ve grafik düzenleyicilerden, şiirlerin öğretiminde de yararlanılabilir (Karatay, 2011, s. 213-225).

İlgili Çalışmalar

Türkçe derslerinde, dil becerilerini geliştirme ve dilbilgisi öğretimi bağlamında kullanılan metinler farklı yaklaşımlar esas alınarak incelenmelidir. Öğrencilerin farklı modelleri temele alan metin çözümleme yöntemleri ile karşılaşmasını sağlayan çalışmalar bu açıdan önemli görülmektedir. Bu bölümde ilk olarak metinle öğretimi ve farklı metin çözümleme yaklaşımlarını ele alan, araştırmayla dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

Bu kısımda okuma anlama üzerine bir model esas alınarak yapılmış olan akademik çalışmalar ele alınmıştır.

Akça (2002) çalışmasında, hikâye haritası tekniğinin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerine olan etkisini araştırmış ve bu teknikle yapılan eğitimin hikâyenin ana fikrini bulmada daha zayıf kaldığı sonucuna varmıştır. Gelen (2003) ise doktora çalışmasında, bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisini ortaya koymaya çalışmış ve daha etkili bir anlama eğitimi yapılabilmesi açısından stratejilerin hem genişletilmesi hem de sadeleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Balta'nın (2011) Waldmann Modeli ile yapılan metin öğretiminin 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında; gruplar arasında, akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarının hiçbirinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık görülmediği belirterek bu durumun ortaya çıkmasındaki gerekçeyi ise çalışma için, yeterli süre ayrılmadığına bağlamıştır. İleri (2011) ekrandan okumanın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasının sonucunda; metinleri, bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Kuşdemir Kayıran (2014) öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi araştırıldığı çalışmasında, kullanılan nicel veri toplama araçlarının ön test toplam puanlarının kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediğini ortaya koymuştur.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için ilgili alan yazında farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı gör÷lmektedir. Papatđa (2016) da yaptığı doktora çalışmasında, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla Scratch programından yararlanmış ve bu programla yapılan eğitimin, okuduğunu anlamada sorun yaşayan sekiz öğrencinin okuduklarını anlama becerilerinin geliştiği tespit etmiştir. Sanır (2017) ise öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini etkileyen faktörleri karşılaştırmış ve öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna varmıştır. Amanvermez İncirkuş (2018) bilişsel farkındalık stratejilerinin, okuduğunu anlama becerisi ve eleştirel düşünmeye olan etkisini araştırdığı çalışmasında, her iki deney grubunda okuma stratejileri farkındalık becerilerinde anlamlı fark olduğunu belirterek bilişsel farkındalık stratejilerinin, öğrencilerin okuma stratejileri farkındalık becerilerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Kaya Tosun (2018) doktora çalışmasında; okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, akıcı okuma ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırmış ve okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama, sosyal beceri ve akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Özdemir (2017) tarafından hazırlanan “okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisinin araştırıldığı doktora tezinde, 3D stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama düzeyini arttırmada etkili olmadığını ancak ana fikir belirleme düzeylerini arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kanık Uysal (2018) ise çalışmasında akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin, öğrencilerin okuduklarını anlama becerisine olan etkisini incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin okuduklarını anlama puanları, okuma prozodisi, okuma düzeyleri ve okuma hızları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülürken kelime tanıma düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bayraktar (2019) da araştırmasında metnin yüzey yapısında meydana gelen değişikliklerin öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine olan etkisini araştırmış ve metnin yüzey yapısında meydana gelen değişikliklerin öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini anlamlı olarak etkilediği sonucuna varmıştır. Özaslan (2019) yüksek lisans tezinde, çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Sürekli, sürekli, karışık ve çoklu metinlerle yapılandırılmış bununla birlikte metne yaklaşım olarak üç kategoriye ayrılmış sorular kullanılarak yapılan okuma eğitimin okuduğunu anlamaya etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, uygulanan eğitimin deney grubu lehine anlamlı farklar bulunduğunu vurgulamıştır. Karakuş Aktan (2019) da yaptığı doktora çalışmasında, okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik

dersindeki problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Pilot ve asıl uygulama şeklinde iki basamakta gerçekleştirilen çalışmada, okuma stratejisi eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ve matematik dersi problem çözme başarı testinden aldıkları puanların kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Esmer (2019) okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkilerini ele aldığı doktora çalışmasında, ilkokul 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinleri anlamada sesli ve sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve metne yönelik tepki düzeyleri arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile test etmeyi amaçlamış ve hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerde sesli akıcı okuma ile sessiz akıcı okuma arasında orta düzeyde ve anlamlı, sesli/sessiz akıcı okuma ile okur benlik arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğunu belirleyerek yapısal regresyon modellerinde yer alan akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkilerinin okuduğunu anlama becerilerini geniş düzeyde etkilediğini vurgulamıştır. Urfalı Dadandı (2020) okuduğunu anlamamanın bilişsel-motivasyonel faktörlerle açıklanması ve okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı hazırladığı doktora tezini, iki aşama olarak tasarlamıştır. Çalışmasının sonucunda müdahale sürecinin deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yararlı olduğu sonucuna varmıştır.

Yukarıda ele alınan çalışmaların yanı sıra, alan yazında bir model ya da teknik ele alınarak yapılmış bilimsel çalışmalar (Epçaçan, 2009; Koç, 2011; Ülper, Çetinkaya & Bayat, 2016; Demirel & Epçaçan, 2012; Temizkan, 2008;) da yer almaktadır. Bu çalışmalar bilimsel makale ölçeğinde hazırlamış olup genellikle tezlerden oluşturulmuş ya da kuramsal temele dayandırılmış çalışmalardır. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde, eğitim programlarımızda okuma anlama üzerine kullanılacak yöntemlerin eksik kaldığı ve bu yöntemlerin uygulanması noktasında bazı sorunların ortaya çıktığı vurgulanmaktadır.

Yukarıda yapılan çalışmaların yanı sıra okuma ve anlamamanın diğer derslere olan etkisiyle alakalı olarak Sertsöz (2003) yaptığı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim okullarının 6.sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına olumlu bir etkisinin olup olmadığı araştırmıştır. Çalışmanın sonucu, deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama düzeyleri bakımından deney grubu lehine manidar bir farkın olduğunu göstermiştir. Bu sonuç da okumanın diğer dersler üzerindeki etkisini ve kapsayıcılığını kanıtlar niteliktedir.

Süreçsel modelle alakalı ülkemizde deneysel olarak yalnızca bir çalışma Sulak (2014) yer almaktadır. Araştırmacı bu çalışmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerine süreçsel modelle metin türlerinden bilgilendirici metin yapılarını öğretmeyi amaçlamış ve çalışmasının sonunda bu modelin bilgilendirici metin yapılarının öğretiminde etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda okuma anlama becerisinin bireyin sosyal ve akademik hayatındaki önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Okuma anlama becerisini geliştirmek adına kullanılan etkinlikler, materyaller, yeni yöntemlerin; bu becerinin gelişimini olumlu etkilediği görülmüştür. Okuduğunu anlamamanın öneminin sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de önemli olmasından dolayı, araştırmacılar bu beceriyi daha da önemsemiş ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik olarak çalışmışlardır. Okumanın öğretilabilir ve geliştirilebilir bir beceri olması da yapılan araştırmalar üzerinde etkili olmuştur. Yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmacıların, özellikle deneysel desende yürütülen çalışmalarda farklı öğretim yaklaşım ve uygulamaların öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi olup olmadığını araştırdıkları tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında yapılan araştırmalarda; öğrenme yaklaşımlarının, okuma stratejilerinin, okuma modellerinin, bilişsel ve üstbilişsel strateji öğretiminin, ön örgütleyicilerin, şema kuramının, öz düzenleme kuramlarının, işbirlikçi stratejilerin, karşılıklı öğretim tekniklerinin, sözcük bilgisinin, metinsel kuramların, metinler arası okumanın ve bilişsel ve psiko-sosyal etkenlerin öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, bilişsel farkındalık ve okuma tutum motivasyonları üzerindeki etkilerinin incelendiği belirlenmiştir.

Okuma anlama becerisi diğer dil becerilerini de doğrudan etkilemektedir. Bunun yanında okuma anlama becerisi zihinsel gelişimi de doğrudan desteklediğinden dolayı diğer dil becerileriyle sarmal bir ilişki içindedir. Bu nedenle okuma anlama becerisi gelişmiş olan bireyin hem anlama hem de anlatma noktasında yetmiş ve anlatılanları anlama, düşüncelerini aktarma becerilerinin gelişmiş ve toplumsal noktada iletişiminin üst düzeyde olması beklenir.

Bunların yanı sıra metin türleri ve PISA soruları üzerine yapılan çalışmalar da yine bu beceriyi geliştirme amaçlı olarak alan yazında önemli bir yer tutmaktadır.

Yukarıda değinilen çalışmalar temel dil becerileri ekseninde okuma anlama perspektifi göz önüne alınarak alanyazına büyük bir katkı sağlamaktadır. Söz konusu çalışmaların incelenmesi sonucunda, okuma anlamamanın bir modele dayandırılarak ya da kuramsal bilgiler verilerek ele alındığı çalışmaların mevcut durumu göz önüne serilmiştir. Okuma anlama

yukarıda da belirtildiği üzere sadece Türkçe dersinin genel ve özel hedefleri nazara alınarak değil, aynı zamanda diğer derslerin de kaynağı olması bakımından önemlidir.



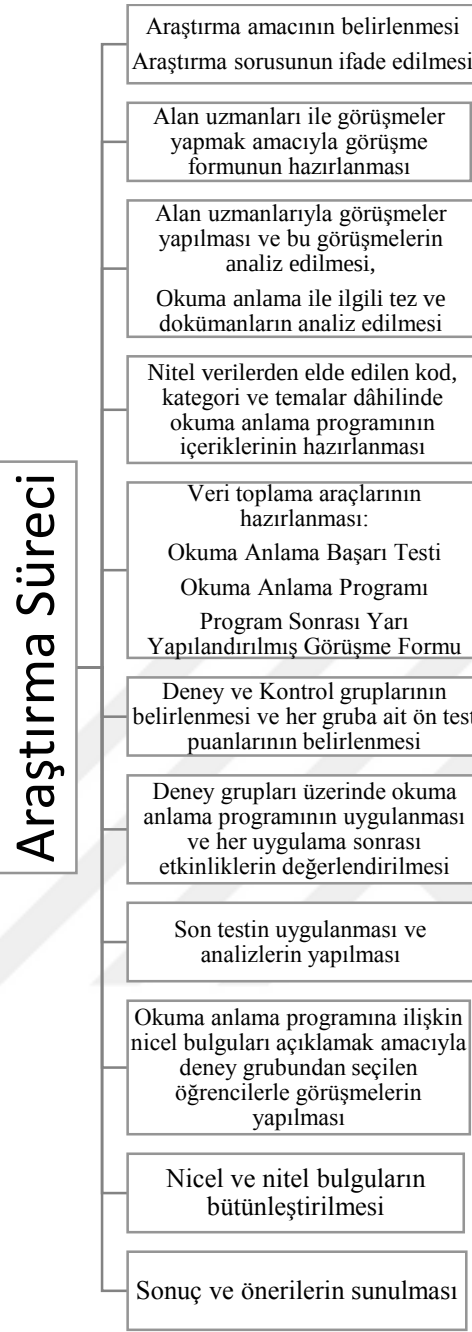
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeline, nicel ve nitel boyut için evren ve örneklemin oluşturulmasına, nicel ve nitel veri toplama araçlarına, okuma-anlama programının geliştirilmesine, araştırma sürecinde uygulanan işlemler ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Süreci

Araştırmanın sağlıklı olarak amacına ulaşması adına, araştırma sürecinde takip edilen aşamalar Şekil 9’da aktarılmıştır.



Şekil 9. Araştırma sürecinin aşamaları

Araştırma Deseni

Bilim, temeli insanlığın var olmasına dayanan ve sonsuza kadar uzanacak olan bilginin arayışıdır. Bilimin nasıl yapılacağının rehberi konumundaki bilimsel araştırma süreci de bilginin kaynağına ve sonucuna doğru ulaşılabilmesinin en temel koşuludur. Bilime katkı sağlamak amacıyla, uygun yöntemler ve planlar dâhilinde verilerin toplanıp, yorumlanıp raporlanmasına bilimsel araştırma, bu süreçleri yürüten kişiye de bilim insanı ya da araştırmacı denir (Çaparlar& Dönmez, 2016, s. 212). Bir bilimsel araştırma yapmak için

bilimsel araştırmanın süreçlerinde sırasıyla nicel, nitel ve karma yöntemler olmak üzere üç ana yöntem kullanılmaktadır.

Nicel araştırmalar, araştırmacının çeşitli ölçme araçlarıyla sayısal veriler toplamayı ve bu verileri çeşitli analiz yöntemleriyle analiz ederek nesnel sonuçlara varmayı hedeflediği araştırma türüdür. Bu yöntemde; olgular ve olaylar, nesnel bir hale getirilerek sayısal ifadelere dökülür ve bu yöntem, nesnelliğin en yüksek olduğu araştırma türüdür (Karasar, 2020, s. 132). Bu yöntemin temeli, Saint Simon ve August Comte'un öncülük ettikleri pozitivist düşünceye dayanır. Nicel yöntemde bilgi, deneyime ve duyuların algısına yani empirik yollarla elde edilmeye dayanmaktadır. Nicel yöntemle elde edilen veriler; daha ölçülebilir, daha nesnel ve sayısal ifadelere dayandırılmış verilerdir (Walliman, 2011, s. 71).

Nitel yöntem ise, nicel yöntemin aksine katılımcılardan herhangi bir sayısal veri, sonuç toplamadan verilerin ve analizlerinin yorumlama esaslı olarak yürütüldüğü araştırma türüdür. Hedef kitlenin birey ve toplum gibi davranışlarının ölçülemediği durumlarda nitel yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bilimsel araştırmalarda çoğunlukla nicel yöntemler tercih ediliyor olsa da son zamanlarda yapılan bilimsel araştırmalarda nitel yöntemlerin kullanımında önemli bir artış görülmektedir (Arslan, 2012, s. 13). Çünkü olayların, durumların araştırılması ve incelenmesi sürecinde sayısal verilerin yanında problemlerin betimlenebilmesi ve belirlenen problemlerle ilgili derinlemesine öznel bilgilere ve bakış açılarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Nitel araştırma, insanın kendini çözümleyerek toplumun derin yapısını betimlemek amacıyla tümevarımsal çıkarımları geliştirdiği bilgi toplama yöntemlerinden biridir. Nitel araştırma yöntemlerinde ele alınan ve incelenmesi hedeflenen konu ile alakalı olarak kapsamlı bir yargıya varma amacı vardır. Bu araştırma yönteminde araştırmacı bir kâşif rolündedir. Nitel araştırmalarda araştırmacı olayların neden sonuçlarını incelemekten ziyade, ele alınan durumu kendi söyleminde ve bağlamında değerlendirmeye çalışır. Nitel araştırma, sorunları kendi bulunduğu ortama göre analiz ederek bulguları doğal ortamının şartlarına göre değerlendirir. (Neuman, 2012, s. 224).

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden sonra ortaya çıkan yöntem ise karma yöntem araştırmalarıdır. Karma araştırma yöntemi, ilk olarak 1959'da Campbell & Fisk tarafından psikolojik davranışların geçerliliğini incelemek amacıyla kullanılmıştır (Creswell, 2009, s. 14). Bu yöntem türünde nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmaktadır. Karma yöntemde, çeşitli teknikler dâhilinde ele alınan araştırma konusu bir bütün hâlinde analiz edilir ve bir araya getirilir (Baki & Gökçek, 2012, s. 2). Karma yöntemin en önemli avantajı nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin dezavantajları yönlerini birbirleriyle tamamlayarak

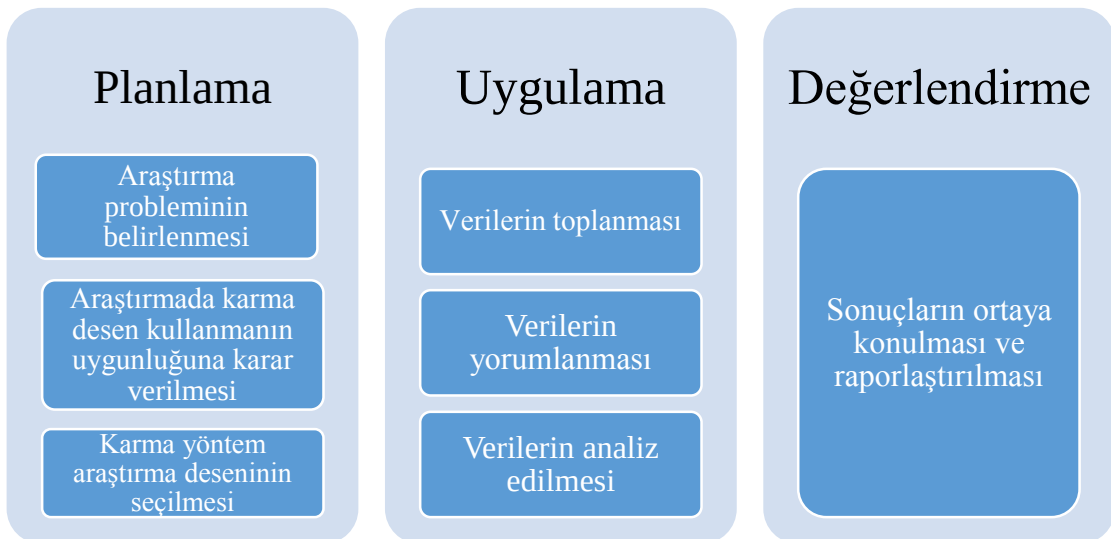
güçlü bir araştırma yöntemi sunmaktır. Karma yöntemde araştırmacı; aynı çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanarak veriler toplar, onları analiz eder ve elde ettiği bulguların sonucuna göre çeşitli çıkarımlarda bulunur (Creswell & Piano Clark, 2007, s. 4).

Her iki araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı karma yöntemin bir başka artısı ise, bu yöntemde nitel veya nicel araştırmaların kendi alanlarında eksik kalan sorularının cevaplanmasıdır. Karma araştırma yönteminin temel hipotezi, araştırmacının nitel ve nicel verileri birleştirmesinin araştırma problemini daha iyi açıklamaktır. Bir hipotezde karma yöntemi kullanmak, nitel ve nicel yöntemlerden herhangi birini tek başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantajlı olacaktır (Creswell, 2017, s. 2). Karma yöntemle ilgili aktarılan ifadelerden hareketle karma yöntemin ne olmadığı hakkında Creswell (2017), şu ifadeleri kullanılmıştır:

- Karma yöntemler, basit bir şekilde nitelle nicelin birleştirilmesi değildir.
- Bu araştırma yönteminin kendine özgü kuralları bulunmaktadır.
- Karma yöntemler, nicel desenlere nitel verilerin eklenmesi değildir (Creswell, 2017, s. 2-3).

Yukarıda aktarılan karma yöntemin avantajlarının ve ne olup olmadığı ile ilgili verilen bilgilerin ışığında bu yöntemin, nicel ve nitel verilerde elde edilen verilerin analizlerinin bütünleştirilerek birbirlerini açıklayıcı ve yordayıcı olması gerektiği sonucu çıkmaktadır.

Karma yöntem araştırmalarında çeşitli aşamalar mevcuttur. Genel olarak karma yöntem aşamaları; planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç başlık altında ele alınır. Fırat, Yurdakul & Ersoy' a göre (2014) karma yöntemin aşamaları Şekil 10'da açıklanmıştır.



Şekil 10. Karma yöntem uygulama aşamaları.

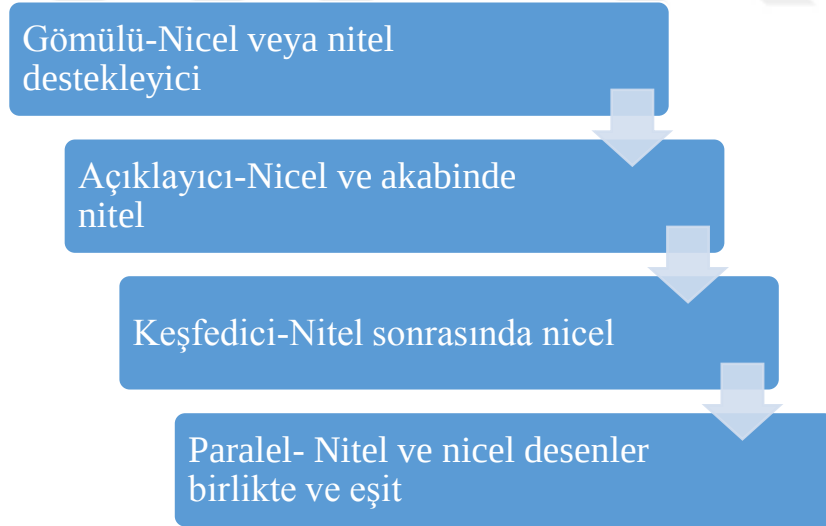
Karma yöntem araştırmaları, gerçekleştirilme şekillerine göre iki başlıkta ele alınır:

- Nitel ve nicel yöntemlerin aynı araştırmada farklı aşamalarda kullanılması,
- Nitel ve nicel yöntemlerin aynı araştırmada aynı aşamalarda birlikte kullanılması.

Okuma anlama becerisini geliştirmeye dönük bu çalışmada, çalışmanın belli aşamalarında karma yöntemin mantığına göre karmalama yapılmıştır. Bu çalışmasının beş yerinde:

- Çalışmanın amacında,
 - Araştırma problemlerinde,
 - Çalışmanın yönteminde,
 - Bulgular kısmında,
 - Tartışma kısmında,
- karmalama noktaları bulunmaktadır.

Creswell'e (2008, s. 540) göre, eğitim araştırmalarında en yaygın kullanılan dört karma yöntem deseni şunlardır:



Şekil 11. Karma yöntem desenleri.

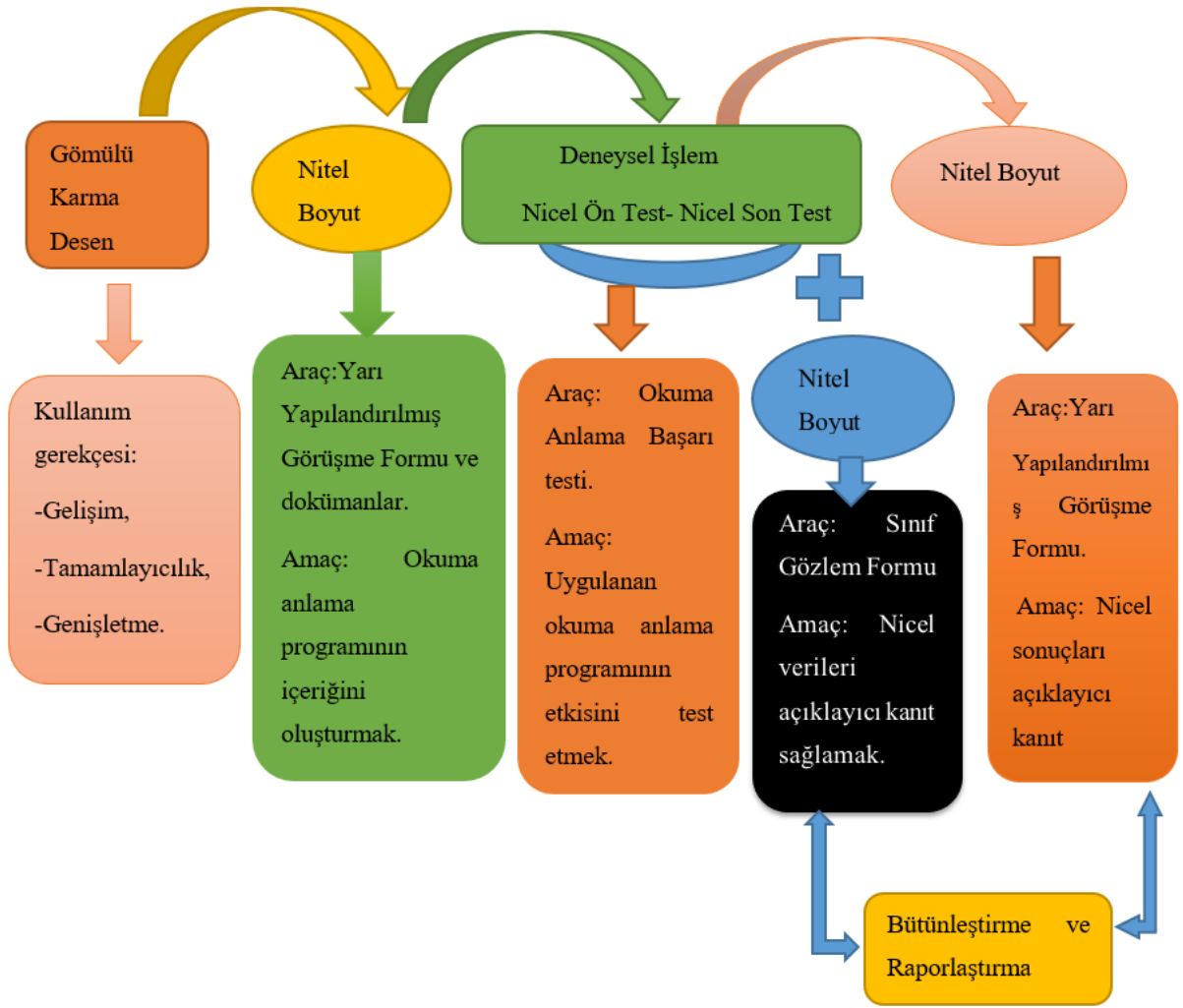
Okuma anlama becerisini geliştirme amaçlı yapılan bu çalışmada, karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü (embedded) karma desen kullanılmıştır. Gömülü desende, nitel ve nicel veriler çalışmanın aynı aşamalarında birlikte analiz edilerek kullanılır. Gömülü karma yöntem araştırmalarında veriler uygulamanın aşamalarında eş zamanlı olarak toplanır, ancak bir veri biçimi diğerini destekleyici rol oynar (Fırat vd.,2014, s. 72). Bu desende

araştırmacılar genellikle nicel bir deneyin içerisine nitel veriyi gömerek bu deseni kullanırlar. Ön test ve son test modelli bir deneysel müdahale deseni içerisine birçok amaca hizmet edebilecek bir nitel veri dâhil edilebilir ve bu veri, çalışmaya ister deney öncesinde, deney esnasında veya deney sonrasında eklenebilir (Creswell, 2017, s. 43).

Gömülü deseninin bir çalışmada nasıl kullanılacağına dair, aşağıdaki işlem adımları takip edilmelidir:

- Temel desene göre nitel verinin nasıl kullanılacağını belirleyiniz: Uygulama öncesinde (keşfedici), sırasında (birleşik), sonrasında (açıklayıcı).
- Çalışmayı yürütünüz: Kontrol ve deney gruplarının atamalarını yapınız. Ön ve son testlerin ölçümlerini belirleyerek veriyi toplayınız ve deneyde yapılan işlemin etkisinin olup olmadığını değerlendiriniz.
- Nitel sonuçların etkisini belirlemek için verileri analiz ediniz.
- Nitel sonuçların deneysel sonuçları nasıl açıkladığını yorumlayınız (Creswell, 2017, s. 44).

Araştırmada kullanılan karma gömülü desende, “nicel ve nitel veriler sıralı olarak, eş zamanlı olarak veya her ikisi bir arada toplanabilir. Bu desende, bir veri türü başka bir veri türünün içinde gömülüdür” (örneğin, deneysel bir çalışma öncesi ve esnasındaki nitel veri veya boylamsal bir korelasyonel tasarım içindeki nitel mülakat verileri). “Bu yaklaşımdaki bir değişken, geleneksel bir tasarım ve işlem içinde hem nicel hem de nitel veri şeklinde yer alır” (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 203). Bu çalışmada süreçsel modele dayalı okuma anlama programının geliştirilmesi, test edilmesi ve deneysel uygulama sonucunda elde edilen nicel bulguların açıklanması aşamasında nitel verilere başvurulacak olması, araştırma sürecinde nicel boyutların içerisine hedefler bağlamında nitel boyutların da gömülmesi sonucunda bu desen kullanılmıştır.



Şekil 12. Karma desen araştırma modeli.

Araştırmanın nicel boyutu.

Nicel araştırma desenleri, deneysel ve deneysel olmayan desenler olmak üzere iki grupta ele alınır. Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en net sonuçlara varılan araştırmadır. Çünkü araştırmacı, deneysel araştırmada karşılaştırmalı işlemler uygulayarak sonrasında uyguladığı işlemin etkisini inceler, bu sayede karşılaştırma sonuçlarının araştırmacıyı en kesin sonuçlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk vd.,2012, s. 17). Bu yüzden bilimsel araştırmalarda genellikle nicel desenler tercih edilir. Deneysel desenler kendi arasında: tek denekli deneysel desen, basit deneysel desen, yarı deneysel desen, gerçek deneysel desen ve faktöriyel desenler olmak üzere beş başlık altında gruplandırılabilir (McMillan & Schumacher, 2010, s. 257).

Bu çalışmada da deneysel desenlerden yarı deneysel desenlerin içerisinde yer alan ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu desende katılımcılar ve gruplar yansız olarak atanır. Atanan deney ve kontrol gruplarına ön test

uygulanarak akabinde deney grubuna hazırlanan okuma anlama programı uygulanırken kontrol grubundaki öğrenciler mevcut programdaki eğitime tabi tutulur. Bu deneysel uygulamanın ardından her iki gruba da (kontrol ve deney) son test uygulanır ve istatistiksel olarak araştırmacı tarafından kontrol edilir. Tablo 2’de deneysel desenin simgesel gösterimi ele alınmıştır.

Tablo 2. *Deneysel İşlem Simgesel Gösterimi*

	Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Seçkisiz Atama	Deney Grubu	O1	Süreçsel Modele Dayalı Okuma Anlama Etkinliklerinin Uygulanması	O1
	Kontrol Grubu	O1	8.sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanması	O1
	Deney Grubu	O2	Süreçsel Modele Dayalı Okuma Anlama Etkinliklerinin Uygulanması	O2
	Kontrol Grubu	O2	8.sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanması	O2

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının denk olup olmadığına dair Bağımsız Örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi*

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p
Son-ön test farkı	K1+K2	45	63.84	91	0.52	0.608
	D1+D2	48	65.52			

Not: *p< .05

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($t_{91} = 0.52$; $p > .05$). Buna göre her iki grubun erişti düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutu.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin ve araçlarının kullanıldığı, kişilerin olaylara ve durumlara yönelik bakış açılarının ve öznel görüşlerinin kendi gerçekliklerinde ortaya konulduğu ve buna yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. (Yıldırım & Şimsek, 2005, s. 39). Nitel araştırmalar kendi içinde altı desende ele alınır. Bunlar: durum çalışması, eylem araştırması, gömülü desen, olgu bilim ve etnografik araştırma olarak ele alınmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma ve doküman inceleme yöntemi

kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, bireyin bir durum ve tecrübesiyle alakalı olarak bakışını ve algısını araştırır (Moustakas 1994'ten akt. Mertens, 2014, s. 249). Fenomenolojik araştırma, bir olgunun özü ve yapısının deneyimcilere neler ifade ettiğini araştırır. Bundan dolayı, bu araştırma yönteminde başlıca veri toplama tekniği olarak görüşme ön plana çıkar. Nitekim bu çalışmada da süreçsel model ve okuma anlama fenomenini deneyimlemiş alan uzmanlarıyla bu modele yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Nitel araştırmada yazılı doküman ve belgelerin analiz edilmesi; genellikle görüşme, gözlem ve literatürden elde edilen verilere dayanır. Doküman analizi, ele alınan konuyla alakalı yazılı materyallerin incelendiği yöntemdir. Bu çalışmada, doküman analizi şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- Okuma anlama ve süreçsel model kavramına yönelik literatür taraması yapılmış ve bunun sonucunda yapılan bu çalışmalar ve kuramsal bilgiler incelenmiştir.

Doküman analizi ve uzman görüşmelerinden elde edilen nitel veriler; daha sonra bütünleştirilmiş, geliştirilen okuma anlama programının içeriğini oluşturan ana temalar ve bu temalara ilişkin kodlar bu şekilde belirlenmiştir.

Bunun yanında içerik analizi, araştırmanın sonunda uygulama öğretmenleri ve katılımcı öğrencilerle okuma anlama programını değerlendirmelerini belirlemek üzere kullanılmıştır. Bu aşamada elde edilen bulgular, okuma anlama programının etkisini belirlemek üzere kullanılacak nicel ve nitel bulguların açıklanması amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu ve katılımcıları.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ağrı il merkezindeki 8.sınıf öğrencileri oluştururken bu evrenden çalışma grubunun belirlenmesinde aşamalı bir süreç izlenmiştir. Çalışma grubunun 8.sınıf öğrencilerinden seçilmesinin nedeni, Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde metin türlerinin aşamalı olarak verilmesi ve 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan metin türlerinin hepsini görmüş olmalarıdır.

Karma yöntem örnekleme stratejisine göre araştırmanın nitel ve nicel örnekleminde aynı kişiler seçildiği için bu çalışmada özdeş örnekleme kullanılmıştır (Mertens, 2019, s. 334).

Nicel boyut için çalışma grubu.

Araştırmanın nicel boyutunun uygulanması için çalışma grubu belirleme işlemi iki aşamada uygulanmıştır. Birinci adımda hedef evrenden okul belirlenmesi amacıyla basit

tesadüfî örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfî örneklem seçim yöntemi, iyi bir örneklem çerçevesi bulunduğu ve coğrafi olarak belli bir yörede yoğunlaştığı zaman kullanışlıdır (De Vaus, 2002, s. 64). Bu örnekleme yönteminde bir örneklem çerçevesi oluşturulur, yani evrende yer alan herkes listelenir. Akabinde, örneklemin ne büyüklükte olacağına karar verilir. Bu çalışma için hedef evren, Ağrı il merkezindeki 8.sınıf öğrencileridir. Bu kapsamda ele alınan ortaokulların 8. sınıf öğrenci sayıları dikkate alınarak deneysel uygulamaya örneklem oluşturabilecek uygun değerde öğrenci sayısına sahip okulların olmasına dikkat edilmiştir. Ardından seçilen sayılara karşılık gelen gruplardan basit seçkisiz yöntemle örnekleme dâhil edilir. Akabinde uygulamanın yapılacağı 8.sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubunu belirlemek için basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grupları O1 okulunda 20 deney ve 21 kontrol grubu olmak üzere 41; O2 okulunda ise 27 deney, 25 kontrol grubu ve toplamda 52 olmak üzere genel toplamda 93 8.sınıf öğrencisinden oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının denk olup olmadığına dair Bağımsız Örneklem t testi yapılmış ve grupların denk olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının denk olup olmadığına dair Bağımsız Örneklem t testi sonuçları, araştırmanın nicel boyutunda aktarılmıştır.

Ayrıca araştırmanın problemlerinden olan “Deney grubu öğrencilerinin okuma anlama programı sürecinde haftalık olarak etkinlikleri yapabilme durumları nasıldır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla yine her bir deney grubundan üçer öğrenci olmak üzere altı öğrenci küme örneklem yöntemiyle seçilmiştir. On haftalık etkinlik uygulama programı sürecinde, hazırlanan Etkinlik Puanlama Formu ile bu öğrencilerin etkinlikleri incelenmiş ve sonuçlar bulgular bölümünde aktarılmıştır. Öğrencilerin belirlenmesinde, yapılan ön test sonuçları dikkate alınmış, öğrenciler üç düzeyde olmak üzere başarı sıralamasına alınarak bu düzeyler (üst-orta-alt) seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinin arasından maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılarak seçim yapılmıştır.

Ayrıca öğretmen faktörünün ve araştırmacı yanlılığının elimine edilmesi amacıyla çalışma iki farklı okulda, deney ve kontrol gruplarının kendi öğretmenleri ile uygulanmıştır.

Nitel boyut için çalışma grubu.

Yapılan bu çalışmanın yönteminin nitel kısmında süreçsel model ile alakalı çalışma yapmış olan alan uzmanlarından Okuma Anlama Programı Uzman Görüşü Formu aracılığıyla görüş alınmış, elde edilen veriler nitel olarak analiz edilip kodlara ayrılarak çalışmanın

etkinliklerinin rehberini oluşturmuştur. Bu kapsamda konuyla alakalı ulusal literatürde bulunan beş alan uzmanının görüşü alınmıştır.

Ayrıca çalışmanın nitel örneklem grubunun bir diğerk ayağını ise süreçsel model okuma anlama programı hakkında yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşleri alınan deney grubu öğrencileri ile uygulama öğretmeni oluşturmaktadır

Araştırmacı için örneklem sayısının niceliği yerine, niteliği önemlidir; bu nedenle de araştırmanın örneklem seçimi hedeflenen amaca yönelik olarak gerçekteştirilmektedir (Türnüklü, 2000, s. 548). Yapılan bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılacağı öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda okuma anlama programının sonrasında yeterli veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekteştirilmış ve toplamda 13 öğrenciden nitel veriler elde edilmiştir.

Çalışmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bir bilimsel araştırma sürecinde geçerlik kavramı, araştırma esnasında elde edilen verilere dayanarak yapılan çıkarımların uygun, doğru ve anlamlı olmasıdır (Creswell,2018, s. 148). Geçerlik başlığı; istatistiki sonuç geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve yapı geçerliği olmak üzere dört başlıkta incelenir. İstatistiki sonuç geçerliği, çalışmada kullanılan analiz yönteminin çalışma ile uygunluğunu ifade ederken iç geçerlik ise, bağımlı değişken (okuma anlama) ile bağımsız değişken (süreçsel model) arasındaki nedensel ilişkiler üzerinde durur. Dış geçerlik, elde edilen sonuçların genellebilirliği olarak açıklanmaktadır. Yapı geçerliği ise, ölçülen yapının teorik alt yapısının bu yapıya ne derece dâhil edildiği ile ilgilenir.

Deneysel bir çalışmada iç geçerlik, bağımlı değişkende (okuma anlama becerisi) meydana gelen değişimin bağımsız değişkenden (süreçsel model) yanı deneysel işlemden kaynaklanma seviyesi olarak ifade edilebilir. Bu noktadan hareketle iç geçerliği tehdit eden en önemli faktörlerden biri çalışma grubunun seçim yanılığıdır. Bu yanılığ, hem katılımcıların seçilmesinde hem de grupların atanmasında rastlantısallığın olmadığı durumlarda görülür. Araştırmanın dış geçerliğini de etkileyen bu durumun önüne geçebilmek için katılımcılar, 8.sınıf öğrencileri arasından yansız seçilerek grup 1 ve grup 2 olarak atamaları yapılmıştır. Akabinde yine bu iki grup kura yöntemi kullanılarak biri deney ve diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır. Ayıca deney ve kontrol gruplarının aynı okuldan olmaları bu iki grup arasında etkileşim doğuracağından bu engel de iki farklı okulda çalışma yapılarak elimine edilmiştir. Ayrıca iki farklı okulda çalışma yapılmasındaki diğerk amaçlar ise, uygulama öğretmeni faktörünün ve öğrenci seviyesi etkisinin iç geçerliği tehdit etmesini önlemektir.

Olgunlaşma etkisi, tarih etkisi gibi durumlar çok daha uzun süren deneysel çalışmalarda ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma 14 haftalık bir süreçte tamamlandığı için, olgunlaşma etkisinin bağımlı değişken (okuma anlama becerisi) üzerinde sınırlı bir etki yaratacağı düşünülmüştür. Çalışmanın istatistiksel geçerliği için toplanan verilerin parametrik test koşullarını sağlayıp sağlamadığına bakılmış ve verilerin parametrik koşulları sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim deneysel müdahalenin (süreçsel modele dayalı okuma anlama uygulaması) etkili olup olmadığını belirlemek için Tek Faktörlü Kovaryans Analizi yapılmıştır.

Çalışmanın yapı geçerliğini artırmak için alınan önlemler arasında ise, süreçsel modele dayalı alan uzmanlarının görüşlerinin alınması, bu modele dönük literatür taramasının yapılması ve okuma anlama becerisi doküman incelemesi ile süreçsel modele dayalı okuma becerisi etkinlikleri programının teorik ve pratik çerçevesinin belirlenmesi gösterilebilir.

Çalışmanın dış geçerliğini artırmak için deney ve kontrol gruplarında 21 kişinin altına düşülmediği (toplamda 93 öğrenci), deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfların geleneksel sınıflar olduğu yani herhangi bir materyal, teknolojik özel araçlar kullanılmadığı dolayısıyla da aynı türden ortamlarda genellenebileceği söylenebilir.

Çalışmanın nitel boyutunda geçerlik bahsi, veri toplama araçlarının ve analizlerinin tutarlı olmasını içermektedir. Bu durumları kontrol etmek amacıyla yöntemler ve veriler çeşitlendirilmiş, birbirini tamamlayacak ve doğrulayacak veriler toplanmış ve bu durumları sağlayabilmek için okuma anlama programının hazırlanması ve programın uygulanmasının etkililiğini belirlemek üzere, yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bunların yanında çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, hazırlanan okuma anlama programının uygulamalarına bağlı kalınarak herhangi bir değişikliğe gidilmemiş, kullanılan ölçme araçlarının yapısını etkileyecek herhangi bir madde ekleme ya da çıkarma işlemi uygulanmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama araçları.

Okuma anlama başarı testi.

Yapılan deneysel uygulamada ön test ve son test başarı testi olarak uygulanan ölçme aracı, şu aşamalardan geçilerek hazırlanmıştır:

- 8.sınıf okuma anlama kazanımlarının hazırlanan okuma anlama programıyla uygun olanları seçilmiştir.

- Kazanımlar ve Bloom'un bilişsel taksonomisi, hazırlanan sorulara uygun olarak uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından oluşan 11 kişiden alınan veriler doğrultusunda maddelerde değişiklikler yapılmış 25 sorudan (madde) oluşan ölçme testi, son hali verilerek uygulama çıkmıştır (Ek 2). Tablo 4'te hazırlanan soruların kazanımları ve bilişsel taksonomisi sunulmuştur.

Tablo 4. *Okuma Anlama Başarı Testinin Kazanımları ve Bilişsel Taksonomisi*

Kazanımlar	Bilişsel Süreç Boyutu				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme Yaratma
T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.				1.soru 2. soru	23. soru 24.soru
T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.				21.soru	
T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.			9.soru 11.soru 13.soru 25.soru		
T.8.3.10. Geçiş, bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.		15.soru			
T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.					22. soru
T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.	10.soru				5.soru
T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.					12.soru
T.8.3.20.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	17.soru				
T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.				18.soru	
T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.		14.soru		8.soru 16.soru 19.soru	4.soru
T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.			20.soru		
T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.				7.soru 8.soru	
T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.		6.soru			
T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.				3.soru	

Tablo 4 incelendiğinde soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin alt düzey ve üst düzey diye bilişsel olarak 2'ye ayrılan basamaklarına eşit orana yakın dağıldığı görülmektedir. Bu da başarı testinin ölçme kurallarına göre hazırlandığını göstermektedir.

Tablo 5. *Alan Uzmanlarının Başarı Testi Kapsam Geçerliği Sonuçları*

Sorular	Uzman Görüşü			Kapsam geçerlik oranı
	Uygundur	Uygun değildir	Değiştirilmeli	
1	11	0	0	1
2	11	0	0	1
3	11	0	0	1
4	11	0	0	1
5	9	2	0	0.63
6	11	0	0	1
7	11	0	0	1
8	10	1	0	0.81
9	9	2	0	0.63
10	11	0	0	1
11	11	0	0	1
12	11	0	0	1
13	9	2	0	0.63
14	11	0	0	1
15	11	0	0	1
16	11	0	0	1
17	11	0	0	1
18	11	0	0	1
19	11	0	0	1
20	11	0	0	1
21	11	0	0	1
22	10	1	0	0.81
23	11	0	0	1
24	11	0	0	1
25	11	0	0	1

- Yapılan analizler sonucunda madde indeksleri 0.59 un altına düşmediğinden uzman görüşleri sonucunda maddelerde eleme yapılmamış ve uygulamaya çıkmıştır.

- 100 kişilik 8. sınıf öğrenci grubuna uygulanan ölçek; sonrasında yapılan madde analizleri, ayırt edicilik, geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda 25 sorudan 20 soruya indirilmiş ve başarı testine son hali verilmiştir (EK 2).



Tablo 6. Başarı Testinin Betimsel İstatistikleri.

Betimsel İstatistikler	
Testteki Madde Sayısı	25
Cevaplayıcı Sayısı	100
Testin Ortalaması	17.94
Testin Varyansı	11.41
Testin Standart Sapması	3.38
En Yüksek Puan	24.00
En Düşük Puan	8.00
Ortanca	19.00
Ranj	16.00
Çarpıklık	-0.65
Basıklık (Sivrilik)	-0.04
Bağıl Değişkenlik Katsayısı	18.83
Kr-20 İç Tutarlılığı	0.74
Kr-21 İç Tutarlılığı	0.73
Ortalamanın Stnd. Hatası	1.74
Testin Ortalama Ayırtıcılığı	0.54
Testin Ortalama Güçlüğü	0.60

Hazırlanan başarı testinin verileri incelendiğinde, ranj değerlerinin iyi olduğu yani öğrencilerin farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanında çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağıldığı, KR20 ve KR21 değerlerinin güvenilirliği yansıttığı görülmektedir. Ayrıca, testin ortalama ayırt ediciliği incelendiğinde hazırlanan başarı testinin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 7. Başarı Testinin Madde Analizleri

Madde No	Maddeyi Doğru Cevaplayan Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayırıcılığı (Nokta-Çift Serili Korelasyon)	Madde Güvenirliği	Madde Varyansı	Madde S.sapması	Madde Test Puanı Korelasyonu (Pearson)	Madde Güçlüğü'nün Yorumu	Madde Ayırıcılığının Yorumu
	Ij	pj	rjx	rj	sj2	sj	rjy		
1	88	0.88	0.38	0.12	0.11	0.32	0.26	Kolay*	Ayırıcı
2	55	0.55	0.54	0.18	0.25	0.50	0.21	Orta**	Çok iyi
3	52	0.52	0.92	0.30	0.25	0.50	0.38	Orta**	Çok iyi
4	69	0.69	0.40	0.13	0.21	0.46	0.23	Kolay*	Ayırıcı
5	77	0.77	0.72	0.23	0.18	0.42	0.51	Kolay*	Çok iyi
6	79	0.79	0.25	0.08	0.17	0.41	0.21	Kolay*	İncele, Düzelt
7	87	0.87	0.35	0.11	0.11	0.34	0.24	Kolay*	Ayırıcı
8	89	0.89	0.21	0.07	0.10	0.31	0.20	Kolay*	İncele, Düzelt
9	58	0.58	0.68	0.22	0.24	0.49	0.33	Orta**	Çok iyi
10	73	0.73	0.76	0.25	0.20	0.44	0.43	Kolay*	Çok iyi
11	94	0.94	0.18	0.06	0.06	0.24	0.17	Kolay*	Ayırıcı değil
12	71	0.71	1.00	0.32	0.21	0.45	0.48	Kolay*	Çok iyi
13	41	0.41	0.98	0.32	0.24	0.49	0.34	Orta**	Çok iyi
14	87	0.87	0.52	0.17	0.11	0.34	0.47	Kolay*	Çok iyi
15	94	0.94	0.25	0.08	0.06	0.24	0.30	Kolay*	İncele, Düzelt
16	80	0.80	0.68	0.22	0.16	0.40	0.50	Kolay*	Çok iyi
17	94	0.94	0.26	0.09	0.06	0.24	0.27	Kolay*	İncele, Düzelt
18	29	0.29	0.49	0.16	0.21	0.45	0.16	Zor***	Çok iyi
19	54	0.54	0.58	0.19	0.25	0.50	0.26	Orta**	Çok iyi
20	73	0.73	0.58	0.19	0.20	0.44	0.34	Kolay*	Çok iyi
21	73	0.73	0.58	0.19	0.20	0.44	0.44	Kolay*	Çok iyi
22	71	0.71	0.58	0.19	0.21	0.45	0.30	Kolay*	Çok iyi
23	68	0.68	0.58	0.19	0.22	0.47	0.36	Kolay*	Çok iyi
24	73	0.73	0.58	0.19	0.20	0.44	0.29	Kolay*	Çok iyi
25	65	0.65	0.58	0.19	0.23	0.48	0.37	Kolay*	Çok iyi

Tablo 7’de verilen madde analizleri sonucunda testin 6,8,11,15 ve 17. maddeleri testten çıkarılmış ve akabinde bu başarı testi, son haliyle 20 madde olarak oluşturularak çalışmanın nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Etkinlik değerlendirme formları.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde etkinlikleri yapabilme durumlarını değerlendirmek üzere tarafından üç farklı metin türüne yönelik olarak etkinlik değerlendirme formları hazırlanmıştır. Etkinlik değerlendirme formları metin türüne bağlı etkinlikleri kapsayıcı şekilde hazırlanmış ve toplamda 100 puan olacak şekilde tasarlanmıştır (Ek 7, Ek 8, Ek 9). Bu formların oluşturulmasında da uzman görüşleri ve dönütleri dikkate alınarak formlara son şekilleri verilmiştir.

Nitel veri toplama araçları.

Nitel boyuta ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla görüşme tekniğinden faydalanılarak araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formu kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel verileri toplamak amacıyla aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

- Okuma anlama programını geliştirmek amacıyla uygulama öncesinde kullanılmak üzere Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek 3),
- Okuma anlama programı esnasında kullanılmak üzere Sınıf Gözlem Formu (Ek 4),
- Okuma anlama programı sonrasında kullanılmak üzere Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (uygulama öğretmenleri ve öğrenciler [Ek 5 ve Ek 6]).

Bu veri toplama araçları, tez danışmanı rehberliğinde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları.

Görüşme; nitel araştırmalarda sıkça kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Bu teknik ile bireyin deneyimleri, bakış açısı ve zihinsel algısı gibi gözle görülmeyen durumlar ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 148). Bu araştırmada da kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacı cevabını aradığı soruların listesini önceden hazırlar, farklı yan ve alt sorularla görüşmenin akışını değiştirebilir (Türnüklü, 2000, s. 547). Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla araştırma sorularına dair derinlemesine görüşler elde etmek amaçlanmıştır.

Bu araştırma sürecinde üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. İlki, okuma anlama programı öncesinde belirlenen alan uzmanlarının hazırlanacak programa yönelik algılarını ve tanımlamalarını ortaya çıkarmak için hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formda etkinliklerin nasıl hazırlanması gerektiğine dair dikkat edilecek hususları içeren açık uçlu beş soru yer almaktadır.

İkinci form ise, okuma anlamı programı sonrasında bu programın değerlendirilmesi ve nicel bulguların açıklanması amacıyla kullanılmıştır. Bu form, okuma anlama programını uygulayan deney grubu öğretmenlerine dönük olarak hazırlanmıştır ve uygulamaya dair üç sorudan oluşmaktadır.

Üçüncü form ise, uygulama sonrasında uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin program hakkındaki görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış ve dört sorudan oluşmaktadır. Bahsedilen formların hazırlanmasında ve geliştirilmesinde uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Söz konusu veri toplama araçları; aktif olarak görev yapan 2 Türkçe öğretmeni, 2 Türkçe Eğitimi alan uzmanı ve 1 Eğitim Bilimleri uzmanı olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda maddelerde bazı değişiklikler yapılmıştır. Söz konusu değişiklikler şöyle sıralanabilir:

- Aynı amaca hizmet eden sorular elenmiş,
- Birden fazla yargı bildiren sorular iki soru hâline getirilmiş,
- Anlam yönünden belirsizlik taşıyan sorular tekrar değerlendirilerek soruların net bir şekilde anlaşılması için gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yapılan değişiklikler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formları elde edilmiştir. Elde edilen görüşme formları, Türkçe Eğitimi lisans seviyesinde dört öğrenciye uygulanarak soruların öğrenciler tarafından da anlaşılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formlarında yer alan sorular, öncesinde katılımcıları görüşmeye hazırlayacak şekilde hazırlanmış daha sonra sürece yönelik derin sorulara geçilmiştir.

Sınıf gözlem formu.

Bu çalışmanın deneysel aşaması esnasında kullanılan nitel veri toplama aracı olarak Sınıf Gözlem Formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olmak üzere üç bölüme ayrılmış ve bu bölümleri de toplamda 11 maddeyle açarak öğrencileri uygulama sürecinde sınıf içerisinde gözlemlemektir (Ek 4). Bu formun hazırlanmasındaki amaç, hem nicel deneysel çalışma sonuçlarının hem de bu çalışma sonrasındaki nitel görüşmelerin geçerliğini artırmaktır. Deneysel işlem esnasında sınıf

ortamını, işleyişin nasıl yürüdüğünü betimlemek amacıyla geliştirilen bu form, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve hazırlanma aşamasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak forma son hâli verilmiştir.

Okuma Anlama Programının Geliştirilmesi

Süreçsel modele dayalı okuma anlama programının geliştirilmesi.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuma anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak süreçsel modele dayalı okuma anlama etkinlikleri geliştirilmiştir. Çünkü okuma ve anlama becerisi: iletişim, anlama ve eğitime yönelik kazanımlarından dolayı sadece ülkemizde değil aynı zamanda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde de önem görmektedir. *“Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) de 2000 yılından bu yana yürüttüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ile yaklaşık yetmiş ülkede 15 yaşına ulaşmış bireylerin sorunları çözmek, bilmedikleri konularda çıkarımda bulunmak ve akıl yürütmek için gerekli olan bilgi ve becerilere ne derece sahip olduklarını ölçmeye yönelik bir sınav yapmaktadır.” (MEB, 2010, s. 1).* Ulusal ve uluslararası ölçme değerlendirme uygulamalarında görüldüğü üzere, okuma anlama becerisi sadece sosyal yönü itibarıyla değil aynı zamanda akademik bir ölçüt olarak da büyük bir önem arz etmektedir.

Her metin türünün farklı bir yapıya sahip olmasından dolayı, bu metin türlerini anlamaya dönük yaklaşımlar da farklı olmalıdır. Süreçsel modelin bu metin türlerindeki kullanımı ve işlevselliği ise bir okuma anlama modeli olması ve her metin türüne yapıları bakımından yaklaşarak anlamayı gerçekleştirmeyi hedeflemesidir. Her metnin bir oluşum süreci vardır. Süreçsel model de metinlerin yapılarına bağlı olarak anlamayı gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Hazırlanan bu 14 haftalık okuma anlama programında, hem evrensel hem de yerel olarak önemli bir beceri olan okuma becerisine farklı bir boyutla yaklaşmak ve bu beceriye yönelik model temelli etkinliklerle okuma anlama becerisini geliştirmek hedeflenmiştir.

MEB ortaokul Türkçe ders kitabında bulunan ve farklı metinlerden derlenen okuma anlama etkinlikleri incelendiğinde, etkinliklerin sürekli olarak birbirini tekrar ettiği görülmektedir. Dilidüzgün 'e (2010, s. 18) göre, her metnin metinsellik özellikleri ele alınmadan az sayıda etkinlik türüyle çözümlenmesi, okuma anlama noktasında Türkçe derslerinin sıkıcı ve kendini tekrar eder bir hal almasına yol açmaktadır.

Süreçsel model temele alınıp hazırlanan bu uygulamanın, bu modelin daha önce yapılmış olan çalışmaları ışığında (Van Dijk & Kintsch, 1983; Taylor & Beach, 1984; Güneş,

2007) ortaokul öğrencilerinin okuduğunu derin yapıda anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirebilmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Okuma anlama programının hazırlanma süreci.

Bu okuma anlama programın geliştirilmesinde birinci aşamada süreçsel modelle ilgili alanda uzman olan akademisyenlerden bu modelin nasıl kullanılabileceğine, nelere dikkat edilmesi gerektiğine yönelik olarak görüşler alınmıştır. Yarı yapılandırılmış bu görüşme formundan elde edilen bilgiler, süreçsel modelin gerek yurt içi gerekse de yurt dışı literatürdeki bilgileri taranarak doküman incelemesinden elde edilen temalar ile birleştirilerek yapılması amaçlanan okuma anlama programının içeriği belirlenmiştir. Bunun yanında Türkçe Öğretim Programında bulunan 8.sınıf okuma anlama kazanımları da programa dâhil edilmiştir. Dolayısıyla okuma anlama programının her bir haftaya göre etkinlikleri, uzman görüşleri ve kuramsal bilgilerden oluşturulan temalara dayandırılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler, yukarıda da bahsedildiği üzere; ders kitabı etkinliklerinin yüzey yapıda oluşturulması, 2018 Türkçe Öğretim Programında yer alan programın özel amaçları kısmında verilen: “Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” amacı dikkate alınmıştır (TÖP, 2018, s. 8). Mevcut ders kitaplarındaki okuma anlamının eksik yönleri tanımlanmaya çalışılmış ve böylece daha işlevsel ve üst düzey anlama-yapılandırmaya dayalı bir program ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çünkü metinlerin belirli bölümlerini ele alan ve metnin içindeki cümlelerin aynen yanıt olarak verilebilecek etkinliklerde, yukarıda belirtilen eleştirel bir bakışla değerlendirmenin ve sorgulamanın gerçekleştirilmesi beklenemez.

Okuma anlama programının geliştirilmesine yönelik olarak fenomenolojik çalışma.

Yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla uzman görüşlerinin alınması.

Deneyisel uygulama sürecinde kullanılan süreçsel modele dayalı okuma anlama programının içeriğini oluşturmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler, araştırmacının amacına ulaşmak için kullandığı görüşme formu sorularına göre incelenmiştir. Bulgularda, katılımcıların süreçsel modelin kullanımına ilişkin görüşleri; etkinlik türü, metin türlerine uygulama, materyal türü, etkinlikleri hazırlarken dikkat edilmesi gerekenler, etkinlik sayısı olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.



Şekil 13. Süreçsel modelin nasıl kullanılacağına yönelik temalar.

Tablo 8. Alan Uzmanlarının Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin Türlerine Dair Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Görüşmelerden alınan ifadeler
Etkinlik türü	Metin yapısı	(U1)- Modelin temel mantığına uygun küçük yapıları anlama,(hece, kelime, cümlecik, cümleyi anlama),büyük yapıları anlama(paragraf ve metni anlama etkinlikleri),zihinde düzenleme etkinlikleri verilmelidir. Aşamalı olarak uygulanmalıdır. Ağırlık büyük yapıları anlama etkinliklerine verilmelidir.
	Zihinsel beceriler	(U5)- Metin türlerinin yapı özelliklerini kapsayan anlama becerisine yönelik etkinlikler kullanılabilir. (U2)- Özetleme, ana fikir bulma, önemli fikirleri belirleme, metin yapısına dair etkinlikler olabilir.
	Anlama	(U5)- Kullanılacak metin türüne bağlı olarak metindeki ana düşüncüyü belirleme, metnin konusunu bulma. (U4)-Hazırlanacak etkinliklerde süreçsel modelin okuma anlama aşamaları, okuyucunun bilgilerini belirli bir sırayla kullanmasına ve uygulamasına yönelik olmalıdır.
	Yapılandırımcılık Çoklu zekâ	(U4)-Etkinlikler anlama ve anladığını cevaplama üzerine kurgulanmalıdır. (U3)-Yapılandırımcılığa dayalı olarak hazırlanacak etkinlikler, süreçsel modeli metinlere uygularken öğrenci merkezli olarak tasarlanmalıdır. (U3) Ayrıca, öğrenci farklılıkları dikkate alınarak çoklu zekâ kuramından yararlanılabilir.

Tablo 8’de görüldüğü üzere, süreçsel modele dayalı okuma anlama programını hazırlarken ne tür etkinliklere yer verilmesi, metin yapısına dikkat edilmesi gerektiği, etkinliklerin zihinsel becerilere yönelik olması gerektiği, okuma ve anlama temelli olması, yapılandırımcı bir yaklaşımla tasarlanması ve bunun yanında çoklu zekâ kuramına uygun olması gibi kodların tekrar edildiği görülmektedir.

Tablo 9. Alan Uzmanlarının Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin Metin Türlerine Nasıl Uygulanacağına Dair Görüşleri

Metin türlerine uygulama	Metin türleri	(U1)-Metin türlerinin hepsinde küçük ve büyük yapı var. Önce öyküleyici ile başlanmalı, bilgilendiriciye geçilmeli. (U2)- Metin yapı özelliklerine özgü etkinlikler.
	Uygulama ve Zaman	(U1)-Ya da ikisi (öyküleyici, bilgilendirici) eş zamanlı uygulanmalıdır.
	Yapı	(U3)- Süreçsel modeli metinlere uygularken metinlerin yapı özellikleri dikkate alınarak süreçsel modelin yapısıyla harmanlanmalıdır. (U5)-Bu metin türleri, farklı türlerde yapı ve anlama becerisi özelliklerine sahiptir.
	Anlama	(U4)-Metin türleri, yapı bakımından parçalara ayrılıp tümevarım yöntemine dayalı olarak bu parçaların anlamını sentezleyici etkinlikler düzenlenebilir. Bu türlerin hepsine küçük ve büyük yapılar olmak üzere bu model uygulanabilir. (U3)Şiirde ise, önemli kelimelerin çağrışımları üzerine etkinlikler tasarlanabilir.
	Zihinsel beceriler	(U2)- Metnin anlam ünitelerinin belirlenmesi (yardımcı fikirler, önemli kavramlar vb.), ana fikir ve tema belirleme. (U5)- Bilgilendirici metinlerde önemli bilgi basamaklarına ve olgulara; öyküleyici metinlerde ise daha çok olayların şahıslarla olan bağlantısına ve bu bağlantının metinden çıkacak ana fikre olan etkisine dikkat edilmelidir.

Tablo 9’da görüldüğü üzere, alan uzmanlarının süreçsel modelin metin türlerine nasıl uygulanacağına dair görüşlerinde; metin türlerinin özelliklerini göz önüne alınmasını, bu türlere hangi zamanlarda uygulanacağını, metin türlerinin yapılarını, bu türlerinin anlam birimlerine ayrılmasını ve metin türlerinin zihinsel becerilere nasıl uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 10. Alan Uzmanlarının Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin Hazırlanmasında Hangi Tür Materyallerin Kullanılmasına Dair Görüşleri.

Materyal türü	Basılı	(U1)-Yazılı kaynaklarla başlanmalı, kısa metinlerle başlanmalı. (U2)- Slayt programları, etkinlik kâğıtları. (U3)-Süreçsel model, bir yapı çözümleme modeli olduğundan özellikle basılı metinler ve etkinlikler tercih edilmelidir. (U4) Öğrencinin büyük ve küçük yapıları kâğıt üzerinde daha kolay ulaşabileceği düşünüldüğünde basılı bir materyalden uygulama yapmak daha uygun olur. (U5)- Öncelikle basılı etkinliklerin ve çalışma kâğıtlarının etkili olacağı düşüncesindeyim.
	Görsel	(U1)- Ekran okuma da uygulanabilir. Ekrandan okuma ile basılı kaynakları okuma anlama karşılaştırılabilir.

Tablo 10 göz önüne alındığında alan uzmanlarının basılı materyaller kullanılması noktasında hemfikir oldukları görülmektedir. Bunda süreçsel modelin metinleri yapıları

bölerek küçük yapılardan genel anlama ulaşmayı hedeflemesinin etkisi ifadelerde görülmektedir.

Tablo 11. *Alan Uzmanlarının Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlara Dair Görüşleri.*

Etkinlikleri hazırlarken dikkat edilmesi gerekenler	Zihinsel becerilere dayalı etkinlikler	(U1)- Bilgileri seçme, sıralama, önemine veya zamana göre sıralama, düzenleme sürecinde bilgileri, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, değerlendirme, iç bağlantılar kurma vb. gibi etkinliklere yer verilmelidir.
	Rehberlik	(U3)-Bilgilendirici metinlerde, bilgilere erişme, bilgileri kategorize etme ve sentezleme üzerine etkinlikler tasarlanmalı; öyküleyici metinlerde ise, karakter ile olay arasındaki bağlantıyı örüntüleyecek etkinlikler.
	Anlama	(U2)-Süreç içinde; anlamaya odaklanmak için metnin önemli fikirlerinin nasıl belirleneceği iyi açıklanmalı.
	Metin türleri	(U3)-Sonuçta metnin ana fikrini ya da konusunu buldurmaya araç olacak etkinlikler süreçsel model ele alınarak tasarlanmalıdır. (U4)-Bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinin özellikleri çok iyi belirlenmeli ve bu modelin basamakları o türlere göre uyarlanmalıdır.
	Uyum eğitimi	(U5)- Bu modelin özelliklerini uyum eğitimi ile tam olarak aktarabilmeye ve böylece etkinlikleri de bu yönde tasarlayarak bir ahenk oluşturmaya dikkat edilmelidir.

Tablo 11’de görüldüğü üzere, etkinlikleri hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalarla alakalı olarak alan uzmanlarının görüşlerinin; etkinliklerin zihinsel becerilere dayanması, uygulama süresince öğrencilere etkin bir rehberlik yapılması, etkinliklerin anlamaya dayalı olması, metin türlerinin özelliklerinin dikkate alınması ve sürecin başlangıcında uyum eğitimi verilmesi gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 12. *Alan Uzmanlarının Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin Optimum Sayılarına Dair Görüşleri*

Etkinlik sayısı	Uygulama süresi	(U1)-Deneyisel bir çalışma için 14 hafta uygundur.
	Etkinlik sayısı	(U1)-Değerlendirme kolaylığı açısından kısa metinlerde 5 uzun metinlerde 10 etkinlik verilebilir.
	Etkinlik yaklaşımı	(U1)-Etkinlikler şablon türde olmamalı, değişik ve farklı özellikler içermelidir. (U2)-Etkinlik sayısı metnin özelliklerine göre değişebilir; ortalama 4-8 etkinlik yeterli olabilir. (U3)- Metnin uzunluğu burada en önemli etken olmakla birlikte bir metin için okuma anlama becerisine yönelik 5-8 arasında etkinlik düzenlenebilir.
	Metin yapısı	(U4)- Okuma anlama becerisine dönük olarak 4-8 arası etkinlik uygundur.

(U5)-Metnin yapısına ve hacmine göre 4-7 arası etkinlik bir metni çözümlmeye yeterli olacaktır.

(U3)-Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde farklı sayıda etkinlikler tasarlanabilir.

Tablo 12 incelendiğinde alan uzmanlarının okuma anlama etkinliklerinin sayısı hakkındaki görüşleri genel olarak 6-7 etkinlik olarak görülmektedir. Bunun yanında deneysel çalışmanın süre olarak ne kadar olması gerektiği, etkinliklerin yaklaşımının nasıl olması gerektiği, metin yapısının önemi gibi konulara da değinildiği görülmektedir.

Okuma anlama programının geliştirilmesinde doküman analizi.

Okuma anlama tezlerinin içerik analizi.

Doküman analizi, araştırılan olguyla alakalı olarak bilgileri içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Bu çalışmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenirliği artırmak amacıyla verilerin çeşitlenmesine gidilmiş ve böylece deneysel çalışmada kullanılan okuma anlama programının içeriğini oluşturmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ile doküman analizi de yapılmıştır. Bu kapsamda 2014-2019 yılları arasında YÖK Tez, Google Akademik ve ULAKBİM tarama sayfalarında ‘okuma becerisi’, ‘okuduğunu anlama’ anahtar kelimesi kavramları ile tarama yapılmıştır. Arama sonucunda ulaşılan akademik çalışmalar aşağıda verilen kriterler göz önünde bulundurularak sınırlamaya gidilmiştir.

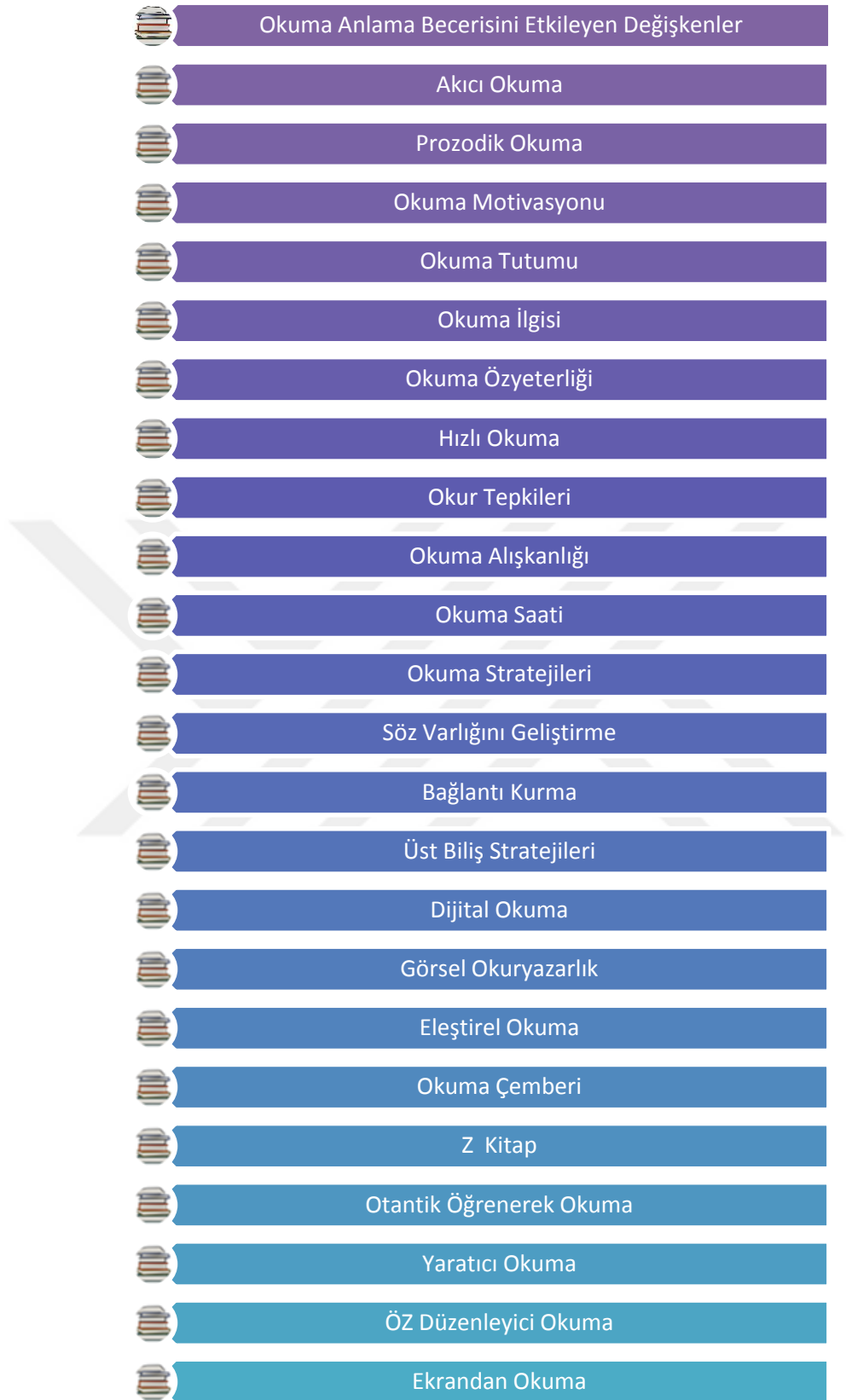
- İlgili yayının ulusal olması, araştırma başlığında ‘okuma becerisi’ ya da ‘okuduğunu anlama’ ifadelerinin olması ve buna yönelik anahtar kelimeler ile ulaşılabilir olması,
- 2014-2019 yılında yayınlanmış olması (son 5 yıl),
- İlgili yayınlar makale ise, yayınlanan derginin web sayfasının ve web arşivinin bulunması bununla birlikte erişime açık olması,
- Makale ve tezlerin deneysel bir çalışma üzerine kurgulanmış olması,
- Tasarlanan deneysel çalışmaların bir kurama dayandırılmış olması,
- Tezler için okuyucuların tam metin olarak erişime açık olması.

Yukarıda belirtilen kıstaslar doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi arama sayfasında ‘okuma becerisi’ ve ‘okuduğunu anlama’ ile yapılan arama sonucunda 2014-2019 yılları arasında yayımlanmış ve erişime açık olan 25 adet yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılarak bu çalışmalar doküman analizine tabii tutulmuştur. Doküman incelemesinde yanıt aranan soru aşağıdaki gibidir:

1. İncelenen tez ve makalelerde okuma anlama becerisi ile birlikte ele alınan değişkenler nelerdir?

Şekil 14'te görüldüğü üzere, 2014-2019 yılları arasında okuma anlama ve okuma becerisi konulu çalışmalarında sıklıkla ele alınan değişkenler okuma anlamayı ve okuma becerisini etkileyen değişkenler olarak bir tema altında sunulmuştur. Okuma anlama becerisini etkileyen değişkenler: akıcı okuma, prozodik okuma, okuma motivasyonu, okuma tutumu, okuma ilgisi, okuma özyeterliği, hızlı okuma, okur tepkileri, okuma alışkanlığı, okuma saati, okuma stratejileri, söz varlığını geliştirme, bağlantı kurma, üst biliş stratejileri, dijital okuma, görsel okuryazarlık, eleştirel okuma, okuma çemberi, z kitap, otantik öğrenerek okuma, yaratıcı okuma, öz düzenleyici okuma, ekrandan okuma olarak sıralanabilir.





Şekil 14. Okuma anlama becerisini etkileyen bağımsız değişkenler.

Süreçsel modelin kuramsal boyutu.

Bir anlama modeli olan ve Kintsch ve Van Dijk tarafından 1978 yılında oluşturulmuş olan bu model, daha sonra bu kişilerin birlikte ve ayrı ayrı yaptıkları çalışmalarla sürekli olarak geliştirilmiştir. Bu kısımda süreçsel modelin kuramsal olarak özellikleri aktarılmış, incelenen tez, makale ve kitaplardan elde edilen bilgiler maddeler hâlinde kategorilere ayrılarak kodlanmış ve bu doküman analizinin sonuçlarını tablo hâline getirilip hazırlanan okuma anlama programına dâhil etmek amaçlanmıştır.

Tablo 13. *Süreçsel Modelin Kuramsal Boyutunda Elde Edilen Verilerin Kodlanması.*

Zihinde Yapılandırma ve Anlama	- Bu model sadece anlama sürecine değil, bilgilerin işlenmesi sürecine de ağırlık vermektedir. Bilgilerin işlenmesi birbirine bağlı seçme, sıralama ve düzenleme aşamalarıyla gerçekleşmektedir (Güneş, 2007, s. 232-233). - Metnin okunması sırasında önermeler arasında ilişkiler kurularak; üst önermeler elde edilir. Bu üst önermeler metnin genel anlamını oluşturur (Solso, Maclin ve Maclin, 2009, s. 418). -Süreçsel modele göre bir metni anlamak için ilk önce metnin bütün paragraflarında yer alan önemli cümleler ve ifadelerden basit anlam birimleri (önermeler) oluşturulmalı, bu anlam birimleri arasında düzenlemeler yapılarak metnin genel anlamına (ana fikre) ulaşılmalıdır. (Kintsch & Dijk, 1978, s. 364- Kintsch, 1983, s. 393). - Cha & Swaffar (1998, s. 209) Süreçsel modelin aşamalarını şu şekilde belirtmiştir; 1. Aşama: Okuyucu öncelikle metinde ne anlatıldığını belirler. Bu aşamada metnin konusu okuyucunun odak noktasını oluşturur. 2. Aşama: Okuyucu, yapısal işaretlere ve bilgiler arasındaki mantıksal ilişkilere dayanarak metnin nasıl organize edildiğini belirler. Yani metnin hangi yapıda yazıldığını açıklar. 3. Aşama: Bu aşamada okuyucu, metnin organizasyonunu analiz eder. Bunu gerçekleştirmek için de metindeki kelimelere, cümlelere, detaylara ve yardımcı fikirlelere odaklanır. Metin yapısının farkında olarak fikirler arasındaki ilişkileri belirler ve yardımcı fikirleri oluşturur. Oluşturulan yardımcı fikirleri liste hâlinde sunar. Liste hâlinde sunulan yardımcı fikirleri birbiriyle ilişkilendirerek ana fikre ulaşır. Metnin ana fikrine ulaşmak için okuyucunun metindeki fikirler arasındaki bağlantılarını tekrar oluşturması gerekmektedir. 4. Aşama: Bu aşamada, okuyucu çıkarımlar yapabilmek için kendi bakış açısıyla metnin ana fikrini bütünleştirir. Bu sayede metne yönelik kendi anlamını oluşturur. - Anlamı Yapılandırma: Okuyucu, metinden bazı bilgileri ve anlamları seçmektedir. Anlamları seçmede inceleme, karşılaştırma, ilişkilendirme, sorgulama gibi çeşitli zihinsel işlemlerden yararlanmaktadır. Bu işlemler, hem anlamayı hem de okuyucunun metinde işlenen bilgileri izlemesini, kontrol etmesini, seçmesini ve önem derecesine göre sıralamasını kolaylaştırmaktadır. Ardından metinden seçilen anlamlar okuyucunun ön bilgileriyle bütünleştirilmekte, yeniden anlamlandırılmakta ve zihninde yapılandırılmaktadır. Bu işleme anlamı yapılandırma denilmektedir. Anlama becerilerini geliştirmek için bu süreçlere ve becerilere önem verilmeli, anlama becerilerini geliştirmeye erken yaşlarda başlanmalıdır (Lüle Mert, 2018, s. 317)
Metin Yapısı ve Anlama	- Süreçsel modele göre okuyucunun ön bilgileri aktif hale getirilmelidir. Ayrıca metin yapısının da aktif hale getirilmesi gerekmektedir. Metin yapıları, metnin anlamının oluşturulmasında önemli bir kontrol fonksiyonudur. Okuyucu, metin yapısına ilişkin şemasını devamlı kontrol etmeli, düzenlemeli ve geliştirmelidir (Gunning, 2005, s. 5).

Tablo 13. (devamı)

Anlama	- Van Dijk & Kintsch'e göre (1983, s. 52), bir metni anlama dört aşama sonunda gerçekleşmektedir: Küçük yapılar (microstructure), büyük yapılar (macrostructure), üst yapılar (superstructure) ve durum modeli (situational model). Bir metnin küçük yapıları, metnin ne söylediğini sunan önermeler setidir. Büyük yapılar, bu küçük yapılardan türer ve metnin bir özetini veya ana fikrini sunar. Üst yapı, metnin sözbilimsel biçimini sunar. - Metnin büyük yapısı, metinden seçilen önermelerin en üst düzeyde organizasyonudur. Ana fikri veya seçilen önermelerin anlamını temsil eder (Gunning, 2005, s. 323). Metnin büyük yapısı, metnin kuruluş yapısını ve birimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, tek tek cümleler düzeyindeki bir ilişkiyi değil, metnin bütüncül yapısına dönük bir ilişkiyi ortaya koymaktadır (Çıkrıkçı, 2004, s. 65). - Küçük Yapıları Anlama: Cümleyi ve cümledeki bilgileri anlama süreçleridir. Bir cümledeki kelimeleri, deyimleri, cümlecikleri ve cümleyi anlama söz konusudur (Lüle Mert, 2018, s. 316). - Büyük Yapıları Anlama: Bu aşama metnin tamamını anlamaya dönük çalışmaları içermektedir. Bu süreçte şu işlemler yapılmaktadır: • Ana fikri belirleme: Metnin ana fikrini belirleme işlemlerini kapsamaktadır. • Metni özetleme: Metinde sunulan anlamları özet hâline getirme işlemleridir. • Metin yapısını tanıma: Metnin yapısını tanıma ve bu yapıyı izleyerek metni anlama işlemleridir (Lüle Mert, 2018, s. 316)
Zihinde Yapılandırma	-Bu modele göre, öğrenci metindeki bilgileri incelemekte, seçmekte, tahminler oluşturmakta ve önceki bilgileriyle ilişkilendirmektedir (Sulak, 2014, s. 43). - Metnin büyük yapıları, metnin paragrafları, en belirgin bölümleri ya da tümüne denilmektedir. Bu düzeydeki yapılandırma işlemleri metnin bir paragrafındaki, bir bölümündeki ya da genelindeki anlamdan hareket edilerek yapılmaktadır. Yapılandırma sürecinde okuyucu metindeki bazı anlamları seçmekte, önem derecesine göre sıralamakta, ön bilgileriyle birleştirmekte ve anlamlandırmaktadır. Bir metni anlamak için metindeki bilgilerin tamamını ya da büyük yapıyı genel olarak zihinde canlandırma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Bazı çocuklar bu beceriyi geliştiremediklerinden büyük yapıyı anlamada zorlanmaktadır (Güneş, 2007, s. 57). - Seçme: Bir metni okurken metindeki bütün bilgiler aynen alınmamaktadır. Okuyucu metinde önemli gördüğü bazı bilgileri seçmekte, bazılarını dikkate almamakta, bazılarını da atlamaktadır. -Sıralama: Seçilen bilgiler önemine göre sıralanmaktadır. Önem sırasını okuyucu belirlemektedir. Yani okuyucunun ilgi ve ihtiyacına göre önemli görülenler birinci plana alınmaktadır. Buna bilgiler arasında hiyerarşi oluşturma da denilmektedir. -Düzenleme ve Yapılandırma: Sıralanan bilgiler, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, değerlendirme, iç bağlantılar kurma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bunlar okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilerek yeniden anlamlandırılmaktadır. Böylece okuyucu yeni anlamlara ulaşmaktadır (Güneş, 2014, s. 197).
Zihinde Yapılandırma, Anlama ve Okuma Stratejileri	- Bir metinde iki büyük yapı bulunur. Birincisi, metnin büyük yapısı (tanımlama, sıralama, karşılaştırma vb.), yani yazarın metni organizasyonudur. İkincisi ise metni anlamak için oluşturulan önermesel büyük yapılardır. Önermesel büyük yapılar metinden otomatik olarak elde edilemez. Okuyucu anlama stratejilerini kullanarak, zihinsel işlemler aracılığıyla önermesel büyük yapılara ulaşır (Kintsch, 2002, s. 268).

Türkçe öğretim programı 8.sınıf türkçe dersi okuma anlama kazanımları.

T.8.3. OKUMA

- T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
- T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.
- T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
- T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.
- T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
- T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.
- T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.
- T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- T.8.3.13. Okuduklarını özetler.
- T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.
- T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.
- T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
- T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.
- T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.
- T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
- T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.
- T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
- T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
- T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.
- T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.
- T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.
- T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
- T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.
- T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.
- T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.

Yukarıda aktarılan veri kaynaklarının yanısıra, MEB'den (2019, s. 48-49) alınan 8.sınıf okuma anlama kazanımları da okuma anlama programının oluşturulmasında kullanılmıştır.

Görüşme yöntemi ve doküman analizinden elde edilen bulguların bütünleştirilmesi.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere ve incelenen dokümanlara ilişkin bulgular yukarıda sunulmuştur. İncelenen dokümanlardan dört temel dil becerisinden biri olan okuma anlama becerisini geliştirme noktasında rol oynayan değişkenlerin akıcı okuma, prozodik okuma, okuma motivasyonu, okuma tutumu, okuma ilgisi, okuma özyeterliliği, hızlı okuma, okur

tepkileri, okuma alışkanlığı, okuma saati, okuma stratejileri, söz varlığını geliştirme, bağlantı kurma, üst biliş stratejileri, dijital okuma, görsel okuryazarlık, eleştirel okuma, okuma çemberi, z kitap, otantik öğrenerek okuma, yaratıcı okuma, öz düzenleyici okuma, ekrandan okuma olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, süreçsel modelin kuramsal boyutuna yönelik olarak incelenen bilgilerde de şu kodlar çıkarılmıştır:

- Zihinde yapılandırma ve anlama
- Metin yapısı ve anlama
- Anlama
- Zihinde yapılandırma
- Zihinde yapılandırma, anlama ve okuma stratejileri.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında ise;

- Süreçsel modeli okuma anlamada ne tür etkinliklerle uygulanması gerektiği,
- Bu etkinliklerde nelere dikkat edilmesi gerektiği,
- Süreçsel modeli metin türlerine nasıl uygulanması gerektiği,
- Bu modeli uygularken hangi materyallerden yararlanılmasının daha işlevsel olduğu,
- Hazırlanacak etkinliklerin sayısı.

Hakkında görüşler alınmış ve bu görüşler kodlara ayrılarak analiz edilmiştir.

Bu bulgular çerçevesinde Türkçe Öğretim Programı 8.sınıf okuma anlama kazanımları da dikkate alınarak okuma anlama becerisine dönük programın haftalık içerikleri belirlenmiştir. Okuma anlama becerisine dönük tasarlanacak okuma anlama programında çalışma, süreçsel modele dayandırılacak olup bu programın etkinlikleri, metin türlerine (öyküleyici, bilgilendirici ve şiir) uygulanmıştır.

Bu bilgiler ışığında iki farklı veri kaynağından elde edilen bulgular bütünleştirildiğinde okuma anlama programının ana yapısı şu şekilde oluşmaktadır:

1. Yapılacak olan okuma anlama becerisine dönük program bir kurama (süreçsel model) dayandırılmıştır.
2. Okuma anlama etkinlikleri, yapılandırmacı eğitime uygun olan tasarlanmıştır.
3. Uygulanan program, 2 hafta uyum eğitimi 10 hafta uygulama ve 2 hafta da nicel-nitel verileri toplama olmak üzere toplamda 14 haftadır.

Pilot uygulama.

Süreçsel modele dayalı okuma programının Türkçe dersi kapsamında okuma becerisinde uygulanabilir olup olmadığının ön değerlendirmesini yapmak, uygulama sürecinde ortaya çıkan durum ve problemlerle ilgili gözlemler yaparak bunları asıl uygulamada elimine etmek ve deney sürecinde oluşan aksaklıkların asıl uygulamada yaşanmaması için önlemler almak amacıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca asıl uygulamada kullanılacak veri toplama yöntemlerinin denemesini yapmak, yapılması planlanan sınıf içi etkinliklere yönelik öğrencilerin ilgisini gözlemlemek, oluşturulan etkinliklerin işlevselliğine yönelik bir bakış açısı geliştirmek, müdahale programı ders içeriğinin çalışmanın amaç ve kapsamına olan uygunluğunu belirlemek için değerlendirmeler yapılmıştır.

Çalışmanın pilot uygulaması, Ağrı ili merkezinde yer alan ve bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 28 mevcuda sahip bir 8.sınıf şubesi ile yürütülmüştür. Pilot çalışma üç hafta gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu küme rastgele örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak Ağrı ili merkezinde yer alan devlet okullarından biri rastgele seçilip okul idaresi ve Türkçe öğretmenleri ile görüşülmüştür. Seçilen okulda, sınıf mevcudu 25-30 civarında olan, dört adet 8.sınıf şubesinin olduğu görülmüştür. İdarenin izni alındıktan sonra sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve gönüllü olan şube öğretmeni ile çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Pilot çalışma sonucunda;

- Etkinliklerin genel itibarıyla işlevsel olduğu,
- Öğrencilerin konu eksikliklerinin tespit edildiği,
- On dört haftalık uygulamanın, sunulacak içerik ve etkinlikler açısından düşünüldüğünde yeterli olduğu,
- Kullanılması planlanan veri toplama araçlarının uygulanması aşamasında öğrencilerin herhangi bir sorunla karşılaşmadığı,
- Öğrencilerin okuma becerilerine yönelik zayıf ve güçlü yönlerinin öğretmen tarafından gözlenip sürekli takip edilmesi ile öğretmenin rehber konumunda devamlı geri bildirimlerle süreci yönlendirmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Ayrıca bunların yanında metin türlerine göre yapılan düzeltmeler şunlardır:

Bilgilendirici metin

- Bilgilendirici metinlerin özelliklerinin uyum eğitiminde anlatılması
- Uyum eğitiminde okuma yöntem ve tekniklerinin öğretilmesi
- Yardımcı fikir, ana fikir bulmanın öğretilmesi

- Metnin yardımcı fikir bulma etkinliğinin azaltılması

Öyküleyici metin

- 1. Etkinliğin metni okumadan önce uygulanması gerektiği
- Öyküleyici metinlerin özelliklerinin uyum eğitiminde öğretilmesi

Şiir

- Söz sanatlarının uyum eğitiminde öğretilmesi gerektiği

Sonuçlarına varılmış ve bu uygulama neticesinde etkinlikler gözden geçirilerek uyum eğitimi programının da ana hatları belirlenmiştir.

Okuma anlama becerisi programı oturum içerikleri.

Yukarıda sunulan veriler ve elde edilen bulgular ışığında oluşturulan okuma anlama becerisini geliştirmeye yönelik program, aşağıdaki taslak üzerine Ağrı il merkezinde iki ortaokulda iki kontrol, iki deney grubu olmak üzere toplamda iki adet 8.sınıfa uygulanarak ilerlemiştir.

Tablo 14. *Okuma Anlama Programı Oturum İçerikleri*

Hafta/süreç	
1. Hafta	Tanışma, süreç hakkında deney grubunu bilgilendirme, uyum eğitimi.
2. Hafta	Deney ve kontrol gruplarına ön testin uygulanması, deney grubunu metin türleri hakkında bilgilendirme, uyum eğitimi.
3. Hafta	Süreçsel modele dayalı etkinliklerin ders kitabı metinleriyle uygulanması.
4. Hafta	Süreçsel modele dayalı etkinliklerin ders kitabı metinleriyle uygulanması.
5. Hafta	Süreçsel modele dayalı etkinliklerin ders kitabı metinleriyle uygulanması.
6. Hafta	Süreçsel modele dayalı etkinliklerin ders kitabı metinleriyle uygulanması.
7. Hafta	Süreçsel modele dayalı etkinliklerin ders kitabı metinleriyle uygulanması.
8. Hafta	Süreçsel modele dayalı etkinliklerin ders kitabı metinleriyle uygulanması.
9. Hafta	Süreçsel modele dayalı etkinliklerin ders kitabı metinleriyle uygulanması.
10. Hafta	Süreçsel modele dayalı etkinliklerin ders kitabı metinleriyle uygulanması.
11. Hafta	Süreçsel modele dayalı etkinliklerin ders kitabı metinleriyle uygulanması.
12. Hafta	Süreçsel modele dayalı etkinliklerin ders kitabı metinleriyle uygulanması.
13. Hafta	Deney ve kontrol gruplarına son testin uygulanması.
14. Hafta	Deney grubu ve uygulama öğretmeniyle görüşme formu aracılığıyla uygulama hakkında görüşmeler yapılması.

Haftalar

1. Hafta: Tanışma haftası olup genel olarak işleyişi ve süreci deney grubuna aktarmayı ve metin türleri hakkında bilgi vermeyi hedeflemektedir.

2. Hafta: Metin türleri hakkında bilgi verilmesi, metin türlerinin özelliklerinin anlatılması, süreçsel modele dayalı örnek bir çözümleme yapılarak öğrencilere süreçsel model kitapçığının dağıtılması ardından her iki gruba da ön testin uygulanması.

3. Hafta: ‘Kaldırımlar’ adlı şiir türündeki metnin 3 ders saatinde Süreçsel modele dayalı çözümlenmesinin yapılması. Metin şiir türü metin yapısına sahip olduğu için metne hazırlık aşamalarında şiirin özellikleri hatırlatılacak, sesli okuma yönteminin kullanılmasından sonra metinle ilgili metin altı sorularının çözümü ve öğrencilerin süreçsel modele dayalı okuma anlama etkinliklerini uygulamaları ile devam edecektir. Bu haftanın etkinlikleri öğrencilerin süreçle ilk defa tanıştıkları ve bu modeli ilk kez uyguladıkları haftadır.

4. Hafta: ‘Portakal’ adlı öyküleyici metnin 3 ders saatinde süreçsel model temelli olarak çözümlemesinin ve okuma anlama çalışmalarının yapılması. Metin öyküleyici yapı özelliklerine sahip olduğundan bu yapının özellikleri hatırlatılacak. Metin sesli okuma yöntemine göre okunup metin için hazırlanan süreçsel modele dayalı okuma anlama etkinlikleri uygulanacaktır. Öğrencilerin süreçsel modeli öyküleyici bir metin üzerinde ilk defa uygulamaları noktasında bu hafta önem arz etmektedir.

5. Hafta: ‘Dilimiz Kuşatma Altında’ adlı bilgilendirici metin 3 ders saatinde Süreçsel model okuma anlama becerisi temelli işlenecektir. Metin, bilgilendirici metnin ilk uygulaması olduğundan bu metin türü hakkında kısa bir bilgi verilecektir. Metin tartışarak okuma yöntemine göre okunacak ve metnin sonrasında öğrencilerden süreçsel modele uygun hazırlanan okuma anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri yapmaları beklenecektir.

6. Hafta: ‘Eşref Saat ‘ adlı metin sesli okuma yöntemine göre sınıfta okunacak, akabinde geçen hafta olduğu gibi metnin etkinlikleri bilgilendirici metinlerin özellikleri bağlamında ele alınarak etkinlikler uygulanacaktır. Bilgilendirici metnin bir önceki hafta işlenmiş olmasından dolayı öğrencilerin sürece daha alışık olacakları düşünülmektedir.

7. Hafta: “Türkiye” adlı şiir metin türü söz korosu okuma yöntemi ile sınıfta öğrenciler tarafından okunduktan sonra hazırlanan şiire yönelik süreçsel model okuma anlama etkinlikleri öğrenciler tarafından uygulanacaktır.

8. Hafta: Bu hafta Yaşar Kemal tarafından kaleme alınan “Peri Bacaları” adlı metin, sesli okuma yöntemine göre okunacaktır. Metin bilgilendirici metin türünü temsil etmektedir. Öğrenciler tarafından sesli okunan metin, akabinde metin altı okuma anlama soruları ile süreçsel modele dayalı etkinliklerle öğrenciler tarafından çözümlenecektir.

9. Hafta: Bu haftanın metni, “Göç Destanı” adlı destan yazı türüdür. Olay yazılarından olan bu metin, öykülendirici metinler kategorisinde sınıflandırılmaktadır. Sesli okuma yöntemine göre okunacak bu metnin, okuma çalışmalarının ardından anlamlandırma aşamaları hazırlanacak olan etkinliklerle yapılacaktır.

10. Hafta: Şiir türünde olan ‘Vatan Sevgisini Gönülden Duyanlar’ adlı metin, söz korusu okuma yöntemiyle ele alınmadan önce şiirin yapı özellikleri ve nasıl anlama işlemi yapılacağı bu tür çok fazla kullanılmadığı için bu hafta kısa bir hatırlatma yapılacaktır. Şiirin okunmasının ardından okuma anlama becerilerini geliştirmek amacıyla şiir türüne dönük hazırlanan anlama etkinlikleri öğrencilere uygulanacaktır.

11. Hafta: Bu haftanın metni ‘Bir Fincan Kahve’. Metin bilgilendirici metinler bağlamında ele alınacaktır. Sesli okuma yöntemine göre okunacak olan metnin, metin altı soruları süreçsel modele göre tasarlanacak olan etkinliklerle yanıtlanıp metnin anlama çalışmaları bu yolla yapılacaktır.

12. Hafta: ‘Yılık Atı’ adlı şiiri bu haftanın metni olmakla birlikte söz konusu metin, söz korusu yöntemine göre okunup akabinde şiirin yapı özelliklerine göre hazırlanacak etkinliklerle anlamlandırılmaya çalışılacaktır.

13. Hafta: Bu hafta, hem deney hem de kontrol grubuna son testlerin uygulaması yapılacaktır.

14. Hafta: Deney grubu ve uygulama öğretmeniyle görüşme formu aracılığıyla uygulama hakkında görüşmeler yapılacaktır.

Tablo 15. *Çalışmada Kullanılan Metin Türleri ve Okuma Yöntemleri*

Metin Türü	Toplam Sayısı	Okuma Yöntemi	Toplam Sayısı
Bilgilendirici	4	Sesli Okuma	5
Öyküleyici	3	Söz Korusu	3
Şiir	3	Eleştirel Okuma	1
		Tartışarak Okuma	1

Süreç ve Uygulama

Çalışmanın uygulama süreci üç basamakta ele alınmıştır. Uygulama öncesinde süreçsel modelle ilgili çalışmaları olan alan uzmanlarından okuma anlama programına dair Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla görüşmeler alınmış, süreçsel modelle ilgili yurtiçi ve yurt dışı alan yazın taranarak Türkçe dersi 8. sınıf okuma anlama kazanımları dâhilinde okuma anlama programı oluşturulmuştur. Ayrıca, deneysel çalışmanın ön test ve son testinde kullanılmak üzere geliştirilen Okuma Anlama Başarı Testi geliştirilmiştir. Bu veri toplama araçları ile bilgi veri toplama araçları kısmında aktarılmıştır.

Uygulama esnasında ise, deneysel işlemi gerçekleştirmek amacıyla belirlenen iki okulda 8.sınıf öğrencilerine hazırlanan Okuma Anlama Başarı Testi uygulanmış ve analiz edilmiştir. Akabinde bu başarı testine göre birbirine en yakın iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney gruplarına 14 hafta sürecek olan süreçsel modele dayalı okuma anlama programı, kontrol gruplarına ise müfredatta bulunan etkinlikler uygulanmıştır. Her iki gruba da (kontrol ve deney) mevcut ders kitabındaki metinler uygulanmış, 14 haftalık bir program uygulanırken deney gruplarının mevcut metinlerden eksik kalmamalarını sağlamak amaçlanmıştır. Uygulama, deney gruplarının kendi Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Buradaki amaç, araştırmacı yanlılığını ortadan kaldırmaktır. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından gözlemci rolünde Sınıf İçi Gözlem Formu aracılığıyla toplamda iki hafta gözlem uygulanmıştır.

Uygulama süreci sonunda, deney ve kontrol gruplarına Okuma Anlama Başarı Testi son test olarak uygulanmıştır. Böylece 14 hafta süren deneysel uygulama süreci sonlandırılarak son testler, deney ve kontrol gruplarında eş zamanlı olarak uygulanmıştır.

Son test verilerinin elde edilmesinin ardından deney grubunda yer alan öğrenciler ve uygulama öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçilmesinde gönüllülük temel ölçüt olmuştur. Öğrenciler, görüşmelere yoğun ilgi göstermiş fakat görüşmenin doğası gereği yeni veri gelmediğine kanaat getirilen 13. öğrenci ile görüşmeler sonlandırılmıştır.

Veri Analizi

Nicel veri analizi.

Nicel veri analizi yapılırken istatistik paket program kullanılmıştır. Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistiksel ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), tek yönlü varyans analizi, kovaryans analizi kullanılmıştır.

Veri analizlerine geçilmeden önce analiz varsayımlarının karşılanma durumlarının test edilmesi gerekmektedir. Çalışma kapsamında kullanılan kovaryans analizinin bazı varsayımları bulunmaktadır. Bu varsayımlar; grupların birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenin en az eşit aralık ölçeğinde bulunması, elde edilen ölçümlerin normal dağılıma sahip olması, varyansların homojen olması, kontrol edilen değişkenin gruplara göre farklılık göstermemesi, kontrol edilen değişkenin sürekli olması, bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal ilişkinin olması ve bu ilişkinin her grup için benzer olması şeklindedir (Field, 2018, s. 855& Pallant, 2007, s. 265).

Çalışmada kontrol ve deney grubu farklı bireylerden oluşmaktadır yani bağımsızdır. Bağımlı değişken deneysel işlemten sonra uygulanan (son test) başarı testi eşit aralık düzeyindedir. Her iki grubun ön ve son testlerinin dağılımları incelendiğinde, normal dağılıma sahip olduğu bulunmuştur. İlgili veri için çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. *Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Betimsel İstatistikler ile Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

Grup	Test	n	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Kontrol 1	Ön test	20	68.40	12.97	-0.439	-0.441
	Son Test	20	70.25	17.36	-1.104	0.556
Deney 1	Ön test	21	69.76	15.69	-0.992	0.423
	Son Test	21	80.48	13.96	-0.474	-1.075
Kontrol 2	Ön test	25	60.20	19.39	-0.233	-1.118
	Son Test	25	63.20	17.13	-0.713	-0.235
Deney 2	Ön test	27	62.22	12.12	0.047	-0.941
	Son Test	27	73.52	11.08	-0.374	-0.688

Tablo 16 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki dört grubun hem ön hem de son testlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin bire yakın olduğu gözlenmektedir. Buna göre tüm grupların normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğu savunulmaktadır.

Normallik varsayımı kontrol edildikten sonra kontrol değişkeninin gruplara göre farklılık gösterme varsayımı için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve Tablo 17’de verilmiştir.

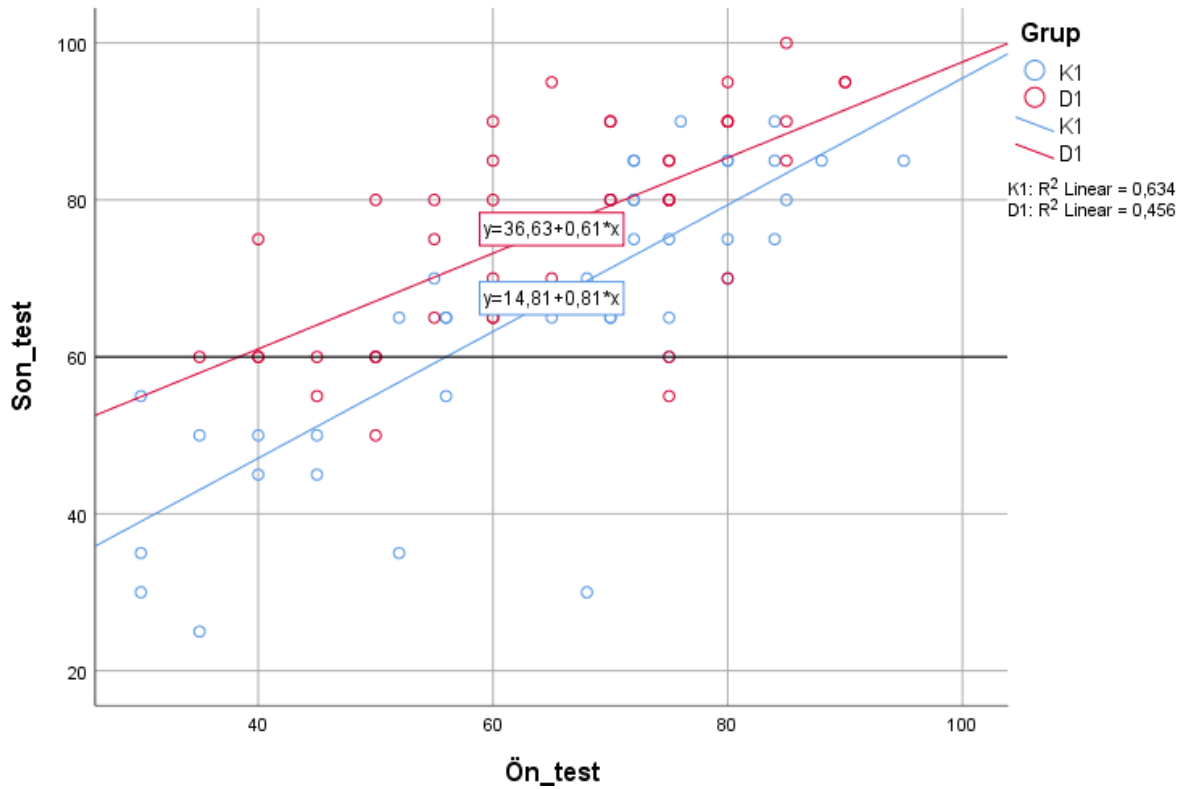
Tablo 17. Kontrol Değişkeninin Gruplara Göre Farklılık Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	F	p
Ön test	Kontrol 1 + Kontrol 2	45	63.84	1-91	0.27	0.608
	Deney 1 + Deney 2	48	65.52			

Not: *p< .05

Tablo 17 incelendiğinde, kontrol değişkenin (ön test) gruplara göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{1-91} = 0.27$; $p > .05$).

Kontrol değişkenin gruplara göre farklılık gösterme varsayımı kontrol edildikten sonra bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasındaki ilişkinin doğrusallığı için Şekil 15’te verilen grafik elde edilmiştir.



Şekil 15. Bağımlı değişken (Son_test) ile kontrol değişkeni (ön_test) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma grafiği.

Şekil 15’te bulunan grafik incelendiğinde de bu varsayımın da sağlandığı görülmektedir. varyansların homojenliği ise Levene Testi ile incelenmiş ve varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($F_{1-91} = 0.413$; $p > .05$). Sonuç olarak tüm varsayımlar test edilmiş, hepsinin sağlandığı bulunmuş ve analizlere geçilmiştir.

Nitel veri analizi.

Nitel veriler, araştırma ile ilgili karmaşık durumları açığa çıkararak araştırmacı için zengin içeriğe sahip olma imkânı sunar (Miles & Huberman, 2016, s.10). Nitel verilerin analizi; toplanan verileri kodlamayı, bu verileri küçük parçalara bölmeyi, elde edilen parçalara etiketler vermeyi ve elde edilen kodları ayrı ayrı temalar altında sınıflandırmayı içermektedir (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 221). Bu sayede, elde edilen veriler yorumlanarak ayrıntılı bir bilgi edinilmesi sağlanır.

Uygulama öncesinde uzman görüşlerinden alınan görüşme formları, uygulama esnasında toplanan sınıf gözlem formu, uygulama sonrasında da katımlıcılardan ve uygulama öğretmenlerinden toplanan görüşme formları, nitel analiz yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, kategori ve kodlara ayrılarak tablolaştırılmıştır. Patton (2014, s. 453) içerik analizini; geniş ifadelerle sahip nitel bir veriyi alarak temel anlamları ve tutarlılıkları ortaya çıkarmaya yönelik indirgeme ve anlamlandırma olarak açıklamaktadır. Yıldırım & Şimşek (2013, s. 259) de içerik analizinin temel amacını, bazı özellikleriyle birbirine benzeyen verileri, belirli temalar altında bütünleştirmek ve bunları anlaşılır bir şekilde yorumlamak olarak açıklamaktadır. Nitel araştırma verileri genel olarak dört aşamada analiz edilir:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların belirlenmesi
3. Tema ve kodların düzenlenmesi
4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 260).

Karma desende gerçekleştirilen bu araştırmanın nitel boyutunda, yarı yapılandırılmış görüşme formları (öğrenci ve öğretmenler) ve sınıf gözlem formu kullanılmıştır. Bu aşamada nitel boyuta ilişkin deney grubu öğrencilerinin ve uygulama öğretmenlerinin süreçsel modele dayalı okuma anlama uygulamasına ilişkin görüşleri alınmış ve veriler analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, ilgili alan yazın ışığında kodlanarak genel bir kod listesi oluşturulmuş ardından veriler tema ve alt kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen temaların ortak ve farklı yönleri tespit edilerek temalar isimlendirilmiştir. İlgili tema ve alt kategori başlıkları düzenlenerek veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ardından bulgular arasında ilişki kurularak elde edilen verilerin anlaşılabilirliği artırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırma sürecinde karma yöntem deseninin doğası gereği elde edilen bulgular, elde ediliş sırasına göre analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda raporlaştırılmıştır.

Okuma Anlama Programının Uygulanmasına Dair Ön test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 1: “Ortaokul Türkçe Öğretim Programı 8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin türlerini süreçsel modele dayalı etkinliklerle çözümleyen iki farklı okuldaki deney grubu öğrencileri ile mevcut programı kullanan iki farklı kontrol grubu öğrencilerinin ‘okuduğunu anlama düzeyleri’ arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki araştırma sorusu, dört alt araştırma sorusu olarak verilmiştir.

Birinci alt araştırma sorusu olan “Okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki problemi yanıtlamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi.*

Değişken	Grup	n	$\bar{x}$	sd	t	p
Ön test	K1+K2	45	63.84	91	0.52	0.608
	D1+D2	48	65.52			

Tablo 18 incelendiğinde, deney (deney 1 ve deney 2) ve kontrol (kontrol 1 ve kontrol 2) gruplarının ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($t_{91} = 0.52$; $p > .05$). Bu sonuca göre deneysel işlemde önce hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının başarı düzeylerinin birbirine benzer olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak incelenmesinden sonra deneysel işlemin etkililiğine kanıt sağlamak amacıyla öğrencilerin son test puanları arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığı araştırılmıştır.

Bu kapsamda ikinci alt araştırma sorusu olan “Okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

şeklindeki probleme yanıt sağlamak amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. *Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kovaryans Analizinin Sonuçları.*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2
Grup	585.133	1	585.133	5.762	0.018*	0.061
Ön Test	10 940.735	1	10 940.735	107.736	0.000*	0.548
GrupxÖn Test	212.753	1	212.753	2.095	0.151	0.023
Hata	9 038.068	89	101.551			
Toplam	500 350.000	93				

Not *p < .05.

Tablo 19 incelendiğinde, ilk olarak grup x ön test etkileşimine ilişkin anlamlılık değerinin anlamsız olduğu görülmektedir ($p = 0.151 > .05$). Bu sonuç, araştırma kapsamındaki deney ve kontrol grupları için regresyon eğilimlerinin eşitliği varsayımının sağlandığı anlamına gelmektedir. Grup için F değeri incelendiğinde ise 5.762 olduğu ve bu değere ilişkin anlamlılık değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. ($p = 0.018 < .05$). Buna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son testleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Elde edilen bu farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü incelendiğinde, uygulanan deneysel işlemin orta büyüklükte olduğu bulunmuştur. Ön test ve son test sonuçlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 76.56$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 66.33$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel anlamlılıkları incelendikten sonra son olarak son test puanlarının ön test puanlarından çıkartılması sonucu oluşan farkın istatistiksel anlamlılığı araştırılmıştır.

Bu kapsamda birinci araştırma sorusunun üçüncü alt araştırma sorusu olan “Okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişti (son test-ön test farkı) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki problemi yanıtlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Son-Ön Test Puan Farkının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi.

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p	η^2
Son-ön test farkı	K1+K2	45	2.49	9	3.76	0.000*	0.134
	D1+D2	48	11.04	1			

Not *p < .05.

Tablo 20 incelendiğinde, deney (deney 1 ve deney 2) ve kontrol (kontrol 1 ve kontrol 2) gruplarının son-ön test puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{91} = 3.76$; $p < .05$). Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin son-ön test puan ortalamalarının ($\bar{X} = 11.04$) kontrol grubundakilere ($\bar{X} = 2.49$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. İstatistiksel farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü incelendiğinde bu farkın büyük bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle verilen eğitimin öğrenci başarısında büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

İlk araştırma sorusunun dördüncü alt sorusu olan “Süreçsel modele dayalı etkinliklerin iki farklı okulda bulunan iki deney grubu öğrencilerinin ‘okuma anlama düzeyleri’ ön test son test sonuçlarında anlamlı bir fark var mıdır? “ şeklindeki soruya dair analizler, Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Deney Gruplarının Son- Ön Test Farklarına İlişkin T Testi

Değişken	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
Son-ön test farkı	Deney 1	21	10.71	46	0.18	0.857
	Deney 2	27	11.30			

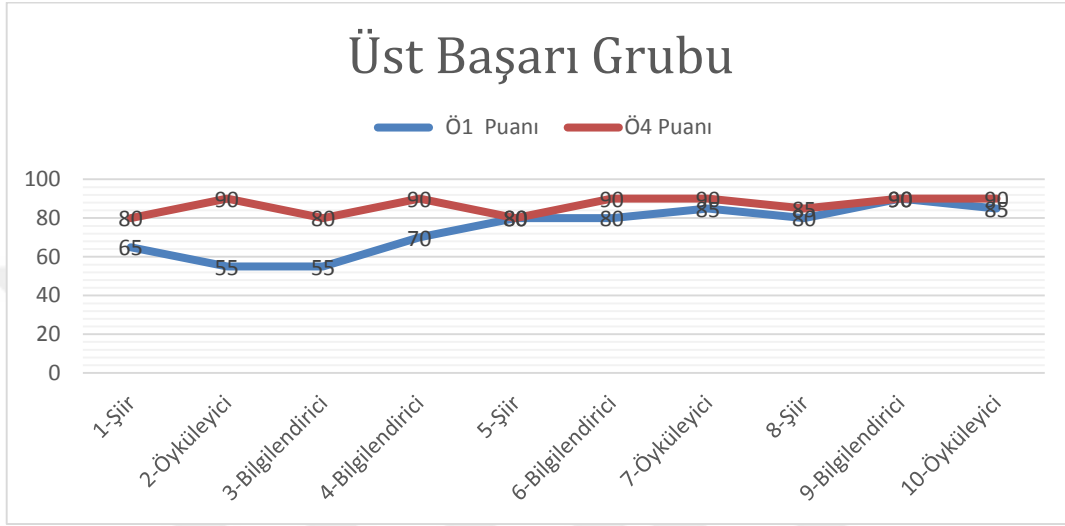
Not *p < .05.

Deney ve kontrol grubunun son testleri karşılaştırıldıktan sonra çalışma kapsamındaki her iki deney grubunun son test ile ön testlerinin farkı alınmış ve bu farka yönelik bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

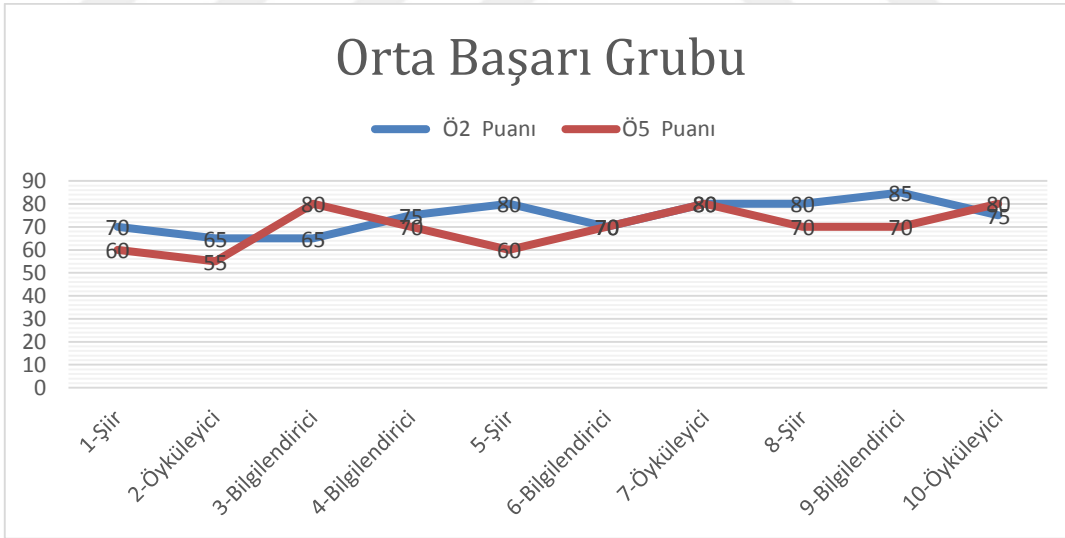
Tablo 21 incelendiğinde, deney gruplarının son ve ön testleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($t_{46} = 0.18$; $p = 0.857 > .05$). Buna göre her iki grubun erişim düzeylerinin benzer olduğu ve öğretmen etkisinin yok denecek kadar az olduğu söylenebilir.

Araştırma Sorusu 2: Deney grubu öğrencilerinin okuma anlama programı sürecinde haftalık olarak etkinlikleri yapabilme durumları nasıldır?

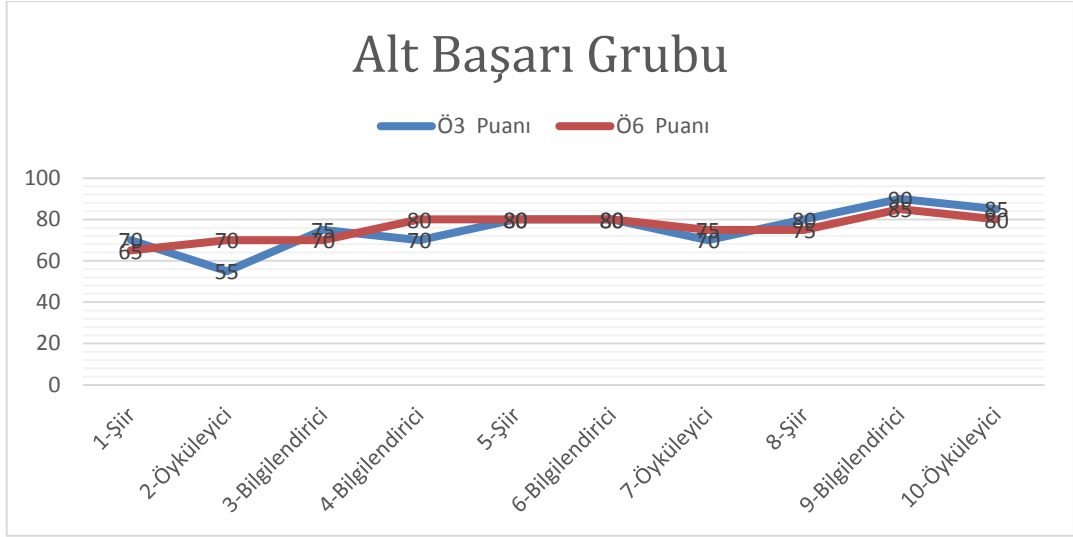
Araştırmanın iç geçerliğini artırmak ve 14 hafta süren okuma anlama programının sadece sonucuna değil aynı zamanda sürecine de odaklanmayı hedefleyen bu araştırma sorusuyla alakalı, yöntem kısmında öğrencilerin nasıl atandığı ve nasıl belirlendiği açıklanmıştır. Belirlenen bu öğrencilerin 10 haftalık etkinlikleri Etkinlik Değerlendirme Formuna göre puanlanmıştır. Bu kısımda ise belirlenen öğrencilerin etkinlik puanlamaları, başarı düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak verilmiştir.



Şekil 16. Üst başarı grubu öğrencilerinin etkinlik puanlamaları.



Şekil 17. Orta başarı grubu öğrencilerinin etkinlik puanlamaları.



Şekil 18. Alt başarı grubu öğrencilerinin etkinlik puanlamaları.

14 haftalık bir sürece yayılan okuma anlama programının 10 haftası metinlere dayalı olarak okuma anlama etkinlikleri ile yürütülmüştür. Metne dayalı etkinliklerin bahsedilen 10 haftalık süreci değerlendirildiğinde, öğrencilerin genel olarak etkinlikleri yapma durumlarında ve bununla paralel olarak puanlarında yükselme olduğu görülmüştür. Genellikle ilk dört haftada alınan puanlarda inişli çıkışlı bir seyir görülmektedir. İlk dört haftanın metin türleri incelendiğinde metinler: şiir, öyküleyici, bilgilendirici, bilgilendirici metinler şeklinde sıralanmaktadır. Hem metin türlerine hem de her metin türü için ayrı olarak hazırlanan etkinliklerle ilk kez karşılaşan öğrencilerin 4. haftadan sonra puanlarında genel olarak bir artış görülmektedir. Son haftaya bakıldığında bütün öğrencilerin birbirlerine yakın puanlar almaları etkinliklere ve programa uyum sağladıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Okuma Anlama Programının Uygulaması Esnasında Toplanan Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 3: Deney grubu öğrencilerinin okuma anlama programının uygulanması sürecinde programa uyumları nasıldır?

Okuma anlama programına katılan öğrencilerin uygulama esnasında katılmış oldukları oturumlara ilişkin olarak her deney grubu için ikişer tane öğrenci gözlem formu araştırmacı tarafından oturum esnasındaki gözlemler neticesinde doldurulmuştur. Gözlem sonucundan elde edilen bulgular, haftalık olarak analiz edilmiş, öğrencilerin toplamda 10 hafta süren programa olan uyumlarına dair gözlemler kategori ve kodlara ayrılarak içerik analizi ile raporlaştırılmıştır.

22 ve 23. Tablolarda, O1 Ortaokuluna ait uygulamanın başında ve sonunda yapılan haftalık sınıf gözlemleri, haftalara ayrılarak analiz edilmiş ve tablolastırılmıştır.

Tablo 22. *O1 Ortaokulu 3. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları.*

Okul Adı: O1 Ortaokulu /Hafta: 3 /Metin: Kaldırımlar		
Kategori	Kodlar	Gözlemler
Okuma Öncesi	Derse hazırlık	Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmedikleri fakat dersin hazırlık soruları kısmına katıldıkları görüldü. Ayrıca hazırlık çalışmalarına da katılım fazlaydı.
	Hazırlık sorularına katılma	
	Hazırlık çalışmalarına katılma	
Okuma Esnası	Okuma teknikleri.	Öğrencilerin okuma tekniklerini kullandıkları görüldü. Bunun yanında bazı öğrencilerin okumaya katılmak istemedikleri ve anahtar kelimeleri belirlemede zorlandıkları tespit edildi. Ayrıca öğrencilerin birçoğu metinle ilgili notlar çıkarmada eksik kaldılar.
	Aktif katılım.	
	Anahtar kelimeleri belirleme.	
	Not çıkarma.	

Tablo 22. *(devamı)*

Okuma Sonrası	Bireysellik.	Etkinlikleri beraber yapanların olduğu gözlemlendi.
	Etkinlikleri yapabilme	Ayrıca etkinlikleri eksik yapanlar veya yapamayanlar oldu.
	Süreyi kullanma.	Etkinlikler uygulama sürecinde tamamlanamazken öğrencilerden bazıları soru-cevap kısmına katılmadı.
	Soru-cevap etkinlikleri katılma.	

Tablo 23. *O1 Ortaokulu 12. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları.*

Okul Adı: O1 Ortaokulu /Hafta: 12 /Metin: Yılkı Atı		
Kategori	Kodlar	Gözlemler
Okuma Öncesi	Derse hazırlık	Öğrenciler derse hazır ve dersin hazırlık kısmına katıldılar.
	Hazırlık sorularına katılma	
	Hazırlık çalışmalarına katılma	
Okuma Esnası	Okuma teknikleri.	Öğrencilerin okuma tekniklerini kullandıkları ve okumaya aktif olarak katıldıkları tespit edildi. Bunun yanında anahtar kelimeleri belirleyebildikleri ve metinle ilgili notlar çıkardıkları gözlemlendi.
	Aktif katılım.	
	Anahtar kelimeleri belirleme.	
	Not çıkarma.	
Okuma Sonrası	Bireysellik.	Etkinlikler bireysel ve tam olarak yapıldı. Ayrıca etkinlikler uygulama sürecinde tamamlandı. Bunun yanında öğrencilerin hemen hepsi soru-cevaba katıldı.
	Etkinlikleri yapabilme	
	Süreyi kullanma.	
	Soru-cevap etkinlikleri katılma.	

Metinlere dayalı etkinliklerin uygulanması esnasında başta ve sonda yapılan gözlemlerin neticesinde, öğrencilerin uygulamanın ilk haftasında etkinliklere yabancılik

çektikleri, derse hazırlıksız geldikleri, anahtar kelime belirleme, etkinlikleri bireysel ve vaktinde tamamlama gibi bazı kazanımları ve davranışları sergilemede eksik kaldıkları görülmüştür. Fakat haftalar ilerledikçe ve öğrenciler etkinliklere alıştıkça istendik davranışların oluştuğu, etkinliklere uyum sağlanarak verilen sürede etkinlikleri tamamlama, anahtar kelime çıkarma, metinden notlar çıkarma gibi ilk haftalarda görülmeyen davranışların, son haftada ortaya çıktığı görülmektedir.

Uygulamanın bir diğer ayağı olan O2 Ortaokulun sınıf gözlem formlarına ait bulgular haftalar dikkate alınarak sırasıyla Tablo 24 ve 25’te verilmiştir.



Tablo 24. O2 Ortaokulu 3. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları

Okul Adı: O2 Ortaokulu /Hafta: 3 /Metin: Kaldırımlar		
Kategori	Kodlar	Gözlemler
Okuma Öncesi	Derse hazırlık	Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmedikleri ve dersin hazırlık kısmına katılmadıkları görüldü.
	Hazırlık sorularına katılma	
	Hazırlık çalışmalarına katılma	
Okuma Esnası	Okuma teknikleri.	Öğrencilerin okuma tekniklerini kullandıkları fakat öğrencilerden bazılarının okumaya katılmadıkları görüldü.
	Aktif katılım.	
	Anahtar kelimeleri belirleme.	Anahtar kelimeleri belirlemede zorlandılar. Ayrıca metinle ilgili notlar çıkarmada eksik kaldılar.
	Not çıkarma.	
Okuma Sonrası	Bireysellik.	Etkinlikleri beraber yapanlar, eksik yapanlar veya yapamayanlar oldu.
	Etkinlikleri yapabilme	
	Süreyi kullanma.	Etkinlikler uygulama sürecinde tamamlanmadı fakat öğrencilerin çoğu soru-cevaba katıldı.
	Soru-cevap etkinlikleri katılma.	

Tablo 25. O2 Ortaokulu 12. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları

Okul Adı: O2 Ortaokulu /Hafta: 12 /Metin: Yılkı Atı		
Kategori	Kodlar	Gözlemler
Okuma Öncesi	Derse hazırlık	Öğrenciler derse hazır ve dersin hazırlık kısmına katıldılar.
	Hazırlık sorularına katılma	
	Hazırlık çalışmalarına katılma	
Okuma Esnası	Okuma teknikleri.	Öğrencilerin okuma tekniklerini kullandıkları ve okumaya aktif olarak katıldıkları görüldü.
	Aktif katılım.	
	Anahtar kelimeleri belirleme.	Anahtar kelimeleri belirleyebildi ve metinle ilgili notlar çıkardılar.
	Not çıkarma.	
Okuma Sonrası	Bireysellik.	Etkinlikler bireysel ve tam olarak yapıldı. Ayrıca etkinlikler uygulama sürecinde tamamlandı ve öğrencilerin hemen hepsi soru-cevaba katıldı.
	Etkinlikleri yapabilme	
	Süreyi kullanma.	
	Soru-cevap etkinlikleri katılma.	

Tablolar incelendiğinde, öğrencilerin etkinliklere olan uyumlarının zamanla arttığı ve sınıf içerisinde etkinliklere ve derse daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bunda metin türlerine, etkinliklere alışmanın etkisi görülmektedir. Bunların yanı sıra anahtar kelimeleri belirleme, metinle alakalı not çıkarma, etkinlikleri verilen sürede tamamlama gibi becerilerin uygulamanın son haftalarına doğru yerleştiği ve kanıksandığı görülmektedir.

Okuma Anlama Programının Uygulaması Sonrasında Toplanan Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda uygulanmış olan deneysel uygulamanın etkililiğini belirlemek ve nicel boyutta ulaşılan sonucu açıklamak amacıyla katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler araştırmacının amacına ulaşmak için kullandığı görüşme formu sorularına göre incelenmiştir.

Bu amaçla okuma anlama programını uygulayan iki 8.sınıf Türkçe öğretmenin ve programa katılan deney gruplarından toplam 13 öğrencinin uygulanan okuma anlama programının etkisine ilişkin görüşleri, öğrenciler ve uygulama öğretmenleri olarak iki farklı grupta ele alınmış ve elde edilen bulgular, temaların sırasına bağlı kalınarak sunulmuştur.

Araştırma Sorusu 4: Okuma anlama programı sonrasında yapılan mülakatlardan elde edilen nitel bulgular, deneysel uygulamaya ilişkin nicel bulgularla ne düzeyde açıklamıştır?

a) Okuma anlama programını uygulayan Türkçe öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri nelerdir?

Yapılan içerik analizi sonucunda, okuma anlama programını uygulayan öğretmenlerin bu programa ilişkin bakış açılarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Dokümanlardan elde edilen kategoriler, kodlar ve bunları belirten ifadeler ise Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. *Uygulama Öğretmenlerinden Uygulamaya Dair Alınan Görüşlerin Analizi*

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlardan Alınan İfadeler
Okuma Anlama Üzerindeki Etkisi	Okuma İsteği	UÖ2-“Öğrencilerin okuma isteklerini artırdı.”
	Konu ve Ana	UÖ2-“Konu ve ana fikre ulaşmalarını kolaylaştırdı.”
	Fikir	UÖ1-“ Öğrencilerin metinlerin konu ve ana fikirlerini algılama ve belirleme aşamalarında gelişmelerini sağladı.”
	Yardımcı Fikir	UÖ2-“Yardımcı fikirleri tespit etmelerine yardımcı oldu.”
Okuma Anlama Farklılıklar	Yararlı	UÖ2-“Uygulamanın yararlı olduğu kanaatindeyim.”
	Metin Yapısı	UÖ1-“Bilgilendirici ve şiir türünde metinleri daha iyi çözümlemelerine sebep oldu.” UÖ2-“Uygulama metne yapısal olarak yaklaşmakta ve detaylı bir analize varmayı amaçlamaktadır.”

Tablo 26. (devamı)

Programın Ayırt Edici Yönleri	Hızlı Çözümleme		UÖ1- “Okuma anlama sürelerine olumlu etkisi oldu.”
	Özgüveni Artırma		UÖ1- “Deneyisel uygulama, öğrencilerin özgüvenlerini artırdı.”
	Derse İlgi		UÖ1- “Öğrencilerin derse olan ilgisinde önemli bir artış gözlemlendi.”
	Metin İşlevleri	Türü	UÖ1- “Metin türlerinin kendine has özelliklerine odaklanması.” UÖ2- “Metinle ilgili 5N 1K sorularını sormak yerine, metin türünün işlevlerini merkeze almaktadır.”
	Üst Düşünme	Düzy	UÖ2- “Öğrencileri, üst düzey düşünme becerilerine yönlendirir.” UÖ1- “Programdaki etkinliklerde olmayan üst düzey becerileri (sıralama, seçme, analiz, sentez) geliştirmeye odaklanmaktadır.
	Yapısalıcı Yaklaşım		UÖ2- “Mevcut programa nazaran metni anlamaya daha yapısalıcı yaklaşmaktadır.”

Tablo 26 incelendiğinde okuma anlama programını uygulayan öğretmenlerin bu programa olan bakış açılarının ve görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Programın farklılığını belirten ifadeler, programın okuma anlama noktasındaki farklılığı öğretmenler tarafından betimlenmiştir. Programın, öğrencilerin okuma anlama becerilerine olan etkisini ifade eden cümleler, yapılan uygulamanın etkisini göz önüne sermektedir.

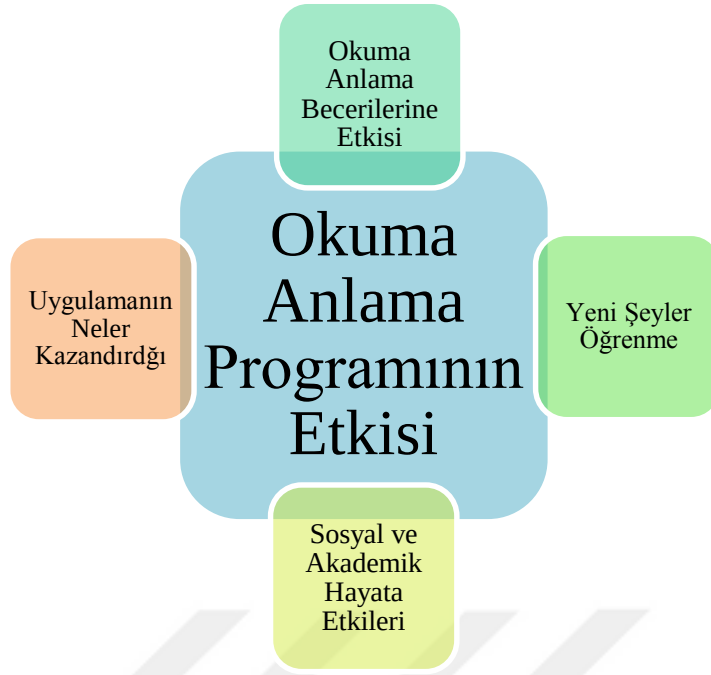
b) Okuma anlama programına katılan öğrencilerin bu program sonunda uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu probleme dair yapılan görüşmeler sonucunda, katılımcıların uygulanan okuma anlama programının etkisine ilişkin görüşleri;

- Okuma anlama becerilerine etkisi,
- Uygulamanın neler kazandırdığı,
- Yeni şeyler öğrenme,
- İleriki sosyal ve akademik hayata etkileri.

Olarak dört tema altında toplanmış ve elde edilen bulgular temaların sırasına bağlı kalınarak sunulmuştur.

Şekil 19’da okuma anlama programına dair uygulamaya katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda analizlerden elde edilen temalar aktarılmıştır.



Şekil 19. Okuma anlama programının etkilerine ilişkin temalar.

Okuma anlama programına katılan öğrencilerle bu programın etkililiğine yönelik yaptıkları değerlendirmeleri belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda görüşmelere katılan öğrencilerin tamamı bu programın etkili olduğuna ilişkin görüş bildirirken etkili olmadığına ilişkin herhangi bir görüşe rastlanmamıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin bu programın okuma anlama becerilerine olan etkisine ilişkin ifadeleri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Okuma Anlama Programına Katılan Öğrencilerin Bu Programın Okuma Anlama Becerisine Olan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Görüşmelerden Alınan İfadeler
K1-“Eskiden parçayı 1-2 defa okuyunca ancak anlayabiliyordum. Şimdi bu uygulama sayesinde paragrafı bir kez okuduğumda anlayabiliyorum.”
K2-“Önceden bir metindeki anahtar kelimeleri belirlemek için 3-4 dakika zaman harcarken şimdi ise sadece 1-2 dakika zaman harcıyorum.”
K3-“Evet, düşünüyorum. Birçok etkinlikte zorlanır, soruda ne demek istediğini anlamazdım. Uygulamadan sonra etkinlikleri daha kolay anlama ve yapma becerim oluştu.”
K4-“Evet, düşünüyorum. Eskiden metinleri okumak ve anlamaya çalışmak sıkıcı gelirdi. Sıkıcı geldiği için de metnin devamını okumazdım. Ama artık metnin hepsini sıkılmadan okuyup anlayabiliyorum.”
K5-“Bu uygulama yapılmadan önce özellikle paragraf sorularını yapamıyordum. Okuduğumu anlamakta güçlük çekiyordum. Bu uygulama sayesinde artık daha rahat okuduğumu anlayabiliyorum ve sorularımı çözüyorum.”
K6-“Önceden paragrafı 1-2 defa okuyunca anlayabiliyordum. Şimdi ise, bir defa okuyunca anlayabiliyorum.”

Tablo 27. (devamı)

K7-“Daha önceden metinlerdeki ana fikir ve yardımcı fikirleri karıştırarak daha çok yanlış yapıyordum ama uygulama sonrasında metni ilk okuduğum anda an fikri çıkarabildiğimi fark ettim ve bu beni sınavlarda olmak üzere her alanda etkileyecektir.”

K8-“Metinleri daha iyi anlıyorum. Paragraf sorularında daha başarılı oluyorum ve daha az yanlışım çıkıyor.”

K9-“Metinleri daha iyi anlayıp daha hızlı yorumlayabiliyorum.”

K10-“Paragraf sorularını daha iyi çözüyorum.”

K11-“Evet, bana faydası oldu. Bu faydalar: Parafa sorularını daha güzel çözüyorum ve bir metin gördüğümde kolayca konu ve ana fikir çıkarıyorum.”

K12-“Evet, farklılık olduğunu düşünüyorum. Metinleri daha iyi anlıyorum.”

K13-“Düşünüyorum. Paragraf sorularını ve anlama dayalı olan soruları artık yapabiliyorum.”

Tablo 27’de okuma anlama programına katılan öğrencilerin katıldıkları programın okuma anlama becerileri üzerindeki etkisine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Uygulanan okuma anlama programının metinleri anlama ve çözümlemeye dayalı olması ve uygulama yapılan sınıf seviyesinin sınav grubu diye adlandırdığımız 8.sınıf öğrencilerinden oluşması, katılımcıların daha çok paragraf sorularına dair becerilere ve gelişmelere odaklandıklarını göstermektedir. Bu minvalde katılımcıların verdikleri ifadelere bakıldığında, uygulanan programın özellikle paragraf sorularında öğrencilere olumlu etkiler bıraktığı gözlemlenmektedir. Alınan cevaplardan hareketle, uygulanan programın Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan ana fikir ve yardımcı fikir bulma kazanımlarına ayrıca metinleri daha hızlı okuyup anladıkları gibi kazanımlara ulaştıkları söylenebilir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin bu programın onlara neler kazandırdığına ilişkin ifadeleri Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Okuma Anlama Programına Katılan Öğrencilerin Bu Programın Onlara Neler Kazandırdığına İlişkin Görüşleri

Görüşmelerden Alınan İfadeler

K1-“Eskiden parçayı hemen anlayamıyordum ve denemelerde Türkçedeki parçaları anlamam zor oluyordu. Bu yüzden Türkçe sözlerde çok zaman harcıyordum. Ama şimdi daha kısa sürede halledebiliyorum.”

K2-“Anahtar kelimeleri çok hızlı bulabiliyorum. Bu ise benim hem başarılı olduğumu hem de zaman tasarrufu sağladığımı gösterir.”

K3-“Evet, soruları daha iyi anlamama ve daha hızlı düşünmemem sebep oldu.”

K4-“Okuma anlama becerisi, metni sıkılmadan okumak.”

K5-“Okuduğumu daha iyi anlayabiliyorum ve artık sorularda zaman kazanıyorum. Bunun dışında daha hızlı ve pratik düşünebiliyorum.”

K6-“Soruları daha iyi anlamama ve daha hızlı düşünmeme yardımcı oldu.”

Tablo 28. (devamı)

K7-	<i>“Sınavlarda sözel bölümü çok daha kısa sürede ve başarılı bir şekilde bitirebiliyorum. Bu çalışma sayesinde okumamın, yazmamın ve konuşmamın geliştiğini düşünüyorum.”</i>
K8-	<i>“Metinleri daha kolay çözümlüyorum. Deneme sınavlarında daha az yanlışımın ve daha fazla netlerimin olduğunu anladım.”</i>
K9-	<i>“Metinleri anlamama, daha kolay çözümlememe; metin türlerine daha hâkim olmama katkı sağladı..”</i>
K10-	<i>“Denemelerde zaman kaybı sorununu çözdüm. Artık bir metni bir kere hızlı okusam bile soruyu anında çözebiliyorum.”</i>
K11-	<i>“Evet, katkı sağladı. Soruları analiz edip benden ne istediğini bulabiliyorum.”</i>
K12-	<i>“Düşünüyorum. Bilgilendirici, öyküleyici ve şiiri özelliklerine uygun nasıl anlayacağımı öğrendim.”</i>
K13-	<i>“Evet, anlama dayalı soruları artık yapabiliyor ve çözebiliyorum.”</i>

Tablo 28’de okuma anlama programına katılan öğrencilerin bu programın neler kazandırdığına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Uygulanan okuma anlama programına katılan öğrencilerin verdikleri ifadelerden hareketle, uygulamanın öğrencilere daha hızlı anlama becerisi, okuduğunu pratik bir şekilde anlamlandırma, daha hızlı düşünme ve metinleri sıkılmadan okumak gibi beceriler kazandırdığı söylenebilir. Ayrıca denemelerde vakit açısından yarar sağladığı ve metin türlerini kendi özelliklerine göre nasıl anlayacakları becerileri kazandırdığı da ifadelerden anlaşılmaktadır. Yukarıda belirtilen ifadeler doğrultusunda uygulanan programın öğrencilerin okuma anlama becerilerine ve daha fazlasına katkı sağladığı söylenebilir.

Okuma anlama programına katılan öğrencilerin bu programda yeni neler öğrendiklerine ilişkin ifadeleri Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. *Okuma Anlama Programına Katılan Öğrencilerin Bu Programda Neler Öğrendiklerine İlişkin Görüşleri*

Görüşmelerden Alınan İfadeler
K1- <i>“Önceden paragrafın ana düşüncesini çok düşünüyordum. Ama uygulama sonrasında öğretmenim sorduğunda hemen cevaplayabiliyorum.”</i>
K2- <i>“Bu uygulamadan sonra sadece kâğıtta yazan şeyle kalmamam gerektiğini ve buna kendi yorumlarımı katarak nasıl biçimlendirebileceğimi öğrendim. Bu ise, sınavlarda pek çok alanda bana yardımcı oluyor”</i>
K3- <i>“Farklı soru tipi ve soru kalıpları görüp daha hızlı cevaplamamda bana yardımcı oldu.”</i>
K4- <i>“Türkçe dersinin sıkılmadan ve daha eğlenceli bir şekilde geçebileceğini anladım.”</i>
K5- <i>“Uygulama sonrasında, daha pratik okuma ve anlama, daha hızlı düşünme, öğrendiğim bilgileri daha kolay anlama gibi şeylerde katkı sağladı.”</i>
K7- <i>“Yeni şeyler öğrendiğimi düşünüyorum. Çünkü okumama, yazmama, konuşmama etkili olduğunu düşünüyorum. Beni eğitim alanımda da etkileyecektir. ”</i>

Tablo 29. (devamı)

K8-“Evet, düşünüyorum. Bilgilendirici, öyküleyici ve şiir kavramlarını nasıl çözümleyeceğimi öğrenmiş oldum.”
K9-“Evet, düşünüyorum. Metin türlerinin özelliklerine uygun nasıl çözümleyeceğimi öğrendim.”
K10-“Düşünüyorum. Bilgilendirici, öyküleyici, şiir gibi kavramları daha iyi anladım. Metin türlerinin özelliklerini nasıl anlayacağımı öğrendim.”
K11-“Metinleri türlerinin özelliklerine göre nasıl çözümleyeceğimi, yorumlayacağımı öğrendim.”
K12-“Metinleri nasıl anlayacağımı öğrendim.”
K13-“Düşünüyorum. Anlama dayalı ve paragraf soruları artık benim için zor değil.”

Tablo 29’da okuma anlama programına katılan öğrencilerin bu programda yeni neler öğrendiklerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır. Elde edilen ifadeler göz önüne alındığında, öğrencilerin; farklı soru tiplerine nasıl yaklaşacaklarını, ana fikri nasıl bulacakları, metin türlerine göre nasıl çözümlemeler yapacakları, bilgilendirici, öyküleyici ve şiir metin türlerinin özellikleri gibi şeyleri öğrendikleri söylenebilir. Bu görüşler ışığında yapılan çalışmanın amacına hizmet ettiği sonucu çıkarılabilir.

Okuma anlama programına katılan öğrencilerin bu programın sosyal ve akademik hayatlarına neler katacağına ilişkin ifadeleri Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Okuma Anlama Programına Katılan Öğrencilerin Bu Programın Sosyal ve Akademik Hayatlarına Neler Katacağına İlişkin Görüşleri

Görüşmelerden Alınan İfadeler
K2-“Fayda sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü yazılı ya da sözlü olsun bir düşünce sunulduğunda buna nasıl bir yorum katacağımı veya nasıl daha farklı kılacağımı bilir ve buna göre hareket ederim.”
K3-“Bu etkinlikler bana anlama becerisi kattığından dolayı sosyal hayatımda, arkadaşlık ve aile diyaloglarımda bana destek sağlayacak ve her zaman bir artı olacaktır benim için..”
K4-“Evet, düşünüyorum. Özellikle yaptığımız etkinliklerin öğrenim hayatıma fayda sağlayacağını düşünüyorum.”
K5-“Evet, düşünüyorum. Süreçsel model okuma, gerek lisede gerekse üniversitede olsun daha iyi okuma, anlama becerilerimi geliştirmekte katkı sağlayacaktır.”
K7-“Evet, Çünkü benim öğrenim hayatımda sadece Türkçe dersi değil sözel alanda hatta sayısal alanda da beni etkileyecektir. Sosyal hayatımdaki tüm konuşmalarımı etkileyeceğini de düşünüyorum.”
K8-“Evet, düşünüyorum. Uygulamadan sonra vaktimi daha iyi kullanabiliyor ve daha iyi anlıyorum.”
K9-“Evet, düşünüyorum. Bundan sonra metinleri daha hızlı çözümleyip cevaba ulaşabiliyorum.”
K10-“Düşünüyorum. Uygulamadan sonra metinleri çözümleyen zaman kaybından kaçınıyorum.”
K11-“Evet, düşünüyorum. Sorularda zaman kazandım ve daha kolay şekilde yorumladım.”
K12-“Evet, düşünüyorum. Daha iyi anlama, yorumlama ve okuma.”
K13-“Evet, okuyacağım kitapları daha iyi yorumlayacağımı, okuduklarımı daha iyi anlayabileceğimi ve günlük yaşamımda anlayamadığım- yorumlayamadığım sorunları anlayabileceğimi ve yorumlayabileceğimi düşünüyorum.”

Tablo 30’da okuma anlama programına katılan öğrencilerin bu programın sosyal ve akademik hayatlarına neler katacağına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, yapılan uygulamanın bundan sonraki akademik ve sosyal hayatlarına katkı sağlayacağı sonucu çıkmaktadır. Katılımcıların, uygulanan programdan memnun oldukları ve okuma anlama noktasında gelişmeler yaşadıkları görülmüştür. Denemelerde zamanı verimli kullanma, diğer derslere olan etki, düşünceleri anlama ve ifade edebilme, lise ve üniversitede okuma anlama becerilerine etki, okuduklarının daha iyi yorumlama ve anlama gibi ifadeler bu olumlu etkilere örnek olarak gösterilebilir. Yapılan bu çalışma, 8.sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerini geliştirme amaçlı tasarlanmıştır. Alınan görüşlerde, bu çalışmanın amacına ulaştığı ve verim sağladığı düşünülebilir.

Farklı Yöntemler İle Elde Edilen Verilerin Bütünleştirilmesi

Gömülü desende yürütülen bu çalışmanın nicel ve nitel boyutlarından elde edilen bulgular elde edilme sıralarına göre ayrı ayrı sunulmuştur. Bu bölümde ise ulaşılan bu bulgular bütünleştirilmiştir. Bütünleştirme yaparken Tablo 31 okuma anlama becerisinin gelişmesine, Tablo 32 ise deney grubu öğrencilerinin okuma anlama programı sürecinde haftalık olarak etkinlikleri yapabilme erişimi durumlarına yönelik olarak bütünleştirme işlemi yapılmıştır.

Tablo 31. *Okuma Anlama Becerisinin Gelişmesi Boyutuna Yönelik Elde Edilen Verilerin Birleştirilmesi.*

Deneyisel İşleme İlişkin Nicel Bulgular	Deneyisel Uygulama Esnasında Elde Edilen Dokümanların Analizine İlişkin Nitel Bulgular	Deneyisel Uygulama Sonrası Gerçekleşen Görüşmelere İlişkin Nitel Bulgular
Süreçsel modele dayalı etkinliklerin, okuma anlama programının her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olduğu Tek Faktörlü ANCOVA analizi ile belirlenmiştir. (F (1,29)=5.762, p=0.0181, $\eta^2=0.061$)	Her iki deney grubunda da araştırmacı tarafından 10 haftalık okuma anlama programının uygulanması esnasında iki hafta sınıf gözlem formu doldurulmuş ve bulgular kısmında her iki deney grubunun da programa zamanla uyum sağladığının gözlemleri temalar ve kodlar analiz edilerek aktarılmıştır.	Süreçsel model temelli etkinliklere dayalı okuma anlama programının etkililiğini değerlendirmeye yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular nicel sonuçların desteklendiğini ve açıkladığını göstermiştir. Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin katılmış oldukları okuma anlama becerisinin gelişmesi noktasında etkili olduğu bulunmuştur. Bu bulguların nicel sonuçlar ile örtüştüğü görülmektedir.
Deneyisel uygulamanın öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirme noktasındaki etkisini test etmeye yönelik ön test- son test analizleri, sınıf gözlem formu analizleri ve uygulanan okuma anlama programına ilişkin değerlendirmeleri belirlemeye yönelik görüşme süreçlerinden elde edilen bulgular		

doğrultusunda süreçsel model temelli okuma anlama uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Tablo 32. *Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Anlama Programı Sürecinde Haftalık Olarak Etkinlikleri Yapabilme Erişi Durumlarına Yönelik Elde Edilen Sonuçların Birleştirilmesi.*

Deneyisel İşleme İlişkin Nicel Bulgular	Deneyisel Uygulama Esnasında Elde Edilen Dokümanların Analizine İlişkin Nitel Bulgular	Deneyisel Uygulama Sonrası Gerçekleşen Görüşmelere İlişkin Nitel Bulgular
Araştırmanın iç geçerliğini artırmak ve 14 hafta süren okuma anlama eğitiminin sadece sonucuna değil aynı zamanda sürecine de odaklanmayı hedefleyen bu süreçte deney gruplarından belirlen 3'er öğrencinin 10 haftalık etkinlikleri Etkinlik Değerlendirme Formuna göre puanlanmıştır. Üst Düzey Öğrenciler (Ö1- 1. Hafta=65, 10. Hafta=80; Ö4- 1. Hafta=80, 10. Hafta= 90) Orta Düzey Öğrenciler (Ö2- 1. Hafta=70, 10. Hafta=75; Ö5- 1. Hafta=60, 10. Hafta= 80) Alt Düzey Öğrenciler (Ö3- 1. Hafta=70, 10. Hafta=85; Ö6- 1. Hafta=65, 10. Hafta= 80)	Her iki deney grubunda da araştırmacı tarafından 10 haftalık okuma anlama programının uygulanması esnasında iki hafta sınıf gözlem formu doldurulmuş ve bulgular kısmında her iki deney grubunun da programa zamanla uyum sağladığının gözlemleri temalar ve kodlar dâhilinde analiz edilerek aktarılmıştır.	Süreçsel model temelli etkinliklere dayalı okuma anlama programının etkililiğini değerlendirmeye yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular nicel sonuçların desteklendiğini ve açıkladığını göstermiştir. Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin katılmış oldukları okuma anlama becerisinin gelişmesi noktasında etkili olduğu bulunmuştur. Bu bulguların nicel sonuçlar ile örtüştüğü görülmektedir.

Deneyisel uygulamanın öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirme sürecindeki etkisini test etmeye yönelik etkinlik puanlama analizleri, sınıf gözlem formu analizleri ve uygulanan okuma anlama programına ilişkin değerlendirmeleri belirlemeye yönelik görüşme süreçlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda süreçsel model temelli okuma anlama uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analiz sonuçlarının, ilgili alan yazın ile karşılaştırılmasıyla gerçekleştirilen tartışmaya ve araştırma sonuçlarından yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma anlama ön test puanlarının kontrol altında tutulması ile okuma anlama başarı testi son test puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılaşmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle okuma anlama programının 8.sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Deneysel uygulamaya ilişkin olarak nitel yollarla uygulama öğretmenlerinden ve öğrencilerden elde edilen bulgular incelendiğinde ise öğrencilerin sıklıkla paragrafı daha hızlı anladıklarına, konu, ana fikir ve yardımcı fikir bulma noktasında artık zorlanmadıklarına, uygulamadan sonra denemelerde daha az yanlış yaptıklarına, metin türlerini nasıl çözümleyeceklerini kavradıklarına yönelik ifadeler elde edilmiştir. Öğretmenlerden alınan görüşlerde ise, programın öğrencilerin okuma isteklerini artırdığı, konu, ana fikir ve yardımcı fikirlere ulaşmalarını kolaylaştırdığı, öğrencilerin okuma sürelerini olumlu etkilediği, öğrencilerin özgüvenlerini ve derse olan ilgilerini artırdığı, öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine yönlendirdiği, mevcut programa nazaran metni anlama çalışmalarının metin türlerine daha fazla odaklandığı verilerine ulaşılmıştır. İki farklı kaynaktan alınan bu veriler ışığında elde edilen bulguların nicel bulgular ile örtüştüğü görülmüştür.

Araştırma Sorularının Sonuç ve Tartışmaları

1.Araştırma Sorusu: “Ortaokul Türkçe Öğretim Programı 8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin türlerini süreçsel modele dayalı etkinliklerle çözümleyen iki farklı okuldaki deney grubu öğrencileri ile mevcut programı kullanan iki farklı kontrol grubu öğrencilerinin “okuduğunu anlama düzeyleri” arasında anlamlı bir fark var mıdır?” *sorusuna ilişkin bulguların sonucu ve tartışılması.*

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgular, uygulanan deneysel işlemin deney grubu öğrencilerinin okuma anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırma sonunda süreçsel modele dayalı etkinliklerin uygulandığı her iki deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test-son test puanlarının, mevcut öğretim programının sürdürüldüğü kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test-son test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, süreçsel model temele alınarak hazırlanan etkinliklerle gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin, öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirme noktasında mevcut programa göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Yapılan çalışmanın özünde metin türlerinin özelliklerine uygun olarak bir model oluşturmak ve bu modeli küçük yapılar, büyük yapılar düzeyinde süreçsel modele göre çözümlemek vardır. Cha ve Swaffar (1998), yaptıkları çalışmanın sonucunda metin yapısının anlamaya ilişkin önemini vurgulamışlardır. Metin tabanlı bir okumanın gerçekleşebilmesi için, yorumbilimsel bir modele dayanması gerektiğini, böylece öğrencilerin metinsel anlama ulaşabilecekleri sonucuna çıkmışlardır. Gunning (2005) *Creating Literacy Instruction for All Students* (Okuryazarlık Yaratmak İçin Tüm Öğrencilere Talimat) adlı yapıtında, metni anlamayı üç şeye bağlamıştır, bunlar: metin yapısı, metnin yazımı ve fonetiktir. Çalışmasının sonunda da çocukların yetenekleriyle orantılı okumanın fonksiyonel öğretiminin, onların etkili okumalarına ve metin yapısıyla ilgili olarak bağlantı kurmalarına olanak sağlayacağını vurgulamıştır. Ray ve Meyer (2011) yaptıkları çalışmada, genç okuyucuların bilgi ve açıklayıcı metin yapılarının kullanımındaki bireysel farklılıkların deneye dayalı araştırmalarını incelemişlerdir. Metin yapısını dikkate alarak yaptıkları çalışmada, makro ve mikro düzey önermelerin hiyerarşik organizasyonunu ve metin yapısının türünü (örneğin, toplama, karşılaştırma, problem ve çözüm) üç tür okuyucu üzerinde genel anlama becerisi, yaş, ön bilgi ve bunların etkilerinin yukarıda belirtilen metin özelliklerine göre değiştiğini vurgulamışlardır.

Bu çalışmaların yanı sıra ulusal alan yazında da metin yapılarının anlamaya olan etkisi üzerine çalışmalar yapılmıştır. Baştuğ ve Keskin (2011) tarafından yapılan bilgilendirici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi çalışmalarında, bilgilendirici metin yapılarının öğretiminin okuma anlama becerisini etkilediğini belirlemişlerdir.

İskender ve Yiğit (2015) yaptıkları çalışmada, metnin yapısıyla ilgili olarak küçük yapı düzeyindeki değişimlerin öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşleri üzerine

etkisini araştırmışlardır. 7.sınıf ders kitabında yer alan bir metni, genel anlamı etkilemeden küçük yapıda değişimlere uğratmış ve öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Yapılan alan yazın taramalarının sonucunda hem yerli hem de yabancı çalışmalarda metnin yapısının metni anlamadaki rolü görülmektedir.

Eğitim sürecinin en önemli amaçlarından biri okuduğunu anlama sürecini geliştirmek ve iyileştirmektir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından okuma anlama eylemini işlevsel kılmak ve bu becerinin niteliği artırmak amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, okumanın birçok yönünü irdeleyen ve farklı açılardan ele alan boyutuyla literatürde yer almaktadır. Etkisi araştırılan değişkenlerden biri de okuma modelleridir. Literatürde okuma modelleri ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında farklı okuma modellerinin okuma anlama becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Fakat yerli literatürde okuma modelleri ile ilgili yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Bu çalışmada da okuma modellerinden biri olan süreçsel modelin okuma anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Metin ve okur kontekstinde gerçekleşen okuma, etkileşimsel bir sürece dayalıdır. Okuma süreçleri, okumanın fiziksel ve zihinsel boyutları ve metinlerarasılık bir etkileşimden oluşur. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından etkileşimsel okuma modelini esas alan araştırmalar (Ruddel & Speaker, 1985; Anderson & Pearson, 1984; Kuzu, 2003; Tosun, 2011; Türkben, 2017) gerçekleştirilmiştir. Kuzu (2003), çalışmasında etkileşimsel okuma modelinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama becerilerine olan etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmasının sonucunda etkileşimsel modelin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama ve kavrama becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tosun, (2011), araştırmasında etkileşimsel okuma modelinin okuma becerisine olan etkisini test etmiş, anlamlı farklılıklar saptamıştır. Türkben (2017), de çalışmasında etkileşimsel modele dayalı öğretimle birlikte kullanılan okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Nitekim okuma süreçleri düşünüldüğünde her okuma eyleminde bir etkileşimin olduğu ve bu etkileşimin de çalışmamızda da var olduğu söylenebilir. Çalışmamız da benzer sonuçlara ulaşılmış, deney grupları lehine okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca Kuşdemir Kayıran (2014), öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeliyle; Nurhayati (2015), işbirlikçi stratejik okuma modeliyle; Mete (2016), okumaya adanmışlık modeliyle; Semercioğlu (2018), işbirlikçi stratejik okuma modeliyle; Kökçü (2019), işlemsel okuma modeliyle ve Tekdemir (2019), 5E öğretim modeliyle öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlamış ve öğrencilerin okuma anlama süreçlerine olumlu etki ederek anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmada da süreçsel modelin okuma anlamaya olan etkisi test edilmiştir. Bahsedilen okuma modellerinden elde edilen bulgulara

göre araştırmanın sonucu ile çalışmamızın sonuçları benzerlik göstermektedir. Anlama modellerinden biri olan süreçsel modelle de ilgili yerli alan yazında deneysel olarak yalnızca bir çalışma (Sulak, 2014) yer almaktadır. Araştırmacı bu çalışmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerine süreçsel modelle metin türlerinden bilgilendirici metin yapılarını öğretmeyi amaçlamış ve çalışmasının sonunda bu modelin bilgilendirici metin yapılarının öğretiminde etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Yukarıda ele alınan araştırmaların sonuçlarında, metin yapılarının öğretiminin veya bir model kullanımının okuma anlama becerisinin geliştirilmesinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar, süreçsel modele dayalı etkinliklerle okuma anlama becerisinin geliştirilmeye çalışıldığı bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Alan yazın çalışmalarından farklı olarak bu araştırma sürecinde ise 8.sınıf ders kitabı metinleri; hem metin yapısı dikkate alınarak hem de bir anlama modeli olan süreçsel modele dayalı etkinlikler oluşturularak deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonucunda, iki farklı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında, deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Nitekim uygulamaya katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda ise, uygulanan okuma anlama programının:

- Öğrencilerin paragraf sorularını daha hızlı anladıklarına,
- Anahtar kelimeleri belirleme hızlarının artmasına,
- Metinlerdeki ana fikir ve yardımcı fikir ayrımı yapabilmelerine,
- Daha hızlı anlamaya ve düşünmeye yönlendirdiğine,
- Denemelerde daha az yanlış yaptıklarına,
- Metin türlerini nasıl çözümleyeceklerini kavradıklarına,
- Çalışmanın okuma, yazmaya ve konuşmalarına etkili olduğuna,
- Sosyal hayattaki diyaloglarında iletişim noktasında destek olacağına,
- Bu modelin lisede ve üniversitede işlerine yarayacağına,
- Sadece Türkçe dersi için değil, sözel ve hatta sayısal alanda bile onları etkileyeceğine,

yönelik görüşler elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel bulgular, çalışmada nicel veri sağlamak amacıyla kullanılan ön test –son test bulgularıyla örtüşmekte ve deney grupları öğrencileri lehine anlamlı farkı desteklemektedir.

2. Araştırma Sorusu: ” Deney grubu öğrencilerinin okuma anlama programı sürecinde haftalık olarak etkinlikleri yapabilme durumları nasıldır?” sorusuna ilişkin bulguların tartışılması.

Okuma anlama programının uygulanması esnasında, her iki deney grubundan seçilen ve düzeyleri farklı altı öğrencinin 10 haftalık okuma anlama etkinlikleri incelenmiştir. Üç farklı etkinlik değerlendirme formu (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) aracılığıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda öğrencilerin, ilk hafta ile son hafta puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Elde edilen bu verilerin, deney grubu öğrencilerinin ön test- son test puanlarının anlamlılığını destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, okuma anlama çalışmalarında süreç inceleme, bir çalışmada görülmüştür. Durmuş (2017) çalışmasında, 7.sınıf öğrencilerinin metinsel aşkınlık ilişkileri kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçleri aracılığıyla okuduğunu anlama düzeylerini ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ve "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ön test ve son test olarak uygulanmış ayrıca süreç değerlendirme testleri kullanılmıştır.

Okuma anlama becerisi alan yazınında, etkinliklerin çalışma boyunca değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Süreçsel modele dayalı etkinliklerin kullanıldığı bu çalışmada ise, etkinlikler okuma anlama programı boyunca her hafta ayrı ayrı değerlendirilmiş ve ilk hafta ile son hafta arasındaki süreçte öğrencilerin genel olarak gelişim gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonucun da çalışmanın nicel sonuçlarıyla ve çalışma sonrası görüşmelerle örtüştüğü görülmektedir.

3. Araştırma Sorusu:” 3. Deney grubu öğrencilerinin okuma anlama programının uygulanması sürecinde programa uyumları nasıldır” sorusuna ilişkin bulguların tartışılması.

Uygulanan okuma anlama programına katılan öğrencilerin oturumlar esnasındaki sınıf gözlemlerini belirlemeye yönelik doküman analizi yapılmıştır. Yapılan bu analizlerden; öğrencilerin okuma anlama programının amaçladığı kazanımlara dönük yaşantılarının ve gelişimlerinin pozitif yönde olduğu, programdaki etkinliklere zamanla uyum sağladıkları ve anahtar kelime çıkarma, metinden notlar alma gibi anlama noktasında daha üst beceriler olarak ele alınan becerileri kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karma yönteme göre tasarlanan ve yürütülen bu çalışmada, okuma anlama programı esnasında nicel sonuçları açıklayabilmek amacıyla nitel gözlemler yapılmıştır. Her iki deney grubuna çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere toplamda ikişer hafta sınıf gözlem formu uygulanmış ve araştırmacı tarafından öğrencilerin programa uyumları gözlenmiştir.

Okuma anlama becerisine dönük alan yazın incelendiğinde, Özbilgin (2018), sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri üzerine bir araştırma yaptığı yüksek lisans tezinde, 8.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini gözlemlemek amacıyla 13 maddeden oluşan likert bir gözlem formu kullanmış ve gözlemlerinin sonuçlarını frekanslarla aktarmıştır. Er (2018) hazırladığı yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisini incelemiş ve araştırmanın beş haftalık sürecinde araştırmacı ve veli gözlem formları kullanmıştır. Kullanmış olduğu formlardan elde ettiği sonuçları, araştırma sorusuyla ilişkilendirmiştir. Erdoğan (2009) hazırlamış olduğu yüksek lisans çalışmasında, 3'lü likert bir form aracılığıyla öğrencilerin mekanik okuma becerilerini gözlemlemiştir.

Alan yazın taramasında gözlem formu ile alakalı bir doktora tezi bulunmuştur. Uyar (2015) tarafından yapılan çalışmada, öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi araştırılmıştır. Yapılan çalışmada, bireysel olarak gözlem ve öğrencilerin çalışmadaki stratejileri kullanma davranışları gözlenmiştir. Yapılan gözlem sonuçlarının içerik analizi yöntemi ile incelendiği çalışmanın gözlem bulguları, nicel bulgularla ilişkilendirilmiştir.

Okuma anlama becerisine dair gözlemlerin kullanıldığı çalışmalar sıralanmış ve yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Süreçsel modele dayalı etkinliklerle yürütülen bu çalışmada ise, her iki deney grubunda ikişer haftalık sınıf içi gözlemler yapılmış ve bu veriler nitel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların sonucunda, öğrencilerin uygulamaya uyumların arttığı, bazı üst düzey becerilerinin geliştiği dolayısıyla bu gelişmenin ve uyumun da nicel sonuçlarla bağdaştığı sonucuna varılmıştır.

4. Araştırma Sorusu:” *Okuma anlama programı sonrasında yapılan mülakatlardan elde edilen nitel bulgular, deneysel uygulamaya ilişkin nicel bulgularla ne düzeyde açıklamıştır?*” sorusuna ilişkin bulguların tartışılması.

Uygulanan okuma anlama programına ilişkin olarak uygulama öğretmenlerinin öznel değerlendirmelerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen görüşme süreçlerinden elde edilen bulgularda, uygulanan okuma anlama programının:

- Öğrencilerin okuma isteklerini artırdığı,
- Konu, ana fikir ve yardımcı fikirlere ulaşmalarını kolaylaştırdığı,
- Öğrencilerin okuma sürelerini olumlu etkilediği,
- Öğrencilerin özgüvenlerini ve derse olan ilgilerini artırdığı,
- Öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine yönlendirdiği,

- Mevcut programa nazaran bu programın, metin türlerine daha fazla odaklandığı,

sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar uygulanan bu programın yararlı olduğu görüşünü dile getirmişlerdir.

Uygulama sonrası, uygulamaya katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara ise, uygulanan okuma anlama programının:

- Öğrencilerin paragraf sorularını daha hızlı anlamalarına,
- Anahtar kelimeleri belirleme hızlarının artmasına,
- Metinlerdeki ana fikir ve yardımcı fikir ayrımı yapabilmelerine,
- Daha hızlı anlamaya ve düşünmeye yönlendirdiğine,
- Denemelerde daha az yanlış yaptıklarına,
- Metin türlerini nasıl çözümleyeceklerini kavradıklarına,
- Çalışmanın okuma, yazmaya ve konuşmalarına etkili olduğuna,
- Sosyal hayattaki diyaloglarında iletişim noktasında destek olacağına,
- Bu modelin lisede ve üniversitede işlerine yarayacağına,
- Sadece Türkçe dersi için değil, sözel ve hatta sayısal alanda bile onları etkileyeceğine,

yönelik ifadeler elde edilmiştir. Bu veriler dâhilinde, çalışmanın yararlarının sadece Türkçe dersi ve akademik başarıyla sınırlı kalmadığı bunlarına yanında anlama noktasında diğer derslere ve iletişim ekseninde, sosyal hayatlarına da olumlu katkılarda bulunduğunu göstermiştir.

Yapılan okuma anlama programının nicel boyutunu açıklamak amacıyla öznel görüşlere dayanan ve derinlemesine bilgilere ulaşmayı amaçlayan nitel bulgulara, uygulama öğretmenlerinin ve deney grubu öğrencilerinin görüşlerinin uygulanan programın nicel verilerini desteklediği ve açıkladığı görülmüştür.

Süreçsel modele dayalı ülkemizde var olan tek çalışmada Sulak (2014), süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretimini amaçladığı ve karma yöntem teknikleri kullandığı çalışmasında, deneysel uygulama sonrasında hem uygulama öğretmeni hem de öğrencilerle görüşmelerde bulunmuş ve görüşmelerden alınan verilerin deneysel uygulamayı desteklediği sonucuna varmıştır. Okuma anlama becerisine dönük alan yazını incelendiğinde, Kökçü (2019); Kula (2018); Şengül (2016); Mete (2016), öğrencilerle görüşmeler yapmış ve çalışmalarının nicel boyutlarını desteklemeye dair görüşler almışlardır.

Bu çalışmada da uygulanan okuma anlama programının deney grupları adına anlamlı farklılığının ve okuma anlama becerisine etkilerinin açıklanması adına uygulama öğretmenleri ve deney grubu öğrencileri ile okuma anlama programı uygulaması sonrasında yarı yapılandırılmış görüşler alınmış, alınan görüşlerin uygulamanın nicel boyutunda bulunan verileri destekler mahiyette olduğu görülmüştür.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular ışığında araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur. Söz konusu öneriler başlıklar hâlinde aşağıda yer almaktadır:

Araştırmacılara öneriler.

- Süreçsel model; metinlerin kendilerine has yapılarını ön planda tutan, metinleri hiyerarşik bir sistemle çözümleyen, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir modeldir. Bu avantajlarından hareketle, alan yazında süreçsel model ile ilgili yapılacak araştırmaların sayısının artırılması önemlidir.
- Bu çalışmada süreçsel modelim öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda süreçsel modelin öğrencilerin okuma tutum ve motivasyonlarına olan etkisi incelenebilir.
- Öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmek için alan yazında yer alan diğer model, strateji, yöntem ve teknikler incelenip sınıf ortamında modellenerek öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine olan etkisi araştırılabilir.
- Araştırma, Ağrı ilinde iki devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Süreçsel modelin farklı sosyoekonomik bölgelerde yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yeni araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma 8.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde de benzer araştırmalar yapılarak süreçsel öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi karşılaştırmalı bir şekilde ortaya konulabilir.

Eğitimcilere öneriler.

- Öğretmenler yeni strateji, yöntem ve teknikleri kullanırken öğrenciye yeni uygulamayı tanıtmalı, model olmalı ve aşamalı olarak sorumluluğu öğrenciye bırakmalıdır. Bu yolla, öğrencilerin yeni strateji, yöntem ve teknikleri kendi başlarına kullanmaları sağlanabilir.

- Süreçsel modele dayalı etkinliklerin Türkçe derslerinde yaygın bir şekilde kullanılması için bu model, öğretmenlere tanıtılarak bu konu hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.
- Okullarda uygulanacak metin çözümlemeleri ve anlamaya dayalı etkinliklerde metinlerin tür özellikleri, metni daha iyi yapılandırarak anlayabilme açısından her metnin hazırlık çalışmalarında öğrencilere aktarılması önemlidir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. Basım). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 379, 31-35.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akay, A. A. (2004). *İlköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:148804).
- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:113229).
- Aksan, D. (1994). Ana dili. *TÖMER Dil Dergisi*, 16, 63–71. Ankara.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Türkçe öğretim programı: yenilikler ve sorunlar. *İlköğretmen Dergisi*, 61, 32-36.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi* (13. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:426411).
- Amanvermez İncirkuş, F. (2018). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:534959).
- Anday, M.C. (1992). *Yiten söz*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Handbook of Reading Research*, 1, 255-291. <https://www.readingrockets.org/articles/researchbytopic/4917>
- Arslan, M.(2012). *Araştırma yöntem ve teknikleri ders notları* (Çevrimiçi). 12 Şubat 2020 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/1423693-Arastirma-yontem-ve-teknikleri.html> adresinden erişilmiştir.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256384>

- Baki, A., & Gökçek, T (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42),1-21.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82721>
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balta, E. E. (2011). *Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:289679).
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, M., & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 11-23.
<https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/132320-201204241102-basaran-2.pdf>
- Baştuğ, M., & Keskin, K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2599-2610.
https://www.academia.edu/35336862/Bilgi_verici_metin_yap%C4%B1lar%C4%B1n%C4%B1n_okudu%C4%9Funu_anlamaya_etkisi
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:311007).
- Bayraktar, İ. (2019). *Yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:549598).
- Bayram, S. (1998). *Filolojinin oluşumu*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Binyazar, A. (1983). Ana dili öğretiminde yazınsal alanlara açılım. *Türk Dili Dergisi*, 379, 57-72.
- Brassell, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach, CA: Shell Education
- Burns, C. P., Roe B.D., & Ross E.P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calp M. (2007). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Calp, M., & Calp, Ş. (2016). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Carter, R. (2012). *Vocabulary: applied linguistic perspective* (second edition). Abington: Routledge.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (3. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

- Cha, K. A., & Swaffar, J. (1998). The case for a procedural model as a multiple measure of reading comprehension. *System*, 26(2), 205-222. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X98000062>
- Covey, S. R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı* (29. Basım, çev. Osman & Filiz Nayır Deniztekin), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Forth Edition. Boston. Pearson
- Creswell, J.W. (2009). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede, S.B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarının temel özellikleri (Çev. Ed. M. Sözbilir) *Karma yöntem araştırmalarına giriş* içinde (s.1-10). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/268889>
- Çaparlar, C., & Dönmez, A. (2016). Bilimsel araştırma nedir, nasıl yapılır? *Turkish Journal of Anesthesiology & Reanimation*, 44, 212. DOI: 10.5152/TJAR.2016.34711.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 127-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, H. (2019). *Jigsaw okuma tekniğinin ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:553952).
- Çetinkaya Özdemir, E., & Akyol, H. (2019). The development of a reading comprehension test. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 563-570. DOI: 10.13189/ujer.2019.070229
- Çıkrıkçı, S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:141251).
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:205208).
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-129. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183190>
- Çiftçi, Ö., & Çeçen M. A. (2009). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama kazanımlarıyla ilgili bilişsel becerilere ulaşma düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 637-648.
- Coşkun, E. (2002). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:113235).
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö., & Epçaçan C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106. http://kalemacademy.com/Cms_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi2_03OkudugunuAnlamaStrBilDuyOgr.pdf
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:463316).
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research* (5th edition). Australia: Routledge
- Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe: uygulamalı bir yaklaşım*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, G. (2017). *Metinsel aşkınlık ilişkileri kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma tutumuna etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:480350).
- Dündar, S.(2016). *Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:422963).
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1598/RT.59.2.7>
- Er, Z. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:503478).
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:257539).
- Erkman Akerson, F. (2016). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/epcacan_cevdet.pdf
- Epçaçan, C. (2010). *Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve duyuşsal özelliklerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:339859).
- Epçaçan, C. (2010). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7 (4), 1711-1726. <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=4127>

- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*.13/19. 615-630. https://www.researchgate.net/publication/328321004_Okuma_ve_Okudugunu_Anlama_Becerilerinin_Ogretim_Sur ecine_Etkisi
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:593923).
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul I. & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Gasparinatos, A., Tsaganou, G. & Grigoriadou, M. (2007, 7-9 December). *Effects of background knowledge and text coherence on learning from texts in informatics*. paper presented at the iadis international conference: Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, Porto: Potugal. <http://www.iadisportal.org/digital-library/effects-of-background-knowledge-and-text-coherence-on-learning-from-texts-in-informatics>
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:125716).
- Gordon, C. J. (1990). Modeling an expository text structure strategy in think alouds. *Reading Horizons*, 31(2), 149-167. https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1608&context=reading_horizons
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *The Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/gocer_ali.pdf
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39. <http://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=41382&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks>
- Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin gelişimi ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 40-50. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/04..ali_gocer.pdf
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göktürk, A. (2002). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading. *Research. TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406. <https://www.jstor.org/stable/3586977?origin=crossref&seq=1>
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and reseraching reading*. Ney York: Routledge.
- Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy instruction for all students* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Güçlü, N. (2003). Sınıf içi iletişim ve etkileşim, (Ed. Leyla Küçükahmet), *Sınıf yönetimi* içinde (s.49). Ankara: Nobel Yayınları.

- Güldenoğlu, B. Kargın, T. & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320150000m000038.pdf>
- Günay, D. (2001). *Metinbilgisi*. Ankara: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, O., & Şimşek T.(2013). *Okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. *Anlama modelleri*. 11.12.2019 tarihinde https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/118928/mod_resource/content/0/Anlama%20Modelleri.pdf adresinden erişilmiştir.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11). 1-21. http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1337929770.pdf
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlama yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin sözlü anlama becerilerini geliştirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 16(2). 10-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200487>
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(18), s.1-15. http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1355326217.pdf
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). Konuşma yaklaşımı ve modelleri. *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3/1, 1-27. doi number: 10.14686/BUEFAD.201416205
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneşli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:127648).
- Güzel, A. (2010). *İki dillilere Türkçe öğretimi (Almanya örneği)* (1. baskı). Ankara: Vizyon Yayınevi.
- Hall, K. Bowman, H. (1999). Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities. *Educational Research*. 14, 100-104 <https://doi.org/10.1080/0013188990410110>
- Hampleman, R. S. (1958). Comparison of listening and reading comprehension ability of fourth and sixth grade pupils. *Elementary English*, 35(1), 49-53.
- İleri, G. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:328030).
- İskender, H., & Yiğit, F. (2015). Küçük yapı düzeyindeki değişimlerin öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 450-476. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183431>

- İşcan, A. (2013). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. (Ed. A. Kılınç ve A. Şahin.), *Konuşma eğitimi* içinde (s.4). Ankara: Pegem Akademi.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 100-120. DOI: 10.17556/jef.73171
- Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:532835).
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177244>
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19556/208645>
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*, Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H.(2013). *Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme* (Ed. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay) *Okuma eğitimi* içinde (s.8). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Can Yayınları.
- Karakuş Aktan, E. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir (Tez No:567554).
- Karakuş Tayşi, E. Özdemir, B. ve Tekdemir, N.(2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar için ortak başvuru metnine uygun metin örnekleri*. (Ed. T. Şimşek & Yıldız, B.V.), IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler. (s. 152-166). İstanbul: Step Matbacılık.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kardaş, M. N. (2013). İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8/9, 1781-1799. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/18.kardas.pdf>
- Kavcar, C. Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kavcar, C., & Oğuzkan, F. (1999). *Örnek edebî metinlerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kavcar, C. Oğuzhan, F. & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:525647).

- Kelner, L. B. & Flynn, R. M. (2006). *A dramatic approach to reading comprehension strategies and activities for classroom teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kıran, Z. & Kıran A.E. (2013). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kintsch, W., & Vandijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kintsch, W. (1983). *Text structure and inference*. Colorado: Institute of Cognitive Science University.
- Kintsch, W. (2002). On the notions of theme and topic in psychological process models of text comprehension. in (Eds M. Louwerse and W. Van Peer.), *Thematics: Interdisciplinary Studies* (pp. 157-170). Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/celcr.3.14kin>
- Kintsch W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. in (Eds S. G. Paris and S. A. Stahl.), *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470757642.ch12>.
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 28-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumusosbil/issue/4344/59385>
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Ulusal İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/668/364/>
- Kökçü, Y. (2019). *İşlemsel okuma modelinin 7.sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:598474).
- Kuşdemir Kayıran, B. (2014). *Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:370905).
- Kula, O. B. (2012). *Dil felsefesi edebiyat kuramı-I*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kula, S.(2018). *Karşılıklı öğretim tekniğinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama, öğrenme kalıcılığı ve öz yeterlik algısına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:524686).
- Kuzu, T.S. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:127675).
- Lundsteen, S. W. (1979). *Listening: its impact at all levels on reading and the other language arts*. USA: Washington DC.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (1). <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14849>
- Lüle Mert, E. (2018). Türkçe eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım bağlamında anlama eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 306-323. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/33187/384984>

- Maingueneau, D. (1991). *L'Analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Manguel, A. (2007). *Okumanın tarihi*. (Çev. Füsün Elioğlu). İstanbul: YKY.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence based inquiry* (7th ed.). Boston: MA: Pearson.
- Mertens, D. M. (2014). *Thousand oaks*. CA: Sage Publications.
- MEB (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8.sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-8.sınıflar)*, , Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2013). *PISA 2012 projesi ulusal ön rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2017). *İlköğretim Türkçe dersi (1- 8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- MEB (2019). *İlköğretim Türkçe dersi (1- 8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mete, G. (2016). *Okumaya adanmışlık modeli ile 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:436955).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (Çev. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Muliawati, İ. (2017). Reading comprehension achievement: a comparative study between science and social students. *Studies in English Language and Education*, 4/1, 92-104. <http://jurnal.unsyiah.ac.id/SiELE/article/view/7007/5747>.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health Human Development.
- Neuman, W. L. (2012). *Basics of Social Research Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Pearson.
- Norton, S. E., Beach, S. D. & Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, 30, 73-78. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4293303/>
- Nurhayati, D. (2015). *İşbirlikçi stratejik okuma modelinin öykülendirici metinler üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Islamic University.
- Ocasio, T. L. (2006). *A comparison of two instructional programs to develop strategies to improve reading comprehension*, Unpublished Doctoral Dissertation. Widener University, New York. <http://www.proquestcompany.com>.

- Odabaşı, F. (2006). *Dil-kültür bağlamında müzik dili ve bunun sosyal bütünleşmedeki yeri*. 10.04.2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/10199> adresinden erişilmiştir.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/ dinleme) geliştirmedeki rolü* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:159487).
- Onan, B. (2013). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, (Ed. A. Güzel & H. Karatay) *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 107-131). Ankara: Pegem Akademi.
- Onan, B. (2017). *Dil eğitiminin temel kavramları* (3. baskı). Ankara: Nobel.
- Onursal, İ. (2009). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık*. 09.04.2020 tarihinde http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/irem_onursal_turkce_metinler_bagdasiklik_tutarliklik.pdf adresinden erişilmiştir.
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özaslan, A. (2019). *Çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir (Tez No:565234).
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri- I*. Ankara: Öncü Yayınları.
- Özbay, M., & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (1), 158-177.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933709.pdf>
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18, 17-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19552/208321>
- Özbilgin, E. (2018). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:514143).
- Özdemir, E.(1990) *Türkçe öğretimi kılavuzu*. Ankara: İnkılâp ve Aka Kitapevleri.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma* (9. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:463293).
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/okuma-stratejileri-ustbilissel-farkindalik-envanterinin-turkce-formunun-gecerlik-ve-guvenirlik.pdf>
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7.sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:262112).

- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis using spss for windows*. England: McGraw-Hill.
- Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin Scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:432442).
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (3), 272
- Patton, M. Q.(2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. S. B. Demir & M. Bütün) Ankara: Pegem Akademi.
- Pretorius, E. J. (2008). Reading ability and academic performance in South Africa: are we fiddling while rome is burning?. *Studies in the Languages of Africa*, 33(1), 169-196. <https://doi.org/10.1080/10228190208566183>
- Ray, M. N., & Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: a review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-83. https://www.researchgate.net/publication/286163508_Individual_differences_in_child_ren's_knowledge_of_expository_text_structures_A_review_of_literature
- Riegel, M., J.-C. Pellat & R. Rioul (1994). *Grammaire méthodique du Français*. Paris:Puf.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63 <https://doi.org/10.1080/00220670009598742>
- Reynolds, R. E. (2002). *Understanding the nature of reading comprehension*. retrieved. 10.01.2020 tarihinde <https://sprakaloss.se/english/understanding-the-nature-of-reading-comprehension> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Ruddell, R. B. & Speaker, R. B. (1985). *The interactive reading process: a model*. (Eds. H. Singer & R. B. Ruddell) in Theoretical models and processes of reading. (pp. 661-686). Newark, DE: International Reading Association.
- Sajid, M., & Fradian, A. (2019). Effectiveness of reading aloud strategies for inferential reading comprehension skills and text difficulties of saudi students at university level. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9/1, 2983-2989. DOI: 10.35940/ijitee.A9120.119119
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörlerin Karşılaştırılması: Aracı Model Testi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:461465).
- Saussure, F.(1996). *Genel dilbilim dersleri*, (Çev. Berke Vardar). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Semercioğlu, M. (2018). *İşbirlikçi stratejik okuma modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 532297).
- Sertsöz, T. (2003). *İlköğretim okullarının 6.sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:130681).
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sevim, O., & Şeref, İ., (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma eğitimi dersiyle ilgili görüş ve önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19, 365-378. http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1525692042_15%20Oguzhan%20SEVIM-Izzet%20SEREF.pdf
- Sirbu, A. (2015). The significance of language as a tool of communication. *Mircea cel Batran Naval Academy Scientific Bulletin*, 15(2), 405-406. DOI: 10.21279/1454-864X
- Solso, R. L., Maclin, M. K., & Maclin O. H. (2009). *Bilişsel psikoloji* (Çev. A. Ayçiçeği-Dinn). İstanbul: Kitabevi Yayıncılık. (Eserin aslı, 2004'te yayımlanmıştır.)
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:354649).
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:220287).
- Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:446362).
- Taylor, B. M., & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19 (2), 134-146. https://www.jstor.org/stable/pdf/747358.pdf?casa_token=Wz2zlnGWuoIAAAAA:ojd11gSLEJh0byjic3j0_CNQCkdWzQWUk4JtAiZvyudogzvHzuEYEU54MLUgME68_d_lXaO0y6pnk_POsdETH4ynuPhJpwm1Z4olgYpnVJdp1LL2y4fkqQ
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:43328).
- Tekdemir, N. (2019). *5e öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna kaygısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 578124).
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:211829).
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77121>
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Tompkins, G. E. (2002). *Language arts content and teaching strategies* (5th edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach* (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Tosun, B. C. (2011). *The role of the process and the interactive models in developing reading skills in elt with special reference to contructivism* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 308352).

- Tracy, D.H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: an introduction to theories and models*. New York: Guilford
<https://laurenebrechtel.files.wordpress.com/2014/03/brechtel-final-paper1.pdf>
- Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No: 461537).
- Türkben, T. & Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 13(4), 1327-1268. doi: 10.7827/TurkishStudies.12982
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz 24, 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Urfalı Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu anlamamanın bilişsel-motivasyonel faktörlerle açıklanması ve okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:611365).
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:378256).
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-237. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231650>
- Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2016). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-187. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/okudugunu-anlama-testi-toad_0.pdf
- Ünalın, Ş.(2012). *Dil ve kültür*. Ankara: Eskiyei Yayınları.
- Vacca, R. T., & Vacca, J. L. (2005). *Content area reading (Eighth Edition)*. Boston: Pearson Education.
- Van, D., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>
- Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Walliman, N. (2011). *Research methods the basics*. London: Routledge.
- Wang, J.H.-Y., & Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between u.s. and chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. doi:10.1598/RRQ.39.2.2
- Wells, K. (2018). *Improving student reading comprehension* (Unpublished doctoral dissertation). Brenau University, USA.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yay.

- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, D. Ünal, A., Bayrakçı, M., & Polat, M. (2019). Üst düzey okuduğunu anlama becerileri: başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(20), 1-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/912268>
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183191>
- Yurdakal, H. & Susar Kırmızı, F. (2018). Okuduğunu anlamaya ilişkin başarı testi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dil Dergisi*, 16(2), 67-93. <https://toad.halileksi.net/olcek/okudugunu-anlamaya-iliskin-basari-testi>

EKLER

EK-1. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-101.99-E.23526084
Konu : Uygulama İzni

28/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:22.11.2019 tarih ve 1900334729 sayılı Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün Yazısı.

İlgide kayıtlı yazıya istinaden; Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ahmet KARABULUT'un Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerine Etkisi ile ilgili 02.12.2019-20.03.2020 tarihleri arasında İlimiz Merkez Cumhuriyet ve 75.Yıl Ortaokulunda 8.sınıf öğrencilerine uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/11/2019

Yusuf CIBIR
Vali a.
Vali Yardımcısı

GÜVENLİ ELEKTRONİK
İMZALI ASLI İLE AYNI DİR

28.11.2019

Kasım KAYA

Bilgi için: Azime GÜNER Memur
Tel: 0 (472) 280 94 37
Faks: 0 ()

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden df8f-593e-3ae4-96ed-4014 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Okuma Anlama Başarı Testi

- I. Ödevimi kabataslak yapabildim.
- II. Senin her işin böyle gelişigüzel.
- III. Baştan savma çalışmamalısın.
- IV. Bütün meseleleri ince eleyip sık dokuyan biridir.

1.Yukarıdaki cümlelerde yakın anlamlı sözcükler eşleştirildiğinde hangisi dışarıda kalır?

- A) II B) III C) I D) IV

GÜNCEL TÜRKÇE SÖZLÜK

“Zaman”

1. isim Bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit.
2. isim Bu sürenin belirli bir parçası, vakit.
3. isim Belirlenmiş olan an.
4. isim Çağ, mevsim.
5. isim Bir işe ayrılmış veya bir iş için alışılmış saatler, vakit.
6. isim Dönem, devir.

2.Yukarıda “zaman” sözcüğünün TDK Güncel Türkçe Sözlükteki anlamları verilmiştir. Aşağıdaki cümlelerle yukarıdaki anlamların hangisi uyuşmamaktadır?

- A)Şimdi az söz söyleme, çok iş yapma zamanıdır.
B)Çocukluk zamanlarımızın hatıraları kaldı aklımızda.
C)Osmanlı zamanında burası en büyük eyaletti.
D)Boş şeylerle zaman öldürüyordu.

- 1.Ortalıkta; kitaplar, notlar ve bir sürü karalama kâğıdı ile dolu masalar duruyordu.
2. Bunun üzerine beklemekten usanan Mehmet, sınıfa çıktı.
3. Öğretmenin sınıfın her yanını kaplayan bu hali, her zamanki alışkanlıklarına hiç de uymuyordu.
4. Öğretmen sınıftan dışarı çıkmamıştı.
- 5.sınıfa girdiğinde öğretmenini geniş, çok aydınlık ve her yanı kitaplıklarla, masalarla kaplı bir odanın ortasında buldu.

3.Olayların oluş sırasına göre, numaralandırılmış cümleler nasıl sıralanmalıdır?

- A) 4 - 2 - 5 - 1 - 3 B) 4 - 2 - 3 - 1 - 5
C) 5 - 1 - 2 - 3 - 4 D) 5 - 1 - 3 - 4 - 2

- Al Roker, 2018 yılında 34 saat kesintisiz olarak hava durumu programı sunmuştur
- Bu başarısı ile aynı yıl, Guinness Rekorlar Kitabı'na girmeyi başarmıştır.

4.Bu iki cümlede ifade edilenlerin anlamca doğru bir biçimde birleştirilmiş hâli aşağıdakilerden hangisidir?

- A)2018 yılında kesintisiz olarak program sunan Al Roker Guinness Rekorlar Kitabı'na girmeyi başarmıştır.
B)Al Roker isimli sunucu 2018 yılında 34 saat hava durumu programı sunarak Guinness Rekorlar Kitabı'na girmeyi başarmıştır.
C)Al Roker, 2018 yılında 34 saat kesintisiz hava durumu programı sunarak Guinness Rekorlar Kitabı'na girmeyi başarmıştır.
D)Al Roker'in kesintisiz olarak 34 saat sunduğu program onun Guinness Rekorlar Kitabı'na girmesini sağlamıştır.

Herhangi bir sanat eserinden söz eden bir yazıyı okuduktan sonra, size tavsiyem siz yine de bu sanat eserinin kendisini okumaya çalışın. Hiç şüphe yok ki bu okuma sizden çok özel bir çaba ister. Lakin bu çaba, size farklı bir dünyanın kapılarını açar. Çünkü biz yazarların kelimeleri bir rehber görevi üstlenir...

5.Yazarın vermek istediği mesaj dikkate alındığında bu parça, aşağıdakilerin hangisiyle devam ettirilmelidir?

- A) Sanatçıların çizgileri ve renkleri ise bu dünyanın içinde başka dünyaların var olduğunu gösterir.
- B) Görsel sanatların her şeyden önce bir renk sanatı olduğuna inanan sanatçılar, nasıl olup da bu kadar az renkle yetinebilir.
- C) Sanatçıların objelere olan düşkünlüğü, renk doygunluğuna erişme arzularından kaynaklanır.
- D) Defalarca anlatmaya çalıştım, bana göre hiçbir sanatta zaman ögesi yoktur.

6 ve 7. Soruları aşağıdaki bisiklet reklamına göre cevaplayınız.



Bisikletin yararları:

- Yürümeye göre daha hızlı ve rahattır.
- Trafik derdi yoktur.
- Havayı kirletmez.
- Yakıt parası ödetmez.
- Sessiz çalışır, gürültü yapmaz.
- Sadece seni değil, eşyalarını da taşır.
- Bacakları demir gibi kuvvetlendirir.
- Aynı zamanda spor yapmanı sağlar.
- Vücudun forma girmesine yardımcı olur.
- Doğada yeni yerler keşfetmeni sağlar.
- Rüzgarda uçuyormuşsun gibi hissettirir.

6.Yukarıdaki reklama göre bisikletin hangi yararına doğrudan değinilmemiştir?

- A)Bütçeye olan katkısına
- B)Çevreye olan katkısına
- C)Turizme olan katkısına
- D)İnsan vücuduna olan katkısına

Biröl, bu reklamda bulduğu her benzetme cümlesi için 10 puan alacaktır.

7.Buna göre tüm benzetme cümlelerini eksiksiz bulan Biröl kaç puan alır?

- A)10
- B)40
- C)30
- D)20

Bülbül, kafesteyken mutsuzdu. Kaçmak ve kurtulmak istedi. Kaçıncaya dek akla kararı seçti. Yükseldi. Bulutlara doğru olanca gücüyle yükseldi. Hem heyecanlı hem dalgındı. Nereye uçtuğunu bilmiyordu. Yalnız acıklı acıklı ötüyordu. O böyle öttükçe de bütün kuşlar çevresinde toplanıyordu.

8.Bu metnin dil ve anlatım özellikleriyle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Genellikle kısa cümleler kullanılmıştır.
- B) Kolay anlaşılır bir dili vardır.
- C) Örneklerden yararlanılmıştır.
- D) Deyime yer verilmiştir.

İnsanların parmak izleri nasıl ki aynı değilse, beğenileri de birbirlerine uymaz. Belki biri şiirden hoşlanıyorken, başkası tiyatrodan hoşlanıyordur. Biri kitap okumayı seviyorken, bir diğeri müzik dinlemeyi seviyordur. Bu nedenlerden dolayı.....

9.Bu düşüncenin akışına göre parçanın sonuna aşağıdakilerden hangisinin gelmesi uygundur?

- A) karşınızdakini zevksizlikle suçlayamazsınız.
- B) nelerden zevk aldığımızı bilmeliyiz.
- C) karşımızda insanların neden hoşlandığını bilmeliyiz.
- D) davranışlarımızı kontrol altında tutmalıyız.

10.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğadan insana aktarma yapılmıştır?

- A) Kelebekler isyan ediyor.
- B) Saçlarına yıldız düşmüş koparma anne.
- C) Ay, çınarların arasından gülümsüyor.
- D) Şairin yanık bir sesi var.

11.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde cümleye hâkim olan duygu ötekilerden farklıdır?

- A) Keşke bu bölümde okumasaydım.
- B) Böyle aceleci aceleci neden geldim ki!
- C) Genç yaşında bir iş sahibi olmadığımı çok pişmanım.
- D) Buraya geldin de bana uğramadın öyle mi?

12.Aşağıdaki cümlelerden hangisi “kanıtlanabilirlik” açısından farklıdır?

- A) Sevgi adeta bir güneş gibi dünyamızı ısıtır.
- B) Can sıkıntısı ve bıkkınlık hissi etle tırnak gibidir.
- C) İnsan bildiklerini kendinden sonraki kuşaklara aktarabilen varlıktır.
- D) Etrafımdaki insanlar gibi ben de hayata neşeyle bağlıyım.

A-Nergis Hanım, artık ihtiyarlıkla barışık yaşamaya alıştığı için şakaklarındaki beyazlaşan saçlara üzülüyordu. Çiçekleri, onun en yakın arkadaşı gibiydi. Hatta bazen Nergis Hanım’a bir şeyler fısıldıyordu.

B-Her sabah erkenden yürüyüşe çıkar, havaya aldırmandan kendini doğaya atardı. Ona göre doğa, hayatın en büyük huzuruydu. Bulutlar onunla dertleşir, çiçekler ona gülümserdi.

13.Aşağıdakilerden hangisi bu metinlerin ortak yönlerinden biri değildir?

- A)Üçüncü kişi ağzından anlatılmaları
- B)Benzetmeden yararlanılması
- C)Bilgi vermek için yazılmaları
- D)Kişileştirme yapılması

14.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep – sonuç ilişkisi vardır?

- A) Bölgedeki yangını söndürmeye yönelik çalışmalar başlatıldı.
- B) Ormanlık alanların çoğaltılması için fidan dikimleri yapılıyor.
- C) Sanayileşmenin artması, çevre kirliliğini hızlandırdı.
- D) Susuzluğun yaşanmaması için tasarruf tedbirleri uygulamaya konuldu.

Çocukluğum tam bir çocukluk havasında geçti. Oyunların, sokakların tadını doyasıya yaşadım. O zamanlarda teknoloji şimdiki gibi değildi. Oyuncaklarımız taşlar, tahtadan objeler ve doğanın güzelliği idi. Bir çocuğun yaşayabileceği kadar doğal, özgür ve bir o kadar da mutlu bir dönemdi benim için. Siyah okul önlüğüm, mahallede satılan gazozlar, yaz tatillerinin doyumsuz günleri... Nasıl unutulur?

15.Yukarıdaki parçanın türü ne olabilir?

- A) Öykü B) Masal C) Anı D) Deneme

16.Aşağıda sıralı cümlelerin hangisinde deyim açıklayıcısıyla birlikte verilmiştir?

- A) Siz ödevlerinizi yapmadınız, kabak benim başıma patladı.
- B) Pılını pırtısını toplamış, yola çıkmaya hazırlanıyordu.
- C) Kazadan sonra bir deri bir kemik kaldı, çok zayıfladı.
- D) Ne başınız belli ne ayağınız sizin, ne yapıyorsunuz?

Orhan Kemal ve Yaşar Kemal Çukurova yöresinde yaşamış, anlatılarında çok iyi bildikleri o bölgenin halkının sorunlarına eğilmiş, onların dertlerini dile getirmişlerdir. Orhan Kemal, eserlerindeki karakterleri daha çok Adana’daki işçilerden, memurlardan seçmesine karşılık; Yaşar Kemal taşra insanından ve çiftçilerden seçer. Orhan Kemal, genelde köyden kente göçün yarattığı sorunları ele alırken Yaşar Kemal ise, yüzyıllardır o topraklarda var olan toprak kavgalarını, ağılık sistemini işlemiştir.

17.Yukarıdaki parçanın anlatımında aşağıdakilerden hangisine başvurulmuştur?

- A) Tanımlama
- B) Öyküleme
- C) Tartışma
- D) Karşılaştırma

18.“Yaklaşmak” sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde “Hava aydınlanmaya başladığında yaylaya yaklaşmışlardı.” cümlesindekiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

- A)Olaya farklı bir açıdan yaklaşarak yeni bir çözüm yolu üretmişti.
- B) Nehrin kenarına iyice yaklaştı, suyun üzerinde yüzen bir yaprak çok ilgisini çekmişti.
- C)Öğrencilerden biri cevaba çok yaklaştı ama bir türlü sonunu getiremedi.
- D)Yolculuk saati yaklaşıyor, bavulumu hazırlamalıyım.

I. Kapıya gelenin postacı olduğunu sesinden bildim.

II. Bir sorun olursa ben sadece seni bilirim ona göre.

III. Öğrencilerin konuyu anladıklarını bilmek beni mutlu ediyordu.

19.“Bilmek” kelimesi yukarıda numaralanmış cümlelerin hangisinde aşağıdaki anlamlardan biriyle kullanılmamıştır?

A) Bir şeyi öğrenmiş bulunmak.

B) İşine gelmek.

C) Tanımak.

D) Sorumlu tutmak.

Hele bir kanatlansın ufuklar

Hele bir içini çeksın orman

20.Bu dizelerde bulunan söz sanatı, aşağıdakilerden hangisinde vardır?

A) Yıldızlar göz kırptıyordu ta uzaklardan

Ay pırıl pırıldı bir gümüş gibi

B) İnsanoğlu cennetlerin en güzeline Meyveleri ısıarak girer

C) Su sesi, kuş sesi, rüzgâr sesi

Ta uzaklardan gelir yârin nefesi

D) Düşünüyordum bir gün geleceğini

Ama böyle değişmiş olarak değil

CEVAPLAR

1 A B C D

2 A B C D

3 A B C D

4 A B C D

5 A B C D

6 A B C D

7 A B C D

8 A B C D

9 A B C D

10 A B C D

11 A B C D

12 A B C D

13 A B C D

14 A B C D

15 A B C D

16 A B C D

17 A B C D

18 A B C D

19 A B C D

20 A B C D

Başarılar Dilerim

Ahmet KARABULUT

EK-3. Okuma Anlama Programı Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam,

Süreçsel modele dayalı etkinliklerin 8.sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerine olan etkisi başlıklı doktora tezi hazırlamak istiyorum. Yapılacak olan çalışmada, karma yöntem araştırmalarından gömülü desen kullanılacaktır. Bu desenin keşfetme basamağında okuma anlama programını oluşturmak amacıyla alan uzmanı olarak sizden aşağıdaki soruları yanıtlamanızı rica eder, şimdiden teşekkür ederim.

Doktora Öğrencisi Ahmet KARABULUT

1. Süreçsel modeli, okuma anlama becerisinde ne tür etkinliklerle kullanmamızı tavsiye edersiniz?
2. Sizce bu modeli bilgilendirici ve öyküleyici ve şiir metin türlerine nasıl uygulamalıyız?
3. Bu modeli etkinliklerle uygularken ne tür araç-gereç, kaynak ve teknolojik ürünler kullanmamızı önerirsiniz?
4. Süreçsel modeli temele alıp hazırlayacağımız etkinlikleri oluştururken sizce nelere dikkat etmeliyiz?
5. Bir metnin çözümlenmesi için kaç adet etkinlik tasarlamak sizce daha uygun olur?

EK-4. Sınıf Gözlem Formu

Okul:	Metin:	Hafta:
Okuma Öncesi	-Derse hazırlıklı gelme.	
	-Konuyla ilgili hazırlık sorularına cevap verme.	
	-Hazırlık çalışmalarına katılma.	
Okuma Esnası	-Okuma tekniklerini kullanma.	
	-Okumaya aktif katılma.	
	-Anahtar kelimeleri belirleme.	
	-Metinle ilgili not çıkarma.	
Okuma Sonrası	-Etkinlikleri bireysel yapma.	
	-Etkinlikleri başarabilme.	
	-Etkinlikleri verilen sürede tamamlayabilme.	
	-Soru-cevap etkinliklerine katılma.	



EK-5. Uygulama Öğretmenleri Görüşme Formu

Süreçsel Modele İlişkin Uygulama Öğretmenine Yönelik Görüşme Kılavuzu

Görüşülen Kişi:

Tarih: __ / __ / __

Saat (Başlangıç/Bitiş): __ / __

Bu araştırmanın amacı “süreçsel modele dayalı etkinliklerin 8.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisini” belirlemektir. Değerli hocam, bu amaç doğrultusunda elde edilen nicel verilerin yanında uygulama ve süreç hakkındaki görüşleriniz çalışmaya katkı sunacaktır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sizin görüşlerinizden yola çıkarak elde edilen veriler kullanılacaktır. İlgi ve katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yönerge:

- Görüşme sürecinden elde edilen bilgilerin tamamı gizli tutularak isimler ve kişiye ait bilgiler araştırma kapsamını dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Ahmet KARABULUT

Doktora Öğrencisi

SORULAR

1. Deneysel uygulamanın öğrencilerin okuma anlama performansları üzerindeki etkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. Deneysel uygulama hakkındaki görüşünüz nedir? Ders kitabındaki okuma etkinlikleri ile deneysel uygulamadaki etkinlikleri karşılaştırdığınızda okuma anlama noktasında nasıl farklılıklar tespit ettiniz. Bunu programla ilişkilendirir misiniz?
3. Bu programı, mevcut programla kıyasladığınızda ayırt edici yönlerini belirtiniz.

EK-6. Deney Grubu Öğrencileri Görüşme Formu

Süreçsel Modele İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Tarih:/...../.....

Görüşmeci:

Öğrencinin Adı Soyadı:

Görüşme Tarihi ve Saati:

Görüşme Yeri:

“Merhaba, ben Ahmet KARABULUT. Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisiyim. Bu görüşmede süreçsel modele uygun olarak yaptığımız öğretim ve etkinliklere ilişkin görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Gösterdiğiniz sabır ve özen için şimdiden teşekkür ederim.”

Lütfen soruları cevaplandırırken sınıf içi yapılan okuma etkinliklerini göz önünde bulundurunuz.

1. Uygulama yapılmadan önceki metinleri okuma anlama becerileri ile uygulama sonrası becerinizi karşılaştırdığınızda, okuma anlama becerileriniz arasında bir fark oluştuğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız farklılıkların ne olduğunu açıklar mısınız?

2. Süreçsel model okuma çalışmaları size neler kazandırdı, öğrenme sürecine ve düşünmenize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Evet, ise bunlar nelerdir?

3. Uygulama sonrasında yeni şeyler öğrendiğinizi düşünüyor musunuz? Uygulama size neler katmış olabilir?

4. Süreçsel modele dayalı etkinliklerinin ileriki öğrenim ve sosyal hayatınızda size fayda sağlayacağını düşünüyor musunuz? Evet, ise nasıl bir fayda sağlayacağını açıklayınız.

EK-7. Öyküleyici Metin Etkinlik Değerlendirme Formu

ÖYKÜLEYİCİ METİN ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

METİN ADI:

ETKİNLİĞİN TARİHİ:

Uygulama Okulu:	
Öğrenci kimliği:	
Metnin konusu hakkında tahminde bulunma	
Metnin hikâye haritasını çıkarma	
Yardımcı fikirleri bulma	
Ana fikri ve konuyu bulma	
Metnin olaylarını kronolojik olarak sıralama	
Metnin tür özelliklerini metinden hareketle bulma	
Ana fikri bulma	
Metinden hareketle bağ kurma	
Metinden hareketle yeni bir metin yazma	
Etkinlikler/ 1-10 Arası Puan	

EK-8. Bilgilendirici Metin Etkinlik Değerlendirme Formu**BİLGİLENDİRİCİ METİN ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU****METİN ADI:****ETKİNLİĞİN TARİHİ:**

Uygulama Okulu:	
Öğrenci kimliği:	
Metinde anlatılanı belirleme	
Anahtar kelimeleri bulma	
Kelimelerin önem sıralaması	
Kelimelerle cümle oluşturma	
Metinden çıkarımlar yapma	
Yardımcı fikirleri bulma	
Ana fikri bulma	
Metinden hareketle bağ kurma	
Yazarın metni yazma amacı	
Metinden hareketle sosyal hayatla karşılaştırma yapma	
Etkinlikler/ 1-10 Arası Puan	

EK-9. Şiir Metin Türü Etkinlik Değerlendirme Formu

ŞİİR METİN TÜRÜ ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

METİN ADI:

ETKİNLİĞİN TARİHİ:

Uygulama Okulu:	
Öğrenci kimliği:	
Anahtar kelimeleri bulma	
Anahtar kelimelerin çağrıştırdıklarını bulma	
Kelimelerin önem sıralamasını yapma	
Anahtar kelimelerle şiir yazma	
Şiir türünün özelliklerini metinde gösterme	
Söz sanatlarını ve şiire etkisini bulma	
Şiirin kıtalarındaki duyguları bulma	
Yazarın şiiri yazma amacını belirleme	
Şiirin konusunu bulma	
Şiirin ana fikrini bulma	
Etkinlikler/ 1-10 Arası Puan	

EK-10. Süreçsel Model Temelli Ders Planları ve Etkinlik Örnekleri

BİLGİLENDİRİCİ METİN DERS PLAN	
Sınıf:	8
Süre:	3 ders saati
Metnin adı:	Dilimiz Kuşatma Altında
Kullanılacak okuma yöntemi	Not olarak sessiz okuma
Etkinliklerin dayandığı kodlar	1. Etkinlik-Zihinde yapılandırma ve anlama (Kuramsal çerçeve) 2. Etkinlik-Metin yapısı - küçük yapı (Uzman görüşleri)/ Zihinde yapılandırma ve anlama (Kuramsal çerçeve) 3. Etkinlik-Metin yapısı ve anlama (Kuramsal çerçeve)/ Zihinsel becerilere dayalı etkinlikler (Uzman görüşü) 4. Etkinlik-Zihinsel beceriler (Uzman görüşü)/Zihinde yapılandırma ve anlama (Kuramsal çerçeve) 5. Etkinlik- Zihinsel beceriler (Uzman görüşü)/Zihinde yapılandırma ve anlama (Kuramsal çerçeve) 6. Etkinlik-Zihinsel beceriler (Uzman görüşü)/ Zihinde yapılandırma (Kuramsal çerçeve) 7. Etkinlik-Yapı / Zihinsel becerilere dayalı etkinlikler (Uzman görüşü)/ Zihinde yapılandırma ve anlama (Kuramsal çerçeve)
Oturumun hedefleri ve kazanımları:	• T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. • T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler. • T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. • T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. • T.8.3.13. Okuduklarını özetler. • T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. • T.8.3.16. Metnin konusunu belirler. • T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. • T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. • T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. • T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. • T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.
Ders araç gereçleri:	• Dilimiz Kuşatma Altında adlı bilgilendirici metin- Deniz BANOĞLU • Süreçsel modele dayalı etkinlik kitapçığı • Öğretmen kılavuz kitapçığı

DERS AKIŞI

Giriş

- Öğrencilere daha önceden uyum eğitimiyle aktarılmış olan bilgilendirici metinlerin özellikleri tekrar hatırlatılır. Bu aşamada soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencinin derse karşı motivasyonu ve bilgilerin hatırlanması sağlanır.
- Derse hazırlık aşamalarında öğretmen, öğrencilerden “dil” ifadesinin çağrışımını sorarak aldığı cevapları beyin fırtınası tekniğiyle tahtaya yazar.
- Öğrencilere, dilimizdeki yabancı kelimeleri ne kadar çok kullandığımızı değerlendirilmeleri ister.
- Öğrencilerden metni not alarak sessiz okumalarını ister.

Metni anlama ve yorumlama

- Öğretmen, öğrencilerden süreçsel modele yönelik olarak hazırlanan etkinlikleri yapmalarını isterken bir yandan da hem modelle hem de metin türlerinin özellikleriyle alakalı olarak rehberlik eder.

Etkinlik 1

Tahmin etme etkinliği

Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
• Öğretmen, öğrencilerden metni okumadan önce metnin başlığına ve resimlerine bakarak metinde ne anlatılabileceği hakkında tahminde bulunmalarını ister.	Bu etkinlik, öğrencinin metnin konusuna olan odak noktasının oluşmasını sağlar. Bu sayede metin türü ve o türün özelliklerinin zihinde yapılanması hedeflenerek daha üst bir anlamının gerçekleşmesi hedeflenir.

Metnin isminde ve görsellerine bakarak metinde ne anlatıldığını tahmin ediniz.



Etkinlik 2**Metinden belirlenen önemli kelimeleri seçmek- sıralamak- ilişkilendirmek**

Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden “Dilimiz Kuşatma Altında” adlı metni okurken belirledikleri önemli kelimeleri yazmalarını, aralarında sıralamalarını ve birbirleriyle ilişkilendirerek bu kelimelerle anlamlı ve kurallı bir cümle kurmalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerin okumuş oldukları bilgilendirici metinden çıkarım yapmaları kelimelerden hareketle küçük yapıya ulaşarak metni anlamlandırmaları bu sayede zihinde yapılandırmaları beklenir.

Metni okurken belirlediğiniz anahtar kelimeleri sıralayarak aralarındaki ilişkileri belirtiniz ve bu kelimeleri kullanarak bir cümle oluşturunuz.

seçtiğim
kelimeler



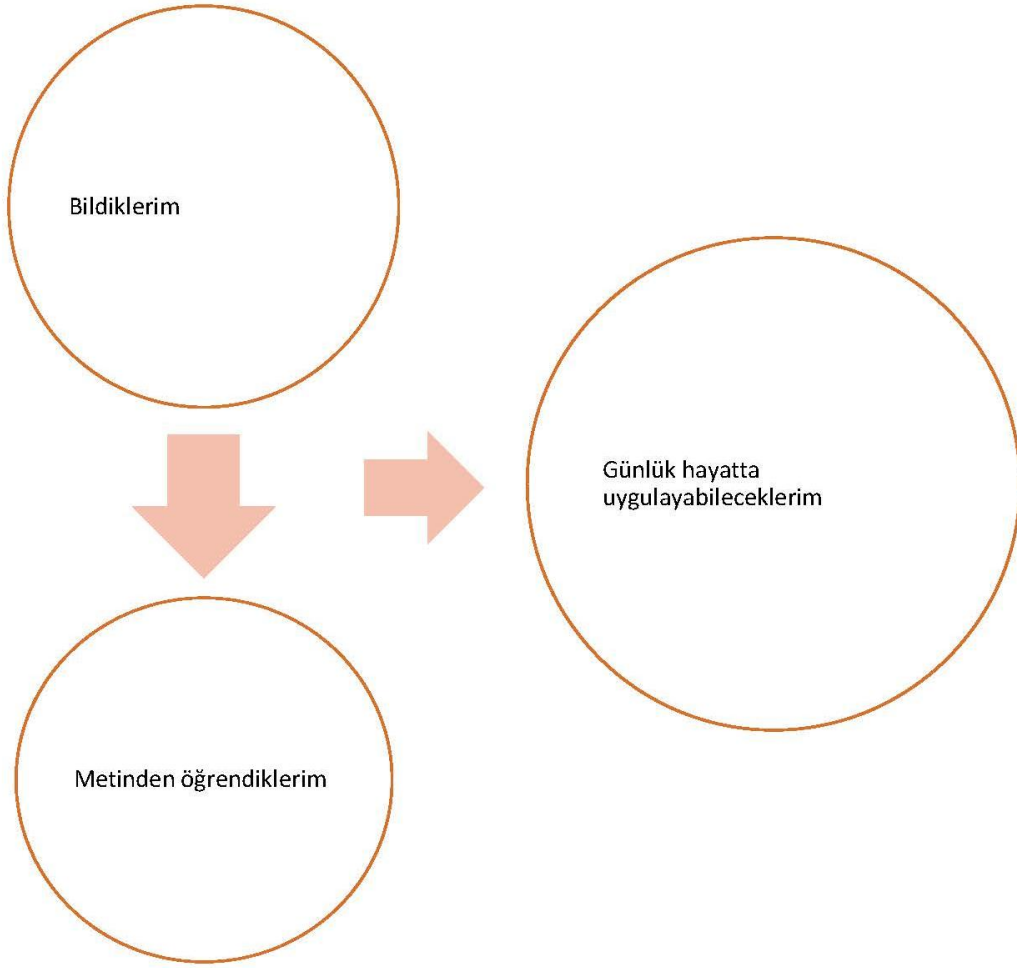
kelimelerin
önem sıralaması



bu kelimelerle
yazdığım cümle



Etkinlik 3	
Bildiklerim-Bilmek istediklerim- Metinden öğrendiklerim	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden “Dilimizi” anlatan metni okumadan önce bildiklerini, metinden öğrendiklerini ve bunları günlük hayatlarında nasıl kullanabileceklerini yazmalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerin bilgilendirici metinlerin özelliklerini kavramaları ve bilgilerini kıyaslamaları hedeflenir.



Etkinlik 4	
Yardımcı fikirlerden ana fikre ulaşma	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden “Dilimiz Kuşatma Altında” adlı metnin yardımcı fikirlerini bularak bu yardımcı fikirlerden ana fikre ulaşmalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerin daha önceden uyum eğitiminde aktarılmış olan süreçsel modelin yardımcı fikirlerin belirlenerek ana fikre ulaşılması (zihinde yapılandırma, sıralama, fikirler arasındaki bağlantıyı bulma) amaçlanır.

Okuduğunuz metnin yardımcı fikirleri ve ana fikrini aşağıdaki gibi listeleyiniz ve yardımcı fikirlerden ana fikre ulaşınız.

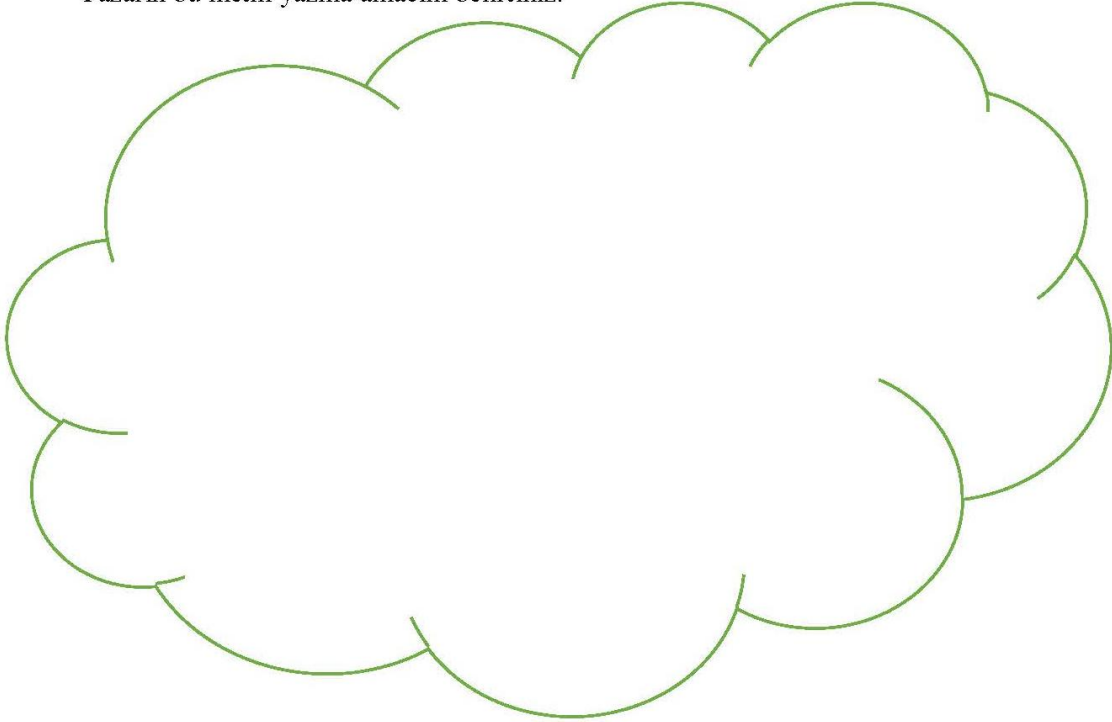
Etkinlik 5	
Metinden hareketle analiz sentez düzeyinde okuduğunu anlamayı uygulama etkinliği	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden “Dilimiz Kuşatma Altında” adlı metinden hareket ederek “Yetkiniz olsa dilimizdeki bu bozulmayla ilgili ne yapmak isterdiniz?” sorusu çerçevesinde bir yazı yazmalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerin bu metinden hareket ederek metinde aktarılan bilgilerle empati kurmaları ve bunu sosyal hayatlarıyla ilişkilendirerek okuduklarını sentezlemeleri böylece zihinde yapılandırarak daha üst bir anlamaya ulaşmaları amaçlanır.

Yetkiniz olsa dilimizdeki bu bozulmayla ilgili ne yapmak isterdiniz?



Etkinlik 6	
Yazarın metni yazma amacını yazma etkinliği	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden “Dilimiz Kuşatma altında” adlı metinden hareketle yazarın metni yazma amacını yorumlamalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerin okumuş oldukları bilgilendirici metinden çıkarım yapmaları ve metni anlamlandırarak yazarın metni yazma amacını belirlemeleri istenerek daha üst bir anlamaya ulaşmaları sağlanır. Bu da süreçsel modelin metnin büyük yapısına odaklanmasına aynı zamanda yazarın metni organize etmesine dayanmaktadır.

Yazarın bu metni yazma amacını belirtiniz.



Metinden hareketle sentez ve yaratma düzeyinde bir metin yazma.

“Sözün özü: Dilimizden utanmayalım. Bir ulusu ulus yapan temel ögenin dil olduğunu, ulusu parçalamaya götüren yolun da önce –Kültür ve Dil-in yozlaşmasından başladığını unutmayalım. ” Metinden alınan bu cümleden hareketle dilin ve kültürün önemini anlatan bir yazı yazınız.

[illegible]

ÖYKÜLEYİCİ METİN DERS PLANI	
Sınıf:	8
Süre:	3 ders saati
Metnin adı:	Portakal
Kullanılacak okuma yöntemi	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuma
Etkinliklerin dayandığı kodlar	1. Etkinlik- Zihinde yapılandırma ve anlama (Kuramsal çerçeve) 2. Etkinlik-Metin yapısı/ Yapı (Uzman görüşü) 3. Etkinlik-Zihinsel becerileri kullanma (Uzman görüşü)-Zihinde yapılandırma ve anlama (Kuramsal çerçeve) 4. Etkinlik- Zihinde yapılandırma ve anlama (Kuramsal çerçeve) 5. Etkinlik- Anlama (Uzman görüşü)- Zihinde yapılandırma (Kuramsal çerçeve) 6. Etkinlik- Metin yapısı (Uzman görüşü)-Metin yapısı ve anlama (Kuramsal çerçeve) 7. Etkinlik- Zihinde yapılandırma ve anlama (Kuramsal çerçeve)
Oturumun hedefleri ve kazanımları:	• T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. • T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler. • T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. • T.8.3.12.Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. • T.8.3.13. Okuduklarını özetler. • T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. • T.8.3.16. Metnin konusunu belirler. • T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. • T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. • T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. • Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur. • T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. • T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.
Ders araç gereçleri:	• Portakal adlı öyküleyici metin- Mustafa ÇİFTÇİ • Süreçsel modele dayalı etkinlik kitapçığı • Öğretmen kılavuz kitapçığı
DERS AKIŞI	
Giriş	
• Öğrencilere daha önceden uyum eğitimiyle aktarılmış olan öyküleyici metinlerin özellikleri tekrar hatırlatılır. Bu aşamada soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencinin derse karşı motivasyonu ve bilgilerin hatırlanması sağlanır. • Derse hazırlık aşamalarında öğretmen, öğrencilerden özetlemek ifadesinin çağrışımını sorarak aldığı cevapları beyin fırtınası tekniğiyle tahtaya liste halinde	

yazar.

- Öğrencilere, başarının ve başarmanın hangi duyguları uyandıracığını sorar.
- Öğretmen, noktalama işaretlerine dikkat ederek metni sesli okur.

Metni anlama ve yorumlama

- Öğretmen, öğrencilerden süreçsel modele yönelik olarak hazırlanan etkinlikleri yapmalarını isterken bir yandan da hem modelle hem de metin türlerinin özellikleriyle alakalı olarak rehberlik eder.

Etkinlik 1

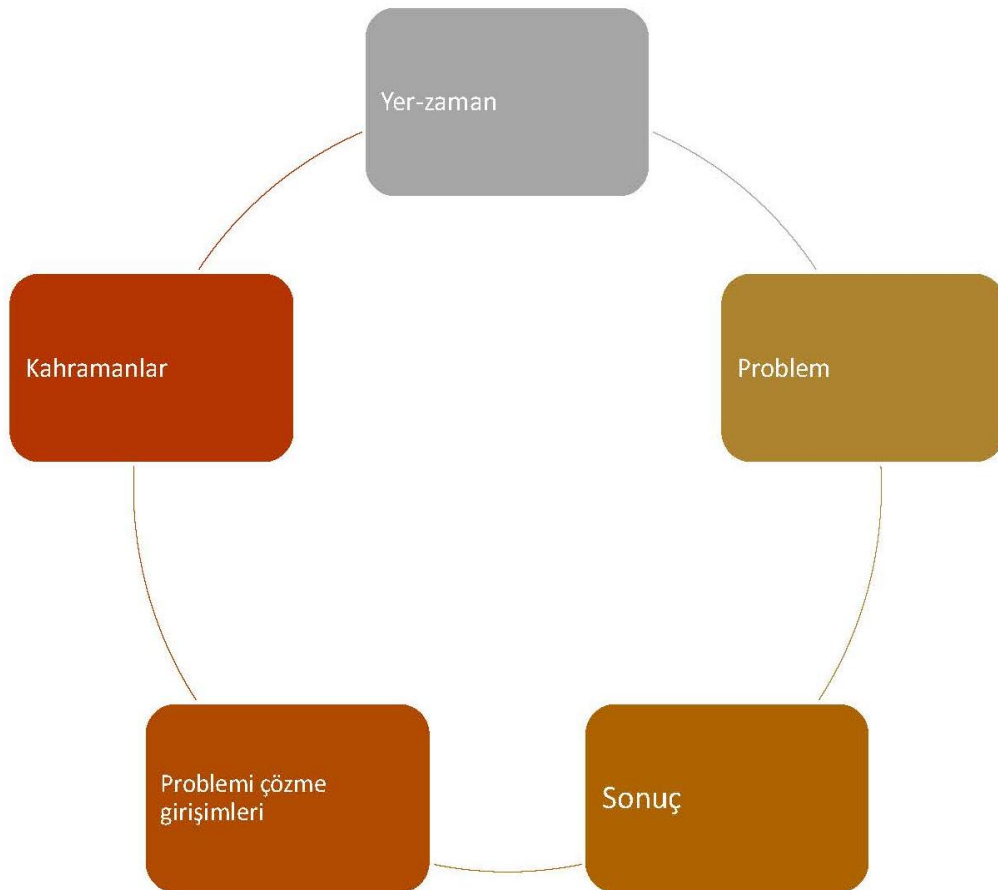
Metnin konusunu tahmin etme etkinliği

Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
• Öğretmen, öğrencilerden metni okumadan önce metnin başlığına ve resimlerine bakarak metinde ne anlatılabileceği hakkında tahminde bulunmalarını ister.	Bu etkinlik, öğrencinin metnin konusuna olan odak noktasının oluşmasını sağlar. Bu sayede metin türü ve o türün özelliklerinin zihinde yapılanması hedeflenerek daha üst bir anlamının gerçekleşmesi hedeflenir



Etkinlik 2 Metnin hikaye haritasını çıkarmak.	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden “Portakal ” adlı metnin hikaye haritasını çıkarmalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerin okumuş oldukları öyküleyici önemli elementlere bölmeleri ve bu sayede hikayenin unsurlarını bularak ana fikre ve dolayısıyla üst anlama çıkmaları beklenir.

Okumuş olduğunuz hikâyenin haritasını çıkarınız.



Etkinlik 3 Öykünün konusuyla yardımcı fikirlerini ve ana fikrine ulaşmak.	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilere “Portakal” adlı metnin yardımcı fikirlerini bulmalarını ve bu yardımcı fikirlerden ana fikre ulaşmalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilere daha önceden uyum eğitiminde aktarılmış olan süreçsel model aracılığıyla metnin yardımcı fikirlerin belirlenerek ana fikre ve konuya ulaşılması (zihinde yapılandırma, sıralama, fikirler arasındaki bağlantıyı bulma) amaçlanır.

Hikâyede var olan yardımcı fikirleri sıralayınız.

Portakal

-yardımcı fikirleri

-konusu

-ana fikri

Etkinlik 4 Öykünün bir metin alınarak analiz ve yaratma düzeyi etkinliği.	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
- Öğretmen, öğrencilerden metinden alınan aşağıdaki cümleyi göz önüne alarak sizde iz bırakmış ve her gördüğünüzde o olayı ve o zamanı anlatan bir anılarını yazmalarını ister. " Ben o günü hiç unutmadım. Şimdi ne vakit portakal yesem elimi yıkamam, bir süre koklarım. Elif'i koklar gibi, annemi koklar gibi koklarım..."	Bu etkinlikte, öğrencilere metinden bir cümle verilir ve bu cümleyi kendi akademik hayatlarıyla ilişkilendirmeleri istenir (zihinde yapılandırma, fikirler arasındaki bağlantıyı bulma) amaçlanır.

Metinden alınan aşağıdaki cümleyi göz önüne alarak sizde iz bırakmış ve her gördüğünüzde o olayı ve o zamanı anlatan bir anınızı yazınız.

"Ben o günü hiç unutmadım. Şimdi ne vakit portakal yesem elimi yıkamam, bir süre koklarım. Elif'i koklar gibi, annemi koklar gibi koklarım..."



Etkinlik 5 Öykünün olaylarını kronolojik olarak sıralamak.	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden “Portakal” adlı metnin önemli buldukları olaylarını kronolojik olarak sıralamalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerden öykünün olaylarının kronolojik olarak sıralanması böylece bu türü daha kavramaları ve okuma anlama becerilerini geliştirmeleri amaçlanır.

Öyküde önemli bulduğunuz olayları kronolojik olarak sıralayınız.

Etkinlik 6 Metnin tür özelliklerini metinden alıntılar yaparak belirtmek.	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden “Portakal” adlı metinden hareketle metin türünün özelliklerini metinden alıntılarla yazmalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerden önceden uyum eğitiminde anlatılan metin türünün özelliklerini metinden hareketle gösyermeleri istenir. Bu etkinlikte okunan metnin tür özelliklerini uygulayarak daha üst düzey bir anlama becerisi amaçlanır.

Metinden hareketle öykü türünün özelliklerini metinden alıntılar yaparak gösteriniz.



Etkinlik 7 Metinden hareketle önemli bir anıyı anlatan kısa bir yazı yazma.	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden “Portakal ” adlı metinden hareketle hayatımızda iz bırakan bir anıyı kısa bir şekilde yazmalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerin okumuş oldukları öyküleyici metinden çıkarım yaparak metnin vermek istediği mesajı kavramaları amacıyla öğrencilerden kısa bir metin yazmaları beklenir.

Portakalla ilk kez yatılı okulda tanışan ve portakalın derin bir iz bıraktığı çocuğun duygularını, günlük hayatta rast geldiğiniz ihtiyaç sahibi çocuklarla karşılaştırmız.

ŞİİR METİN TÜRÜ DERS PLANI	
Sınıf:	8
Süre:	3 ders saati
Metnin adı:	Kaldırımlar
Kullanılacak okuma yöntemi	Söz Korosu
Etkinliklerin dayandığı kodlar	1. Etkinlik-Anlama (Uzman görüşleri) 2. Etkinlik-Zihinde yapılandırma ve anlama (Kuramsal Çerçeve)/Anlama (Uzman görüşleri) 3.Etkinlik-Metin yapısı ve anlama (Kuramsal çerçeve)/Metin yapısı (Uzman görüşleri) 4.Etkinlik- Metin yapısı ve anlama (Kuramsal çerçeve)/Metin yapısı (Uzman görüşleri) 5. Etkinlik- Metin yapısı (Uzman görüşü)/ Zihinde yapılandırma ve anlama (Kuramsal çerçeve) 6.Etkinlik- Zihinsel beceriler (Uzman görüşleri)/Zihinde yapılandırma (Kuramsal çerçeve) 7. Etkinlik- Zihinsel beceriler (Uzman görüşleri)
Oturumun hedefleri ve kazanımları:	• T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. • T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. • T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. • T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. • T.8.3.13. Okuduklarını özetler. • T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. • T.8.3.16. Metnin konusunu belirler. • T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. • T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. • T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. • T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. • T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.
Ders araç gereçleri:	• Kaldırımlar adlı şiir metni- Necip Fazıl KISAKÜREK • Süreçsel modele dayalı etkinlik kitapçığı • Öğretmen kılavuz kitapçığı

DERS AKIŞI	
Giriş Öğrencilere daha önceden uyum eğitimiyle aktarılmış olan şiir türünün özellikleri tekrar hatırlatılır. Bu aşamada soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencinin derse karşı motivasyonunun oluşması ve bilgilerin hatırlanması sağlanır. Öğretmen; bu derste Necip Fazıl'ın “Kaldırımlar” adlı şiirini inceleyeceklerini, öğrencilerden metni söz korosu yöntemiyle okumalarını ister. Metni anlama ve yorumlama Öğretmen, öğrencilerden süreçsel modele yönelik olarak hazırlanan etkinlikleri yapmalarını isterken bir yandan da hem modelle hem de metin türlerinin özellikleriyle alakalı olarak rehberlik eder.	
Etkinlik 1 Metinde önemli görülen kelime ve kelime gruplarını çağrıştırdıklarını yazma.	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden metinde önemli olduğunu düşündükleri kelime ve kelime gruplarını bularak o kelimelerin zihinlerinde neler çağrıştırdıklarını yazmalarını ister.	Bu etkinlik, öğrencinin metnin konusuna olan odak noktasının oluşmasını sağlar. Bu sayede metindeki önemli kelime ve kelime gruplarının anlamsal ilişkiler bakımından yapılanması hedeflenerek daha üst bir anlamının gerçekleşmesi hedeflenir.

Metinde önemli bulduğunuz kelimeleri ve o kelimelerin size neler çağrıştırdıklarını yazınız.

Kelimeler	Çağrışımları
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

Etkinlik 2	
Metinde belirlenen önemli kelimeleri seçmek- sıralamak- ilişkilendirmek	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden “Kaldırımlar” adlı şiiri okurken belirledikleri önemli kelimeleri yazmalarını, aralarında sıralama yapmalarını ve anahtar kelimeleri içeren bir dörtlük yazmalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerin şiirden çıkarım yapmaları kelimelerden hareketle küçük yapıya ulaşarak metni anlamlandırmaları beklenir

Şiiri okurken belirlediğiniz önemli kelimeleri yazıp sonrasında bu kelimeleri kullanarak bir dörtlük yazınız.

seçtiğim
kelimeler



kelimelerin
önem sıralaması



şiirim



Etkinlik 3	
Şiir türünün özelliklerini metin üzerinde göstererek bu özelliklerin şiire neler kattığını yazınız.	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden şiirdeki söz sanatlarının ve şiir özelliklerinin şiiri anlam olarak nasıl etkilediklerini bulmalarını ister.	Bu etkinlikle, türün özelliklerini metin üzerinde göstererek daha üst bir anlama hedeflenmektedir.

Şiir türünün özelliklerini metin üzerinde göstererek bu özelliklerin şiire neler kattığını yazınız.

Kaldırımlar

*Sokaktayım, kimsesiz bir sokak ortasında;
Yürüyorum, arkama bakmadan yürüyorum.
Yolumun karanlığa saplanan noktasında,
Sanki beni bekleyen bir hayal görüyorum.*

*Kara gökler kül rengi bulutlarla kapanık;
Evlerin bacasını kolluyor yıldırımlar.
İn cin uykuda, yalnız iki yoldaş uyanık;
Biri benim, biri de serseri kaldırımlar.*

*İçimde damla damla bir korku birikiyor;
Sanıyorum, her sokak başını kesmiş devler...
Üstüme camlarını, hep simsiyah, dikeyor;
Gözüne mil çekilmiş bir âmâ gibi evler.*

*Kaldırımlar, çilekeş yalnızların annesi;
Kaldırımlar, içimde yaşamış bir insandır.
Kaldırımlar, duyulur, ses kesilince sesi;
Kaldırımlar, içimde kıvrılan bir lisandır.*

*Bana düşmez can vermek, yumuşak bir kucakta;
Ben bu kaldırımların emzirdiği çocuğum!
Aman, sabah olmasın, bu karanlık sokakta;
Bu karanlık sokakta bitmesin yolculuğum!*

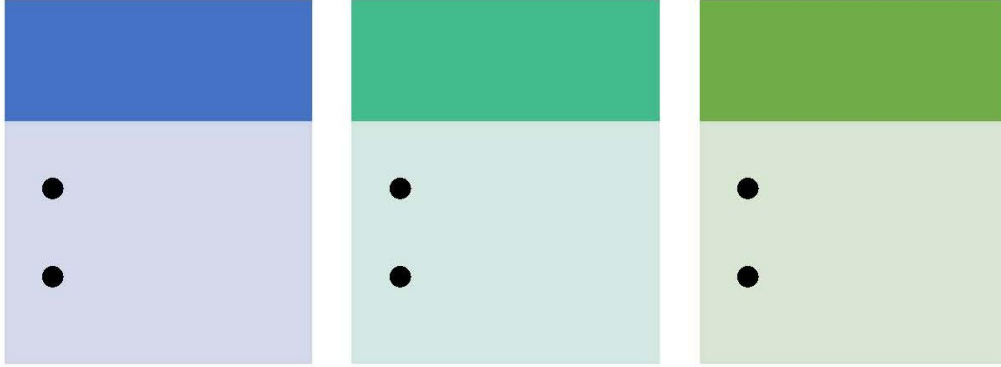
*Ben gideyim, yol gitsin, ben gideyim, yol gitsin;
İki yanımdan aksın, bir sel gibi fenerler.
Tak, tak, ayak sesimi aç köpekler işitsin;
Yolumun zafer tâkı, gölgeden taş kemerler.*

*Ne sabahı göreyim, ne sabah görüneyim;
Gündüzler size kalsın, verin karanlıkları!
Islak bir yorgan gibi, sınıksı bürüneyim;
Örtün, üstüme örtün, serin karanlıkları.*

*Uzanıverse gövdem, taşlara boydan boya;
Alsa buz gibi taşlar alnımdan bu ateşi.
Dalıp, sokaklar kadar esrarlı bir uykuya,
Ölse, kaldırımların kara sevdalı eşi...*

Etkinlik 4 Söz sanatlarını bulma	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden metinde kullanılan söz sanatlarını bulmalarını ve metne olan katkılarını belirlemelerini ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerin daha önceden uyum eğitiminde aktarılmış olan söz sanatlarını bulmaları ve metinle olan anlam ilişkilerini belirlemeleri amaçlanır.

Okuduğunuz şiirdeki söz sanatlarını belirleyip metne kattıkları anlamları belirleyiniz.



Etkinlik 5 Kıtalarındaki duyguları sıralama	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden şiirin kıtalarındaki duyguları kısaca sıralamalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerden kıtalarındaki duyguları kısa ifadelerle sıralayarak ana duyguya ulaşmaları amaçlanır.

Şiirin kıtalarındaki duyguları kısa ifadelerle belirtiniz

1. kıta

2. kıta

3. kıta

4. kıta

5. kıta

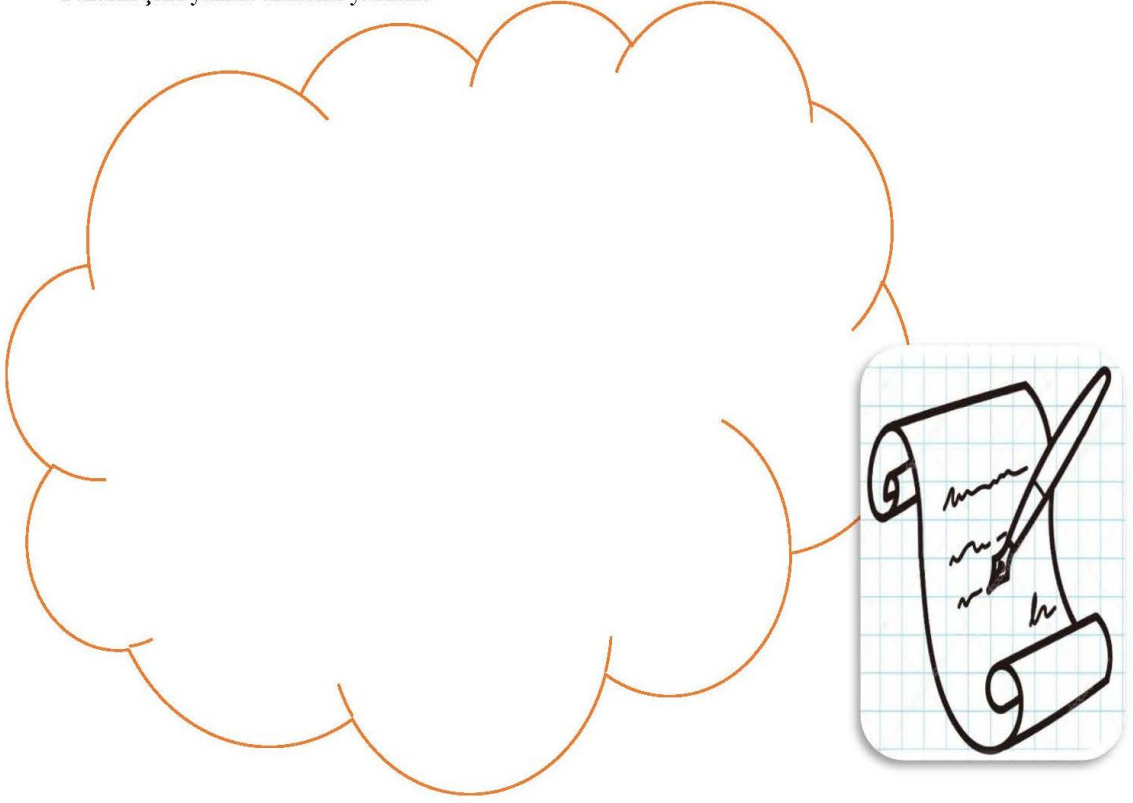
6. kıta

7. kıta

8. kıta

Etkinlik 6	
Yazarın metni yazma amacını yazma etkinliği	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden “Kaldırımlar” adlı şiirden hareketle yazarın metni yazma amacını yorumlamalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerin okumuş oldukları şiirden çıkarım yapmaları ve metni anlamlandırarak yazarın metni yazma amacını belirlemeleri istenerek daha üst bir anlamaya ulaşmaları sağlanır. Bu da süreçsel modelin metnin büyük yapısına odaklanmasına aynı zamanda yazarın metni organize etmesine dayanmaktadır.

Yazarın şiiri yazma amacını yazınız.



Etkinlik 7	
Konu ve ana fikri bulma etkinliği	
Öğretmen-Öğrenci	Açıklama
Öğretmen, öğrencilerden “Kaldırımlar” adlı konusunu ve ana duygusunu yazmalarını ister.	Bu etkinlikte, öğrencilerin okumuş oldukları metinden çıkarım yapmaları ve metnin konusu ile ana duygusunu yazmaları beklenir.

Okuduğunuz şiirin konusunu ve ana duygusunu yazınız

Konu		Ana Duygu
------	--	-----------

EK-11. Öğrenci Etkinlik Örnekleri

2. Etkinlik: Metni okurken belirlediğiniz anahtar kelimeleri önem sıralamasına göre listeleyiniz, bu kelimeleri kullanarak bir cümle yazınız.

Türk dili
ana dil
yazma
kültür

seçtiğim
kelimeler

Ana dil
Türk dili
kültür
yazma

kelimelerin
önem sıralaması

Yabancı kelimelerin ana
diliimize girmesiyle
Türk dilimiz güçleşti.

bu kelimelerle
yazdığım cümle

Seçilen kelimeleri düzenleme ve kelimelerle cümle kurma etkinliği

1. etkinlik: Şiirde önemli bulduğunuz kelimeleri ve o kelimelerin size çağrışımlarını yazınız.

Kelimeler	Çağrışımları
☐ Yıldırım	☐ Sokak
☐ Yoldaş	☐ Arkadaş
☐ Korku	☐ Ürperti
☐ Karanlık	☐ Yalnızlık

Şiirden belirlenen önemli kelimelerin çağrışımları etkinliği

2. Etkinlik: Şiiri okurken belirlediğiniz anahtar kelimeleri yazıp sonrasında bu kelimeleri kullanarak bir dörtlük şiir yazınız.

Yoldaş, korku,
Karanlık, kaldırım

seçtiğim
kelimeler

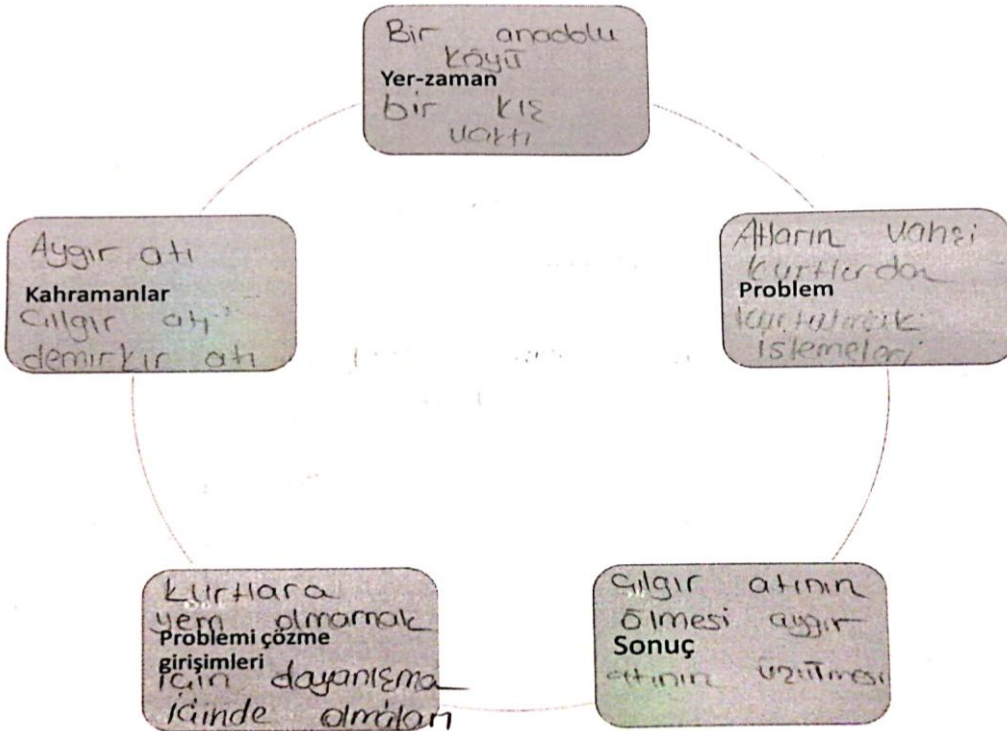
Kaldırım
Yoldaş
Karanlık
Korku

kelimelerin
önem sıralaması

Korkudur hissettiklerim
Yoldaşımdır kaldırım
Karanlıktır özüm
Yalnız değilim artık, kaldırımlar

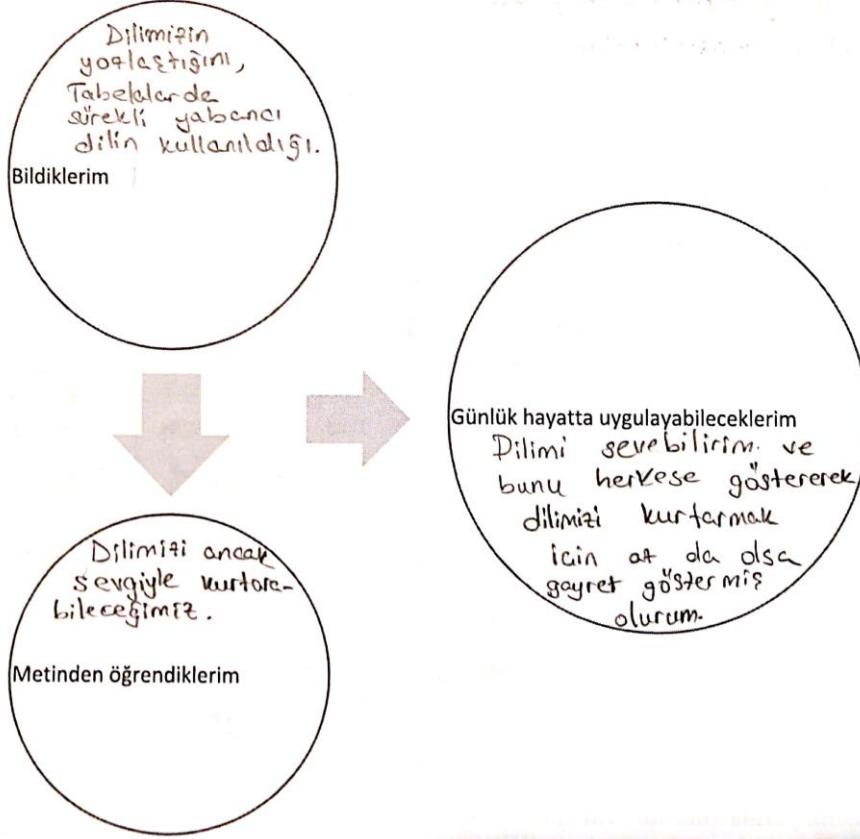
şiirim

Seçilen kelimeleri düzenleme ve kelimelerle bir dörtlük yazma etkinliği



Hikaye haritası çıkarma etkinliği

3. Etkinlik: "Dilimiz Kuşatma Altında" adlı metni okumadan önce bildiklerinizi, metinden öğrendiklerinizi ve bu bilgilerden günlük hayatınızda uygulayabileceklerinizi yazınız.



Metinden öğrenilenler ve hayata uygulama etkinliği

4. Etkinlik: Okuduğunuz şiirdeki söz sanatlarını belirleyip metne kattıkları anlamları belirleyiniz.

Anlamı etkilemek	Akılda kalıcı olsun diye kullanılmış.	Daha fazla vurgu yapmak için
Kişileştirme • Türkiye çok gülümse, çok açılmış. • Ya o nehirler delirip gün gün gelir.	Benzetme • Aladag, Toroslar dev gibi • Ve göğe kılıç gibi çekilmiş minarelerini	Abartma • Ucan yıldızı doldurur Ardahan'ın kışbırı •

Söz sanatlarının şiire kattığı anlamları bulma etkinliği

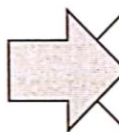
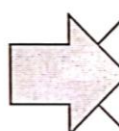
5. Etkinlik: Sizin de bir eşref saati hakkınız olsaydı bu sürede neyi gerçekleştirmek isterdiniz?

Benim bir eşref saatim olsaydı 10 ay öncesine dönmek isterdim. Çünkü 10 ay önce yapmak istediğim şeyleri yapardım, yaşamak istediğim şeyleri yapardım. Ya da 10 ay önce yaşadığım şeyleri yeniden yaşamak imkânım olsaydı onları gerçekleştirmek isterdim.



Metinde anlatılanı günlük hayatla ilişkilendirme etkinliği

5. Etkinlik: Şiirin kıtalarındaki fikirleri ve duyguları kısa ifadelerle belirtiniz.

- | | | |
|---|--|-------------|
|  | Türkiye'nin geçmişinin acılı olması | Gurur - Acı |
|  | Türkiye'nin geniş anlamları ifade etmesi | Sahiplik |
|  | Türkiye'nin güzel şehirleri ve özellikleri | Vatan aşkı |
|  | Türkiye'nin bu vatan uğruna zehiller vermesi | Üzüntü |

Şiirin kıtalarındaki duyguları belirleme etkinliği

5. Etkinlik: Metinde geçen olayları kronolojik olarak sıralayınız.

İbrahim'in derukusarak, abayın bırakması
Doğdu kendine bir grup oluşturmaya
O grubun kurtla savaşması ve bir ulkenin ölmesi

Metindeki olayları kronolojik olarak sıralama etkinliği

6. Etkinlik: Roman türünün özelliklerini metinden alıntılar yaparak gösteriniz.

Uzun belimlemeler vardır, Her yöne gileli bir okşam indir, Fırtına artıktan arttı, Her gık bir okuştu, Göküdü dultu kusulurdu	Olmuş ya da olabilecek olaylar, Atın beşpından el gelen kurt kanlı develerini ya badi
Sahisler, kahramanlar sıradan dır, Derukarak, Demirler, Ayklar, Giller	Genellikle geçmiş zaman anlatılır,

Metin türünün özelliklerini metinden alıntılar yaparak belirleme etkinliği

6. Etkinlik: Masal türünün özelliklerini Peri Bacalarının oluşum efsanesinden alıntılar yaparak gösteriniz.

1. Obağüstü Vortıklar Ordunun zafra dönüşmesi	2. Obağüstü Daylar Ordunun zafra dönüşmesi
3. Bilinmeyen yer zaman Hacı - Eski zaman	4. Mutlu son Kırk gün kırk gece ülkede tay koymış

Metin türünün özelliklerini metinden alıntılar yaparak belirleme etkinliği

6. Etkinlik: Destan türünün özelliklerini bu metinden alıntılar yaparak gösteriniz.

1-obağüstü daylar Ağacın içinden beş çocuk çıkması	2- obağ üstü vortik Işıktan doğan çocuklar.
3- Yer-zaman Uygur zamanı, Uygur ili.	4- Bir millet için önemli olaylar ; manevi değerlerinin baskılarına veilmesi;

Metin türünün özelliklerini metinden alıntılar yaparak belirleme etkinliği

7. Etkinlik: Tarihimize alakalı metinlerin önemini, toplumdaki birliktelik, beraberlik hususlarını dikkate alarak metinden hareketle anlatınız.

Tarihimize ilgili metinler bizi gelecek ile ilgili bilgilendiriyor. Yani geçmişte yaşadıklarımızdan aldığımız dersler bizi hayata hazırlar. Veya geçmişte yaşadığımız zaferler, başarılar, gurur verici olaylar bizi milletimize bağlı bir birey haline getirir.

Metinden hareketle yaratma düzeyinde metin oluşturma etkinliği

6. Etkinlik: Yazarın bu şiiri yazma amacını belirtiniz.

Yazarın bu şiiri yazma amacı ; İsminden de anlayacağımız gibi insanlara vatan sevgisini benzetmek, vatan yaratmaktır. Yazar bu şiiri yazarak insanlara şehitlerin onları için canlarını feda ettiklerini göstermektedir. Bu şiirle insanlara gelecek bir vatandaşın sevgisini göstermesi gerektiğini anlatmıştır. Vatan sevgisini insanlara aşılamıştır...

Yazarın bu söz? Yazma amacı ;

Vatanına ve milletine olan sevgisini yazıya
dökerek okuyucuları daha güzel ve daha
fazla kişiye ileterek insanların vatanına
olan bağlılığının artmasını sağlamak
ve hislerini kâğıdaki kişiye anlatabilmek.

Yazarın metni yazma amacını belirleme etkinlikleri

7. Etkinlik: Metinden aldığınız cümlelerle kahvenin yaşamımızdaki yerini değerlendiriniz.

metinde de denildiği gibi "Bir fincan kahve-
nin kırk yıl hatırı vardır." Bu söz ger-
çekten de kahve için kullanılabilecek en
iyi sözlerden biri. Örneğin bir misafirlige
gittiğinizde genelde çay ikram edilir. Eğer
gittiğiniz yerde size kahve ikram ediliy-
orsa bu karşıda ki kişinin size verdiği
değeri ve size karşı olan saygısını
göstermektedir. Bu yüzden de kahve
hayatımızda çok önemli bir yere
sahiptir.

EK-12. Uygulama Fotoğrafları



ÖZ GEÇMİŞ

Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden 2010 yılında mezun oldu. 2012 yılında aynı Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsünde başladığı yüksek lisans eğitimini 2015 yılında bitirdikten sonra 2016 yılında doktora eğitimine başladı. 2010-2016 yılları arasında Türkçe öğretmenliği yaptıktan sonra 2016 yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Arş. Gör. olarak çalışmaya başladı, halen aynı kurumda görevine devam etmektedir.

