T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE DERİNLEMESİNE OKUMA VE YAZMA YÖNTEMİNİN ETKİSİ

Arzunur AKMAN

(Doktora Tezi)

İSTANBUL, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE DERİNLEMESİNE OKUMA VE YAZMA YÖNTEMİNİN ETKİSİ

THE EFFECT of CLOSE READING and CLOSE WRİTİNG STRATEGY ON READING COMPREHENSION and WRİTİNG SKILLS

Arzunur AKMAN

(Doktora Tezi)

Tez Danışmanları:
Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL
Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

İSTANBUL, 2023

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2023

ONAY

Arzunur Akman tarafından hazırlanan "Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Derinlemesine Okuma ve Yazma Yönteminin Etkisi" konulu bu çalışma, 19/06/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL

JURİ ÜYESİ Prof. Dr. İbrahim COŞKUN

JURİ ÜYESİ Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER

JURİ ÜYESİ Doç. Dr. Asude BALABAN DAĞAL

JURİ ÜYESİ Doç. Dr. Bülent ÖZDEN

ÖZ GEÇMİŞ

Eğitim Bilgileri

2009-2013	Trakya Üniversitesi, Eğitim bilimleri Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı
2015-2017	İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Tezli Yüksel Lisans Programı
2018-2023	Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim veri ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Haziran, 2023

Arzunur AKMAN

ÖN SÖZ

Bilgiye kolayca ulaşma imkânı veren yaşadığımız yüzyıl, bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Teknolojinin hızla gelişmesi, insanlar için bilgiyi kolayca erişilebilir ve edinilebilir kılmaktadır. Geçmiş yüzyıllarda bilginin var olması dahi bir anlam ifade ederken günümüzde var olan bilgi, kullanıldığı ölçüde işlevsel görülmektedir. Bu sebeple içinde bulunduğumuz çağ bizden; bilgiyi anlayan, yorumlayan, sorgulayan, eleştiren bireyler yetiştirmemizi beklemektedir.

Bilgi edinmenin en bilindik yollarından biri de okumadır. Geçmişte okumayı bilmek, okur yazar olmak için yeterli iken günümüzde okur yazar olmak; okumayı, okuduğunu anlamayı, tartışmayı, paylaşmayı, eleştirmeyi kapsayan geniş bir anlamı ifade eder.

Bireylerin, yaşamda bilgi edinmek ve bildiklerini ortaya koymaları için okuma ve yazma becerilerinin gelişmiş olması oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar bu iki dil becerisinin birbirini etkilediği ve desteklediğini göstermiştir. Bu araştırma, okuma ve yazma becerilerin ilişkisini ortaya koymanın yanı sıra strateji kullanımının önemine dikkat çekmek gayesiyle yapılmıştır.

Araştırma sürecim boyunca öneri, katkı ve tecrübelerini benden esirgemeyen, öğrencileri olmaktan büyük mutluluk duyduğum saygıdeğer tez danışmanlarım Prof. Dr. Zeliha Nurdan Baysal ve Prof. Dr. Muhammet Baştuğ'a; araştırmamın her aşamasında bilgi ve görüşlerine müracaat ettiğim kıymetli arkadaşım Dr. Ogün Çakır'a; araştırma yaptığım okulda uygulama sürecim için anlayış gösteren ve desteklerini esirgemeyen okul yönetimine; tüm uygulama süresince benimle iş birliği yapan değerli sınıf öğretmenlerine; her uygulamaya heves, merak ve gözlerinde parıltı ile katılan sevgili öğrencilere teşekkürü borç bilirim.

Arzunur AKMAN

İstanbul, 2023

ÖZET

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkisi incelenmiştir. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu ile çalışılmıştır. Deney gruplarından birine derinlemesine okuma diğerine derinlemesine okuma ve yazma yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Elde edilen veriler grup içi ve gruplar arasında karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada iç içe karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluştururken nitel boyutta durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme metodu ile belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi ve Derinlemesine Yazma Rubriği ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda öğrenci ve öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşleri alınmış, görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin etkinlik kâğıtları doküman analizi ile incelenerek yorumlanmıştır. Elde edilen tüm nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada derinlemesine okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine orta düzeyde; derinlemesine okuma ve yazmanın ise çok büyük düzeyde etki ettiği sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra kontrol grubunun okuduğunu anlama ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Derinlemesine okuma ve yazmanın öğrencilerin yazma becerilerine ise olağanüstü büyük düzeyde etki ettiği görülmüştür.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen ve öğrencilerin derinlemesine okuma ve yazmayı metin özellikleri ve uygulama bakımından diğer okuma yöntemlerinden farklı bulduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra derinlemesine okuma ve yazmanın öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonlarını, okuma hızını, kelime bilgisini, yazma miktarı ve niteliğini etkilediği ifade edilmiştir. Her iki deney grubunda da öğrencilerin derinlemesine anlayışla edindikleri okuma davranışlarını farklı derslere veya sosyal yaşamlarına transfer etmeleri de araştırma bulguları arasındadır. Bunun yanı sıra incelenen öğrenci dokümanlarında deney gruplarından derinlemesine yazma çalışması yapan grubun okuma esnasında metin üzerinde daha fazla not alarak yorum ve çıkarım

yaptığı görülmüştür. Deney grupları arasında okuma dokümanları karşılaştırıldığında derinlemesine yazma çalışması yapan gruptaki öğrencilerin not alma ve sembol kullanımı ile metinle daha fazla etkileşime geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yazma dokümanları incelendiğinde öğrencilerin uygulama sayısı arttıkça yazı miktarı ve yazılı anlatıma ilişkin oluşturulan beklentiler konusunda gelişme kaydettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Derinlemesine okuma ve yazma, okuduğunu anlama, okuma stratejileri, yazma stratejileri.

ABSTRACT

This research examines the impact of close reading and writing methods on the development of reading and writing skills in fourth-grade elementary school students. Two experimental groups and one control group were involved in the study. One experimental group received close reading instruction, while the other received instruction in both close reading and writing. The control group did not receive any intervention. The data obtained were analyzed and interpreted through intra-group and inter-group comparisons.

An embedded mixed-method approach was used in the research. The quantitative dimension of the study involved a pre-test-post-test control group quasi-experimental design, while the qualitative dimension utilized a case study design. The study group was determined through appropriate sampling methods.

In the quantitative dimension of the research, data were collected using the Comprehension Test and Close Writing Rubric developed by the researcher. The collected data were analyzed and interpreted using the SPSS program. In the qualitative dimension of the research, the opinions of the students and the teachers regarding the implementation were gathered through semi-structured interview forms. Additionally, the students' activity sheets were examined and interpreted through document analysis. The content analysis method was employed to study all qualitative data obtained.

The research results indicate that close reading had a moderate effect on students' reading comprehension skills, while close reading and writing had a significant effect. Furthermore, there was no significant difference found in the pre-test and post-test scores of the control group regarding reading comprehension. Close reading and writing had an exceptionally significant impact on students' writing skills.

Based on the interviews conducted, both teachers and students perceived close reading and writing as distinct from other reading methods in terms of text characteristics and implementation. Moreover, it was noted that close reading and writing affected students' reading and writing motivation, reading speed, vocabulary knowledge, and writing quantity and quality. The research findings also suggest that students were able to transfer the reading behaviors they acquired through close understanding to different subjects or their social lives in both experimental groups. In addition, it was observed that the experimental group who did close writing in the examined student documents, made comments and inferences by

taking more notes on the text during reading. When the reading documents were compared between the experimental groups, it was concluded that the students in the experimental group who did close writing interacted more with the text by taking notes and using symbols. In addition, when the writing documents were examined, it was seen that as the number of applications increased, the students improved in terms of the amount of writing and the expectations created for written expression.

Keywords: Close reading and writing, reading comprehension, reading strategies, writing strategies.

İÇİNDEKİLER

ONAY……iv
ÖZ GEÇMİŞ……v
ETİK BEYAN……vi
ÖN SÖZ……vii
ÖZET……viii
ABSTRACT……x
İÇİNDEKİLER……xii
ŞEKİLLER LİSTESİ……xv
TABLOLAR LİSTESİ……xvi
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ……xviiiii

BÖLÜM I: GİRİŞ……1
1.1 Problem Durumu……1
1.2 Araştırmanın Amacı……5
1.3 Araştırmanın Önemi……6
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları……7
1.5 Araştırma Varsayımları……7
1.6 Tanımlar……7
1.7 Kısaltmalar……8

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR……9
2.1 Kavramsal Çerçeve……9
2.1.1 Okuma Nedir?……9
2.1.2 Okumanın Kuramsal Temelleri……12
2.1.3 Okuduğunu Anlama Becerisi……17
2.1.4 Okuduğunu Anlama Becerisinin Bileşenleri……21
2.1.4.1 Akıcı Okuma……21
2.1.4.2 Sözcük Bilgisi……23
2.1.4.3 Metin Türleri……26
2.1.4.4 Duyuşsal Etkenler……28
2.1.4.4.1 Okuma Motivasyonu……329
2.1.4.4.2 Okumaya Karşı İlgi ve Tutum……32
2.1.4.5 Okuduğunu Anlama Stratejileri……35
2.1.5 Derinlemesine Okuma (Close Reading) Nedir?……39

2.1.6 Derinlemesine Okumanın Kuramsal Temelleri 41
2.1.7 Derinlemesine Okumanın Bileşenleri 43
2.1.7.1 Karmaşık Metinler 44
2.1.7.2 Tekrarlı Okuma 48
2.1.7.3 Metne Bağlı Sorular 50
2.1.7.4 Not Alma ve Sembol Kullanımı 53
2.1.8 Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisi Arasındaki İlişki 56
2.1.9 Derinlemesine Yazma 59
2.1.10 Derinlemesine Okuma ve Yazma Arasındaki Köprü: Derinlemesine İnceleme 63
2.2 İlgili Araştırmalar 66
BÖLÜM III. YÖNTEM 72
3.1 Araştırma Deseni 72
3.2 Çalışma Grubu 74
3.3 Veri Toplama Araçları 75
3.3.1 Okuduğunu Anlama Testi 76
3.3.2 Derinlemesine Yazma Rubriği 79
3.3.3 Odak Grup Görüşmesi Formu 81
3.3.4 Öğretmen Görüşmesi Formu 83
3.3.5 Etkinlik Kâğıtları 85
3.3.6 Araştırmacının Rolü 86
3.3.7 İşlem 87
3.4 Verilerin Toplanması 90
3.5 Verilerin Analizi 90
3.5.1 Nicel verilerin analizi 90
3.5.2 Nitel Verilerin Analizi 91
3.5.3 Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları 92
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR 95
4.1 Nicel Bulgular 95
4.1.1 Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular 95
4.1.1.1 Deneysel Uygulama Öncesi Grupların Normallik Dağılımı ve İlişkili Bulgular 95
4.1.1.2 Deneysel Uygulama Sonrası Analizlere İlişkin Bulgular 97
4.1.1.2.1 Grup İçi Analiz Sonuçları 97
4.1.1.2.2 Gruplar Arası Son Test Analiz Sonuçları 100
4.1.2 Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular 102

4.2 Nitel Bulgular 106
4.2.1 Öğrenci ve Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular 106
4.2.1.1 Deney 1 Grubu Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular 106
4.2.1.1.1 Uygulamayı Farklı Kılan Özellikler 107
4.2.1.1.2 Uygulamanın Etki Alanları 111
4.2.1.1.3 Uygulamanın Sevilen Bölümleri 116
4.2.1.1.4 Uygulamanın Zorlayıcı Bölümleri 119
4.2.1.1.5 Transfer 122
4.2.1.1.6 Deney 1 Grubu Öğretmeninin Derinlemesine Okuma ve Yazmanın Uygulanabilirliğine Dair Görüşleri 126
4.2.1.1.7 Deney 1 Grubu Öğretmeninin Derinlemesine Okuma ve Yazma Yöntemini Uygulayacak Öğretmenlere Tavsiyeleri 126
4.2.1.2 Deney 2 Grubu Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular 127
4.2.1.2.1 Uygulamayı Farklı Kılan Özellikler 129
4.2.1.2.2 Uygulamanın Etki Alanları 131
4.2.1.2.3 Uygulamanın Sevilen Bölümleri 134
4.2.1.2.4 Uygulamanın Zorlayıcı Bölümleri 137
4.2.1.2.5 Transfer 139
4.2.1.2.6 Deney 2 Grubu Öğretmeninin Derinlemesine Okumanın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri 141
4.2.1.2.7 Deney 2 Grubu Öğretmeninin Derinlemesine Okuma Yöntemini Uygulayacak Öğretmenlere Önerileri 142
4.2.2 Uygulama Dokümanlarından Elde Edilen Bulgular 143
4.2.2.1 Deney 1 Grubu Dokümanlarından Elde Edilen İçerik Analizi Bulguları 143
4.2.2.1.1 Okuma Metni Dokümanlarından Elde Edilen Bulgular 143
4.2.2.1.2 Derinlemesine Yazma Dokümanlarından Elde Edilen Bulgular 153
4.2.2.2 Deney 2 Grubu Dokümanlarından Elde Edilen Bulgular 161
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 171
5.1 Sonuç 171
5.2 Tartışma 176
5.3 Öneriler 188
5.3.1 Araştırmacılara Öneriler 188
5.3.2 Öğretmenlere Öneriler 189
KAYNAKÇA 191
EKLER 206

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Metinlerde Karmaşıklık ve Derinlemesine Okuma İlişkisi..... 45
Şekil 2.2. Karmaşık Metin Denklemi..... 47
Şekil 2.3. Tekrarlı Okuma Yaparken Anlamın Oluşum Evreleri..... 49
Şekil.2.4. Ev Metaforu ve Metnin Bileşenleri..... 52
Şekil 2.5. Kademelere Göre Düzenlenen Not Alma Etkinlikleri..... 54
Şekil 2.6. Tartışmacı Metin Not Alma Kartı Örneği 55
Şekil 2.7. Bilgilendirici Metin Not Alma Kartı Örneği..... 55
Şekil 2.8. Hikâye Edici Metin Not Alma Kartı Örneği..... 55
Şekil 2.9. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinler İçin Not Alma Kartı Örneği..... 56
Şekil 2.10. Okuma ve Yazmanın Yapılanma Süreci..... 60
Şekil 2.11. Derinlemesine İncelemenin Okuma ve Yazma Arasındaki Rolü..... 64
Şekil 3.1. Araştırma Desenine İlişkin Şematik Görünüm..... 73
Şekil 4.1. Deney 1 Grubu Derinlemesine Yazma Puan Ortalamaları..... 104
Şekil 4.2. Deney 1 Grubu Derinlemesine Okuma ve Yazmaya İlişkin Görüşler..... 107
Şekil 4.3. Deney 2 Grubu Derinlemesine Okumaya İlişkin Görüşler..... 128

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Okuma Süreçlerine Göre Okuduğunu Anlama Stratejileri 37
Tablo 2.2. Çoklu Okuma Stratejileri 38
Tablo 2.3. Metne Bağlı Soru Örnekleri 51
Tablo 3.1. Çalışma Grubuna Uygulanan Etkinlikler 75
Tablo 3.2. Gruplara Göre Veri Toplama Araçları 76
Tablo 3.3. Açık Uçlu Sorulara Ait Cevapların Puanlanması 78
Tablo 3.4. Araştırma Soruları ile Veri Toplama Araçlarının İlişkilendirilmesi 86
Tablo 4.1. Deney1, Deney2 ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçları İçin Shapiro-Wilk Normal Dağılım Testi Analizi 95
Tablo 4.2. Deney1 – Deney2 Gruplarının Ön Test Sonuçları İçin T-Testi Analizi 96
Tablo 4.3. Deney1 – Kontrol Gruplarının Ön test Sonuçları İçin T-Testi Analizi 96
Tablo 4.4. Deney 2 – Kontrol Gruplarının Ön test Sonuçları İçin T-Testi Analizi 97
Tablo 4.5. Deney 1 Grubunun Ön test – Son test Sonuçları İçin Shapiro-Wilk Normallik Testi Analizi 97
Tablo 4.6. Deney1 Grubunun Ön test – Son test Sonuçları İçin Bağımlı Gruplar T-Testi Analizi 98
Tablo 4.7. Deney2 Grubunun Ön test – Son test Sonuçları İçin Shapiro-Wilk Normallik Testi Analizi 98
Tablo 4.8. Deney 2 Grubunun Ön test – Son test Sonuçları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar T-Testi Analizi 99
Tablo 4.9. Kontrol Grubunun Ön test – Son test Sonuçları İçin Shapiro-Wilk Normallik Testi Analizi 99
Tablo 4.10. Kontrol Grubunun Ön test – Son test Sonuçları İçin Bağımlı Gruplar T-Testi Analizi 100
Tablo 4.11. Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçları İçin Shapiro-Wilk Normal Dağılım Testi Analizi 100
Tablo 4.12. Deney1 – Deney2 Gruplarının Son Test Sonuçları İçin T-Testi Analizi 101
Tablo 4.13. Deney1 – Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçları İçin T-Testi Analizi 101
Tablo 4.14. Deney 2 – Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçları İçin T-Testi Analizi 102
Tablo 4.15. Deney 1 Grubu Derinlemesine Yazma Puan Ortalamaları 103
Tablo 4.16. Deney1 Grubunun Derinlemesine Yazma İlk – Son Hafta Sonuçları İçin Shapiro-Wilk Normallik Testi Analizi 105
Tablo 4.17. Deney 1 Grubunun Derinlemesine Yazma İlk – Son Hafta Sonuçları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi 105
Tablo 4.18. Deney 1 Grubu İçin Uygulamayı Farklı Kılan Özellikler Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar 108
Tablo 4.19. Deney 1 Grubu İçin Uygulamanın Etki Alanları Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar 111
Tablo 4.20. Deney 1 Grubu İçin Uygulamanın Sevilen Bölümleri Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar 117
Tablo 4.21. Uygulamanın Zorlayıcı Bölümleri Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar 120
Tablo 4.22. Transfer Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar 123

Tablo 4.23. Deney 2 Grubu İçin Uygulamayı Farklı Kılan Özellikler Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar…… ……129
Tablo 4.24. Deney 2 Grubu İçin Uygulamanın Etki Alanları Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar..... 131
Tablo 4.25. Deney 2 Grubu İçin Uygulamanın Sevilen Bölümleri Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar..... 135
Tablo 4.26. Deney 2 Grubu İçin Uygulamanın Zorlayıcı Bölümleri Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar..... 137
Tablo 4.27. Deney 2 Grubu İçin Transfer Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar 139

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 3.1. Odak Grup Görüşmesi Yazıya Aktarımı Örneği 82
Fotoğraf 3.2. Öğretmen Görüşmesi Yazıya Aktarım Örneği 84
Fotoğraf 4.1. D1Ö1, 6. Hafta, Çoklu Sembol örneği 143
Fotoğraf 4.2. D1Ö7, 11. Hafta, Çoklu Sembol Örneği 144
Fotoğraf 4.3. D1Ö8, 8. Hafta, Çok Kez Sembol Örneği 144
Fotoğraf 4.4. D1Ö11, 5. Hafta, Paragrafa Sembol Kullanma Örneği 145
Fotoğraf 4.5. D1Ö4, 9. Hafta, Görsele Sembol Kullanma Örneği 145
Fotoğraf 4.6. D1Ö6, 1. Hafta, Metni Bölümleme Örneği 146
Fotoğraf 4.7. D1Ö5, 9. Hafta, Soru Oluşturma Örneği 146
Fotoğraf 4.8. D1Ö12, 7. Hafta, Soru Gelebilecek Bölümü Belirleme Örneği 147
Fotoğraf 4.9. D1Ö8, 11. Hafta, Çıkarım Yapma Örneği 147
Fotoğraf 4.10. D1Ö9, 10. Hafta, Çıkarım Yapma Örneği 148
Fotoğraf 4.11. D1Ö5, 4. Hafta, Hikâyede Kullanılacak Bilgiyi Belirtme Örneği 148
Fotoğraf 4.12. D1Ö13, 11. Hafta, Ön Bilgilerin Aktarımı Örneği 149
Fotoğraf 4.13. D1Ö7, 10. Hafta, Ön Bilgilerin Aktarımı Örneği 149
Fotoğraf 4.14. D1Ö2, 1. Hafta, Yorum örneği 150
Fotoğraf 4.15. D1Ö10, 8. Hafta, Yorum Örneği 150
Fotoğraf 4.16. D1Ö9, 12. Hafta, Metinle Etkileşim Örneği 151
Fotoğraf 4.17. D1Ö14, 12. Hafta, Metinle Etkileşim Örneği 151
Fotoğraf 4.18. D1Ö5, 10. Hafta, Metinle Etkileşim Örneği 152
Fotoğraf 4.19. D1Ö6, 12. Hafta, Metinle Etkileşim Örneği 152
Fotoğraf 4.20. D1Ö14, 8. Hafta, Giriş, Gelişme ve Sonuç Başlıkları Örneği 154
Fotoğraf 4.21. D1Ö5, 11. Hafta, Giriş, Gelişme ve Sonuç Kullanımı Örneği 154
Fotoğraf 4.22. D1Ö2, 12. Hafta, Kılavuz Metinden Bilgi Aktarma Örneği 155
Fotoğraf 4.23. D1Ö9, 6. Hafta, Yazma Görevlerini Belirtme Örneği 156
Fotoğraf 4.24. D1Ö5, 7. Hafta, Yazma Görevleri Belirtme Örneği 157
Fotoğraf 4.25. D1Ö15, 12. Hafta, Metni Bütünleyici Görsel Ekleme Örneği 157
Fotoğraf 4.26. D1Ö6, 12. Hafta, Hikâye Kahramanlarının Görselleştirilmesi Örneği 158
Fotoğraf 4.27. D1Ö11, 10. Hafta, Yazılan Metinde Yorum Örneği 158
Fotoğraf 4.28. D1Ö8, 10. Hafta, Metne Görsel Ekleme Örneği 159
Fotoğraf 4.29. D1Ö4, 3. ve 12. Hafta Çalışmaları Yazı Miktarı Karşılaştırma Örneği 160
Fotoğraf 4.30. D1Ö1, 4. ve 12. Hafta Yazı Miktarı Karşılaştırma Örneği 160
Fotoğraf 4.31. D1Ö17, 5. ve 12. Hafta Yazı Miktarı Karşılaştırma Örneği 161
Fotoğraf 4.32. D2Ö1, 7. Hafta, Sembolün Çok Kez Kullanımı Örneği 162
Fotoğraf 4.33. D2Ö16, 7. Hafta, Sembolün Çok Kez Kullanımı Örneği 162
Fotoğraf 4.34. D2Ö13, 10. Hafta, Çoklu Sembol Kullanma Örneği 163
Fotoğraf 4.35. D2Ö1, 3. Hafta, Çoklu Sembol Kullanma Örneği 163
Fotoğraf 4.36. D2Ö4, 9. Hafta, Görsele Sembol Kullanma Örneği 164
Fotoğraf 4.37. D2Ö8, 3. Hafta, Görsele Sembol Kullanma Örneği 164
Fotoğraf 4.38. D2Ö15, 3. Hafta, Paragrafa Sembol Kullanma Örneği 165
Fotoğraf 4.39. D2Ö5, 12. Hafta, Her Okumada Farklı Renk ile Altını Çizme Örneği 165
Fotoğraf 4.40. D2Ö5, 17. Hafta, Başlıklandırarak Metni Bölümleme Örneği 166

Fotoğraf 4.41. D2Ö2, 5. Hafta, Başlıklandırarak Metni Bölümleme Örneği..... 167
Fotoğraf 4.42. D2Ö5, 9. Hafta, Soru Oluşturma Örneği..... 167
Fotoğraf 4.43 D2Ö16, 12. Hafta, Soru Oluşturma Örneği..... 168
Fotoğraf 4.44. D2Ö8, 11. Hafta, Ön Bilgilerini Yazma Örneği..... 168
Fotoğraf 4.45. D2Ö5, 12. Hafta, Ön Bilgilerini Yazma Örneği..... 169
Fotoğraf 4.46. D2Ö8, 12. Hafta, Sözcüğe İlişkin Ön Bilgilerin Yazılması Örneği 169
Fotoğraf 4.47. D2Ö14, 10 Hafta, Yorum Örneği..... 170
Fotoğraf 4.48. D2Ö16, 9. Hafta, Yorum Örneği……..…… 170
Fotoğraf 4.49. D2Ö8, 11. Hafta, Yorum Örneği..... 170

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Okuma becerisi, şüphesiz ki çocukluk yıllarından itibaren kazanılması gereken en önemli becerilerdendir. Çocukluk yıllarında, akademik başarıya doğrudan etki eden okuma becerisi, yetişkinlikte hayat başarısını etkileyen önemli bir değişken haline gelir. Bu önemi gereği okuma becerisi, yıllar içinde birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve tanımlanmıştır.

Arıcı (2008) okumayı, bireyin yazılı sembollerde gördüğü sesleri dile getirmesi ve bunu zihinsel olarak anlamlandırması olarak tanımlamaktadır. Akyol (2013), yazar ile okur arasında aktif ve etkili iletişime dayalı anlam kurabilme olarak ifade etmektedir. Güneş (2014) ise okumayı, yapılandırmacı bakış açısı ile ele alarak ön bilgilerin metindeki bilgilerle birleştirilip anlamlandırılması olarak değerlendirmektedir. 2000 yılında Amerika'da düzenlenen Ulusal Okuma Paneli'nde (National Reading Panel-NRP) okuma süreci, okuyucu ile metin arasındaki amaçlı ve düşünmeye dayalı etkileşim olarak ifade edilmiştir. Tüm bu tanımlardan hareketle okumanın; etkileşime dayalı, zihinsel ve duyuşsal süreci kapsayan bir eylemi ifade ettiği söylenebilir.

Okuma, tek başına bir eylem olarak gerçekleştiğinde yeterince anlamlı değildir. Okuma, ancak okuduğunu anlama gerçekleştiğinde anlam kazanmış olur. Johnson (2017), anlamanın gerçekleşmediği okumayı boş bir deniz kabuğuna benzetmektedir. Yani nasıl ki boş bir deniz kabuğu yalnızca kabuktan ibaretse anlama olmadan okuma da yalnızca yüzeyseldir. Aktaş ve Gündüz (2005), insanın duygu ve düşüncelerinin okuma ile gelişmesi sayesinde kişilik sahibi olunabileceğini ifade etmektedir. Bu durum ise yalnızca okuduğunu anlama ile mümkün olacaktır. Yani anlamanın gerçekleştiği bir okuma, kişilerin duygu, düşünce ve kişilik gelişimleri üzerinde oldukça etkilidir. Bu doğrultuda öğrencilerin iyi birer okuyucu olmaları ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmiş olması oldukça önemlidir. Vacca, Vacca, Burkey, Lenhart ve Mckeon'un (2003) da belirttiği gibi okuma becerilerinin geliştirmenin nihai amacı öğrencilerin bağımsız okuma yapabilen, okuduklarını anlayarak yorumlayan birer okuyucu olmalarını sağlamaktır.

Anlama, tek bir değişkene bağlı değildir. Okuduğunu anlama da karmaşık bir kavramı ifade eder. Torgesen (2002), okuyucuların okuduklarını daha iyi anlamaları için dili anlama ve akıcı okuma becerilerine sahip olması gerektiğini söylemektedir. Yani akıcı okumanın okuduğunu anlama için bir ön koşul oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte akıcı okuma, okuduğunu anlamayı sağlamada tek başına yeterli değildir. Kelime dağarcığı, metin özellikleri, okuma tutum ve motivasyonu gibi duyuşsal faktörlere ek olarak strateji kullanımı da okuduğunu anlamayı etkilemektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021). Başka bir deyişle okuduğunu anlama, pek çok değişkene bağlıdır ve strateji kullanımı bunlardan biridir.

Okuduğunu anlama stratejileri; çeşitli koşullarla birlikte okuyucunun bir metni tam olarak anlamasını amaçlayan zihinsel ve davranışsal eylemlerin bütünüdür (McNamara, 2017). Buna göre okuduğunu anlama stratejileri, okuma eylemi üzerinde birden çok boyutta var olmaktadır. Okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, strateji kullanımın okuduğunu anlama üzerinde önemli bir rolü olduğu kanıtlanmıştır. Sidekli ve Çetin'in (2018) okuma stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisini araştırdıkları meta analiz çalışmasında, strateji kullanımının geleneksel öğretim yöntemine göre okuduğu anlama üzerinde yüksek etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Doğan (2017), okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin okuduğunu anlamaya etkisi ile ilgili çalışmalar üzerinde yaptığı meta analiz araştırmasında strateji kullanımının okuduğunu anlama üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kınıklı (2019) ise yüksek lisans tezinde, tekrarlı eko-okuma stratejisine bağlı olarak okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir fark oluştuğu vurgulamıştır. Ayrıca bu çalışmada okuma stratejilerinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından yeterince kullanılmadığının da altı çizilmiştir.

Okuduğunu anlama üzerindeki etkisi açıkça ortaya konmuş olan okuma stratejilerini Demirel ve Epçaçan (2012) dört ana başlık altında toplamıştır. Bunlar; okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve bağımsız stratejilerdir. Bağımsız stratejiler okuma sürecinin tamamını kapsar. İşte bu sürecin tamamında kullanılan organizasyonu ifade eden stratejilerden biri de "Yakın Okuma" olarak da çevirisi yapılan "Derinlemesine Okuma (Close Reading)" stratejisidir.

Alder ve Van Doren (1972) derinlemesine okumayı, kitabın kapaklarının arasına gizlenmiş bir iskeletin röntgenini almaya benzetmektedir. Yani derinlemesine okuma,

metinlerde görünürde olanın ardını görmeye yarayan bir enstrümandır. Metnin derinlemesine anlam bağlantılarını keşfetmeyi amaçlayan bu okuma stratejisi, alan yazında yeni değildir. Uzun yıllar orta ve yüksek öğretim kademelerinde etkili olarak kullanılmıştır. Ancak geçmiş yıllarda ilkokul öğrencileri için böyle bir çalışma örneği yoktur. İşte 2012 yılında Douglas Fisher ve Nancy Frey, derinlemesine okumanın ilkokul öğrencileri için de uygulanabilir oluşu fikrinden yola çıkarak bazı çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda uygulamaya ilişkin koşullar sağlandığında derinlemesine okumanın ilkokul öğrencileri için uygulanabilir ve etkin bir okuma stratejisi olacağı ortaya konmuştur (Fisher ve Frey, 2012). Sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda da söz konusu stratejinin ilkokul öğrencileri için uygun ve oldukça etkin sonuçlar ortaya koymada yeterli olduğu belirtilmiştir (Catterson, 2017; Collins, Lee, Fox ve Madigan, 2017; Fox, 2017; Giambrone, 2018; Glover, 2017; Houck, 2017; Kerkhoff ve Spires 2015, Rejan, 2020; Ross, 2015; Rosewall, 2018; Timmermans ve Johnson, 2017; Valentine, 2016; Victor, 2017).

Okuma becerilerine ilişkin geleneksel öğretim yaklaşımlarında okuma ve yazma birbirinden bağımsız süreçler olarak ele alınmıştır. Hatta çoğu zaman yazma becerileri ihmal edilen bir alan olmuştur. Ancak son yıllarda araştırma sonuçları ile okuma ve yazma arasında güçlü bir bağlantı olduğu anlaşılmıştır (Sisson ve Sisson, 2014). Bununla birlikte Graham ve Hebert (2010), yazma öğretiminin okuma başarısını gerçek anlamda etkilediğini ve bunun uzun süredir yapılan araştırma bulguları ile ortaya konduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan okuma ve yazma becerilerinin birbirini bütünlediği bilinmektedir. Sisson ve Sisson (2014), okumanın düşünme; yazmanın ise üretkenlik üzerine odaklandığını, ikisinin birlikte bir bütün oluşturarak anlam inşa ettiğini dile getirmektedir. Ayrıca okumanın, semboller yoluyla anlam kurarak metni deşifre etmek olduğunu; yazmanın ise zihindeki anlamı aktarmak için sembolleri kodlamak olduğunu eklemektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak okuma ve yazmanın birbirini etkileyen ve destekleyen becerileri alanları olduğu söylenebilir. Okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan derinlemesine okumayı, yazma stratejileri ile destekleyecek türlerden biri "Derinlemesine Yazma (Close Writing)" dır.

Derinlemesine yazmada temel unsur, yazdıklarımızı tekrar tekrar okumak ve öğrenmeyi öğrenmektir (Bourque, 2016). Derinlemesine okumanın temel prensiplerinden olan "tekrar okuma" derinlemesine yazma için de söz konusudur. Öğrenci, yazdıklarını amaçlı olarak tekrar tekrar okur ve düzeltmeler yapar. Derinlemesine okumada, metinlerin tekrarlı okunmasının önemli olması sebebi ile derinlemesine okuma ve yazma aynı pedagojik temelleri takip eder (Sisson ve Sisson, 2014).

Derinlemesine okuma, öğrencilerin bir konu hakkında ayrıntılı bilgi almasını sağlarken, bir metnin nasıl kurgulanacağı konusunda da yardımcı olabilir (Dollins, 2016). Okumanın yazılı anlatım için bir kurgu örneği teşkil etmesi bir yana yazmanın da okuduğunu anlama için önemli etkileri vardır. Öte yandan derinlemesine okuma ve yazmada söz konusu olan tekrarlı okumalar, öğrencilerin yalnızca okur olarak değil yazar olarak da metni anlamalarına rehberlik etmesi bakımından önemlidir. Sisson ve Sisson'ın (2014) ifadesiyle her okuma, öğrencinin kendi yazısını oluşturacak önemli ayrıntılara dikkatini vermesini sağlayan bir yolculuktur. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin, okunan metni bir yol haritası olarak kullanıp buradan hareketle bir metin yazma yoluna gitmesi, ele alınan konun derinlemesine işlenmesi anlamına gelmektedir. Bourque (2016) ise öğrencilerin derinlemesine okumadan derinlemesine yazmaya geçiş yaparken kelime seçimlerine daha fazla dikkat ettiklerini belirtmiştir. Böylece okunan metin, yazılı anlatım için bir yapı iskelesi görevi oluşturur. Okuma metni, yazma metni için anlamsal ve biçimsel kaynak teşkil eder.

Derinlemesine okuma çalışmaları planlanırken metin seçimi oldukça önemlidir. Fisher ve Frey (2014), derinlemesine okumada bir metnin bilgilendirici türde yazılmış, kısa ve karmaşık olması gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ayrıca görsel okumayı da barındıran "görsel destekli metin" içeriğinin öneminden bahsetmiştir. Bu sayede öğrencilerin okuduğunu anlamalarını destekleyecek metin özellikleri ve okuma motivasyonun sağlanması amaçlanmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi ülkemizdeki öğrenciler için geliştirilmesi gereken bir beceri alanını ifade eder. Uluslararası alanda yapılan PIRLS ve PISA gibi sınavlardan alınan sonuçlar ülkemizdeki öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinde dünya ortalamasının altında olduğunu göstermektedir. Bunu destekler şekilde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Öğrenci Başarı İzleme Araştırması raporu bu sonuçları doğrulamaktadır (MEB, 2019). Ulusal düzeyde yapılan bir diğer değerlendirme sistemi olan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE), ilkokul 4 ve ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin akademik yeterliliklerini günlük yaşamlarına ne derecede aktarabildiklerini ortaya koymayı amaçlar. 2019 yılında yapılan bu araştırmaya göre öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin temel ve temel altı düzeyde yer aldığı; yaklaşık %40'ının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür (ABİDE, 2019). Ülkemizdeki öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerini çözmek için son yıllarda çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Bayar, 2022; Çapoğlu, 2021; Güçlüer, 2020; Korkmaz, 2022). Bu çalışmalar öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirmek adına önemli bilgi ve bulgu sunmuş olsalar da araştırmaların azlığı bakımından yetersizdir.

Okuduğunu anlama stratejilerinden biri olan derinlemesine okumayla ilgili uluslararası literatürde sınırlı sayıda çalışma olup ulusal literatürde bu daha da kısıtlıdır. Derinlemesine yazma konusunda ise ulusal literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışma, derinlemesine okuma ve yazmayı birlikte ele alması bakımından ulusal literatürde ilk olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca yapılan bu çalışmanın uluslararası alanda sınırlı sayıda bulunan derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazmanın etkililiğini incelemektir.

Araştırmanın problem cümlesini "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkisi var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya bağlı olarak aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma yönteminin etkisi var mıdır?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkisi var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama son test puanları arasında fark var mıdır?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkisi var mıdır?
5. Derinlemesine okuma yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Derinlemesine okuma ve yazma yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Derinlemesine okuma yönteminin uygulama sürecine ilişkin doküman analizi sonuçları nelerdir?
8. Derinlemesine okuma ve yazma yönteminin uygulama sürecine ilişkin doküman analizi sonuçları nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Okuma sürecinde okuyucu, sürecin en önemli faktörlerindendir. Okuma esnasında okuyucunun kullandığı okuma stratejilerinin, okuduğunu anlamayı önemli oranda etkilediği bilinmektedir (Baştuğ vd., 2021). Okuma stratejilerin öğrencilere kazandırılması ile okuduğunu anlama becerilerinin gelişeceği ve öğrenci başarısının artacağı düşünülmektedir. Bu stratejilerden biri olan derinlemesine okuma araştırmalarının ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür.

Adams'ın (1990) ifadesiyle okuma ve yazma, dil becerilerini geliştirme sürecinde birbirini etkiler ve destekler. Bu açıdan bakıldığında okuma becerilerinden biri olan okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde yazmanın da rolü olması beklenir. Ancak yazma becerileri ile desteklenen okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların da yetersiz olduğu görülmüştür. Tüm bunlardan hareketle dil becerisi gelişiminin bütüncül incelendiği araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Okuma ve yazma becerilerini ilişkisel olarak ele alması bakımından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan uluslararası literatür incelemesinde "derinlemesine" anlayış ile okuma çalışmalarının 2012 yılı itibariyle ilkokul düzeyinde söz konusu olduğu görülmektedir. Dil becerilerini geliştirme alanındaki bu "yeni" yaklaşım için yapılan bilimsel araştırmalar yeterli görülmemektedir. Ulusal literatür incelemesinde ise derinlemesine okumayla ilgili ilkokul düzeyinde yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Güçlüer'in (2022) bu çalışmasında derinlemesine okuma konusunda araştırmaların artırılarak örnek metinlerin sunulması gerektiği önerilmektedir. Bununla birlikte derinlemesine yazma ile ilgili bir herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma, derinlemesine okuma ve yazmayı birlikte ele alması bakımından ulusal literatürde ilk olma özelliği taşımaktadır.

Derinlemesine yazma ile ilgili yapılmış uluslararası çalışmalara bakıldığında, oldukça az sayıda olduğu görülmekle birlikte okunan bilgilendirici bir metinden hareketle şiir yazma ya da özetleme yapma yoluna gidildiği görülmüştür (Dollins, 2016; Timmermans ve Johnson, 2017; Collins, Lee, Fox ve Madigan, 2017; Jarvie ve Lockett, 2022). Bu araştırmada ise öğrencilerin bilgilendirici bir metinden hareketle öyküleyici metin oluşturması söz konusudur. Bu açıdan araştırma, uluslararası literatüre de katkı sunacaktır.

Araştırmanın ulusal ve uluslararası literatüre katkı sağlayacağı, söz konusu etkinliklerin ilkokul Türkçe derslerinde okuduğunu anlama çalışmaları için uygulama örneği oluşturacağı

düşünülmektedir. Bunun yanı sıra alt beceri alanlarının etkileşimi ile dil becerilerinin bütünsel gelişimi konusunda özgün sonuçlar ortaya konmuştur. Araştırma, literatürel bilgi içermesi ve özgün sonuçlar ortaya koyması ile okuma ve yazma alanında araştırma yapan araştırmacılar ve sınıflarında okuduğunu anlama ve yazma çalışması yapmak isteyen öğretmenler için bir kaynak oluşturacaktır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazmanın etkililiğinin incelendiği bu araştırmada ulaşılan sonuçlar;

- 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz dönemi ile,
- İstanbul Anadolu yakasındaki bir devlet okulunun 4. sınıf öğrencileri ile,
- Araştırmada kullanılan okuma metinleri ve metinlerin zorluk düzeyi 4. sınıf öğrencilerine uygunluk ile,
- Araştırma, çalışma grubu öğrencileri ile yürütülen okuma ve yazma etkinlikleri ile,
- Çalışma grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde derinlemesine okuma ve yazma yönteminin kullanımı ile,
- Çalışma grubu, ailesi tarafından çalışmaya katılma izni bulunan ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'na (BEP) dahil olmayan öğrenciler ile,
- Araştırmadan elde edilen bulgular 12 haftalık derinlemesine okuma ve yazma çalışmaları ile sınırlıdır.

1.5 Araştırma Varsayımları

- Çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma problemlerinin olmadığı,
- Araştırmaya dahil edilmeyen BEP'li öğrenciler dışında, çalışma grubunda yer alan diğer öğrencilerin aynı gelişim düzeyinde olduğu varsayılmaktadır.

1.6 Tanımlar

Dil Becerileri: Okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt becerilerini dil kuralları üzerinde uygulayabilme yeteneği (Richards ve Schmidt, 2002).

Okuduğunu Anlama: Okurun, okuma sırasında zihinsel olarak tanımladığı kelimeler aracılığıyla yeni öğrendiği bilgilerin ön bilgiler ile karşılaştırılarak anlam inşa edilmesi (NRP, 2000).

Yazılı Anlatım: Bir duyguyu, bir düşünceyi, bir konuyu yazı ile bildirme, ifade (Web- TDK, 2023).

Derinlemesine Okuma: Zorlayıcı metinlerin analitik olarak çözümlenmesini destekleyen, tekrarlı okumaya dayalı, öğrencileri okuma konusunda cesaretlendiren bir okuma stratejisidir (Hinchman ve Moore, 2013).

Derinlemesine Yazma: Öğrencilerin tekrarlı okumalar sırasında dikkatini yalnızca okur olarak değil yazar olarak da yönetmesini destekleyen, temelde metnin eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmesine salık veren yazma yaklaşımıdır (Sission ve Sission, 2014).

1.7 Kısaltmalar

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi.

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCW: National Comission on Writing (Ulusal Yazma Komisyonu)

NICHD: National Institute of Child Health and Human Development (Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü)

NRP: National Reading Panel (Ulusal Okuma Paneli)

PISA: Programme for İnternational Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, derinlemesine okuma ve yazmayla ilgili ulusal ve uluslararası literatürde yer alan bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Kavramsal Çerçeve

Bu bolümde okuma ve yazma becerilerine ek olarak derinlemesine okuma ve yazmaya ilişkin alan yazında yer alan bilgiler bulunmaktadır.

2.1.1 Okuma Nedir?

Okuma, insanoğlunun yazıyı icat etmesinden bu yana süregelen, düşünme ve anlama becerilerinin etkin olarak kullanıldığı, karmaşık bir süreci ifade eder. Johnson (2017), başarılı bir okuma öğretmeni olmak için "okuma"nın ne olduğunun çok iyi bilinmesi gerektiğini düşünmektedir. Buna göre birey "metin, göz ve beyin arasında tam olarak ne gerçekleşiyor?" sorusuna cevap aramalıdır. Geçmişten bugüne okuma ile ilgili yapılmış tanımlara bakıldığında okumanın algılanış biçiminin zaman içinde değiştiği görülmektedir. Coşkun (2002), okumanın pek çok tanımı olduğunu ve bunların her birinde okumanın farklı bir yönünün ele alındığını, tanım üzerinde bir görüş birliğine varılamadığını ifade etmektedir. Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, geçmişte okuma ile ilgili mekanik bir süreci ifade eden tanımlar yapılırken; günümüzde zihinsel süreçleri kapsayan tanımların yapıldığı görülmektedir.

Rozan (1982), okumayı yazılı ve basılı işaretlerin belirli bir kural dahilinde seslendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Calp (2007), okumayı gözle algılanan metnin zihinde kavranması ve konuşma organlarıyla seslendirilmesine dayandırır. Benzer şekilde Özdemir (1987), basılı ve yazılı işaretleri anlamak amacıyla göz ve ses organlarının yapmış olduğu etkinliği okuma olarak adlandırmaktadır. Bu tanımlarda okumanın çözümleme odağında ele alındığı görülmektedir.

Okuma ile ilgili bazı tanımlarda ise, okumanın anlama ve yorumlama boyutları ön plana çıkarılmaktadır. Harris ve Sipay'ın (1990) görüşlerine göre okuma, metnin ses ve söze dayalı özelliklerinin tanınmasıyla metinden anlam oluşturmayı gerektirir. Moorman ve Ram (1994) ise okumanın sınırları belirli olmayan muğlak bir kavram olduğunu söyleyerek, birden çok kavramla açıklanabileceğini ifade eder. Bu kavramları ise; okuduğunu anlama, yorumlama, metni kavrama gibi alt becerilerle açıklamaktadır. Buna göre okumanın birden çok bileşeni vardır. Tüm bu alt beceriler bir arada kullanılarak "okuma" gerçekleştirilir. Okuma

araştırmacıları okuma eyleminin anlam kurma süreci olduğuna vurgu yaparak anlam oluşturmayan okumalarında amacına ulaşmayacağına dikkat çeker (Duke ve Carlis, 2011; Perfetti ve Bolger, 20014; Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant 1994). Okumanın, becerilerin bütünsel kullanımı ile ilişkili olmasına işaret eden Özbay (2009), okumayı gördüğünü anlama faaliyeti olarak kabul edip, fiziksel ve zihinsel becerilerin bir arada kullanıldığını ifade etmektedir. Bu görüş, okuma kavramını yalnızca zihinsel veya fiziksel olmaktan çıkarıp her iki sürecin birlikteliğine dayanan bütünsel bir zeminde ele almaktadır.

Alıcı dil becerilerini ifade eden okuma ve dinlemeyi birlikte yorumlayan Duke ve Carlis'e (2011) göre okunan veya dinlenen metinde doğrudan anlam oluşmaz. Okuyucu veya dinleyici, anlamı kendi zihinsel temsilleri yardımıyla oluşturur. Bu açıdan kişinin ön bilgileri, yaşamsal deneyimi, görüşleri, düşünme biçimi metinle ilgili anlam kurmasını etkiler.

Okunulan bilgide anlama olmadan süreç tamamlanamaz. Dolayısı ile okuduğunu anlama, okuma sürecinin ayrılmaz parçasıdır. Harris ve Hodges (1995) okuduğunu anlamayı, okur ile metin arasında kurulan etkileşime dayalı, amaçlı düşünme olarak yorumlamaktadır. Epçaçan (2009), okuma öğretimi ile temel amacın; okuduklarını anlayan, anladıklarını yorumlayan ve bu davranışı her okumada yapmayı alışkanlık haline getiren bireyler yetiştirmek olduğunu söylemektedir. Okuma ile ilgili tanımlarda ağırlıklı olarak vurgulanan anlama ve yorumlamanın da ötesinde okumanın "anlam kurma süreci" oluşuna dikkat çekilmektedir. Akyol (2017) okumayı, ön bilgilerden hareketle, uygun yöntem ve amaç doğrultusunda, yazar ve okur arasındaki etkileşime dayalı anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda da görüldüğü gibi okuma ile ilgili tanımlar incelendiğinde, okumanın farklı anlam özelliklerine vurgu yapıldığı söylenebilir. Okumanın ne olduğu ve ne olmadığı düşünüldüğünde şu kavramsal çerçeve çizilebilir (Güneş, 2017, s. 133):

Okumak, yazılanın anlamını araştırmaktır. Okur, yazılan bir metni okuduktan sonra metnin anlamına dair araştırma ve yorum yapmaktadır. Her okuma süreci, zihinsel bazı aktivitelerin harekete geçmesi demektir. Bunlar; yorumlama, ilişkilendirme, hatırlama, keşfetme, değerlendirme ve araştırma gibi süreçlerdir.

Okumak yalnızca şifrenin çözülmesi değildir. Okuma araştırmalarının yapıldığı ilk yıllarda okuma eylemi bir şifre çözme etkinliği olarak düşünülmüştür. Bu düşünceye göre

okuma, harflerle sembolize edilen şifrelerin sesli hale getirilmesi ile temellendirilmektedir. Ancak zamanla okuma eyleminin şifre çözmenin ötesinde olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda okuma; şifre çözmenin yanı sıra anlama, zihinsel yapılandırma, ön bilgilerle ilişkilendirme süreçlerini içermektedir.

Sesli okuma seslendirme değildir. Yazılı bir metni seslendirme; yazılan sözcükleri görme, bu sözcükleri seslere çevirme sözcük zinciri oluşturma sırası ile gerçekleşmektedir. Seslendirmede sözcüklerin anlamına odaklanmak gibi bir durum söz konusu değildir. Seslendirme, yalnızca yazılı olanı sesli hale getirmektir. Bu noktada okuyucunun anlam arayışı beklenmez. Ancak okumanın gerçekleştiğini söyleyebilmek için bu ardışık düzleme anlam zinciri de eklenmelidir. Nitekim okuma, çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak yazının anlamını araştırma ve ön bilgilerden hareketle anlam oluşturma işlemlerini gerektirmektedir.

Okumak, yazının anlamına katkıda bulunmaktır. Her metin, yazarı tarafından kurgulanmış belli anlamlar içermektedir. Okur ise, ön bilgilerinde bulunan anlam üzerine yazardan aldığı anlamı ekleyerek bir bütün oluşturmaktadır. Böylece okur, metnin anlamlanma sürecine katkı sağlamaktadır. Bu sayede okunan her yazı yeni anlamlara ulaşmaktadır.

Okumak, sorgulamaktır. Okumak, yazıdan bazı cevapları alabilmek için sorular sormayı ve cevapları araştırmayı gerektirmektedir. Bu cevapları bulurken önceden öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında karşılaştırma, sorgulama gibi süreçler yaşanmaktadır. Hikâye, şiir, roman gibi türlerde işlemler farklı olsa da çeşitli boyutlarda sorgulama gerçekleşmektedir.

Okumayı öğrenmek ve öğrenmek için okumak birbirinden farklıdır. Okumayı öğrenmek, okuma-yazma öğretimi sürecini içeren işlemleri kapsamaktadır. Öğrenmek için okumak ise bir konuyu araştırmak veya bir görevi yürütmek amacıyla yapılan eylemi ifade eder. Öğrenmek için okuyan birey; anlamı genişletmekte, yorumlama ve karşılaştırma yapmaktadır. Bu açıdan ele alındığında okumayı öğrenmek, öğrenmek için okumanın ön koşuludur.

Günümüzde okuma beceri ve yeterliliklerinin neler olduğuna ilişkin yeni yönelimler bulunmaktadır. PISA, okuma yeterliliğini, öğrencilerin yazılı olanı yaşamda karşılaşacakları her türlü durum için kullanabilme becerisi odağında değerlendirmektedir. Bu yaklaşımı ile

PISA okumanın; çözümleme, anlama ve yorumlama boyutlarının da ötesine geçmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi [MEB-EARGED], 2005, s.114). Okumanın yaşamsal kullanılabilirliği, yazılı ve çizili işaretlerin yorumlanması durumunun okuma düzleminde ele alınması bakımından PISA'nın yaklaşımı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, günümüz bilgi toplumunda güçlüklerle baş edebilecek öğrencinin yetiştirilmesinin hedeflendiği düşünülebilir.

Son yıllarda uluslararası değerlendirme yaklaşımlarında, öğrencinin ne bildiğinden ziyade, bilgisini karşılaştığı hayat problemlerinde nasıl kullandığına bakılmaktadır. Bu bağlamda okuryazarlık kavramı; tarihsel süreçteki okuma ve yazma anlamlarının dışında, yaşamdaki farklı problemleri çözerken işe yarayan zihinsel becerileri kullanabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Brozo, Shiel ve Toping, 2007). Böylece, önceleri yazılı metni seslendirmek olan okuma ve okuryazarlık kavramlarının kapsamı günden güne daha da genişlemektedir. Bu kapsam, okuma kuramlarının da gelişimine zemin hazırlamaktadır.

2.1.2 Okumanın Kuramsal Temelleri

Kuramlar, pek çok disiplin için söz konusu derinlik ve bileşenleri ortaya koyan açımlamaları içerir. Eğitim alanında kullanılan kuramlar; öğrenme, güdülenme, bellek, başarı, zekâ gibi yapıları açıklamak için kullanılır. "Okuma" bir kavram olarak ele alındıktan sonra, okumayı açıklayan ve bağlamı hakkında fikirler veren kuramlar üzerinde durmak yerinde olacaktır.

Okuma konusunda, tarihsel süreçte öne sürülen pek çok kuram ve model olduğu bilinmektedir. Tracey ve Morrrow (2017), teorinin anlatısal bir betimleme; modelin ise çeşitli grafik, diyagram ve metaforlarla kavramı açıklamaya dönük bir anlamı olduğunu ifade etmektedir. Buna benzer şekilde Kezar (2001), kuram ve modelin sıklıkla birbirine muadil kavramlar olarak kullanılsa da birbirinden farklı içerikleri olan iki kavram olduğunu dile getirmektedir. Kezar için kuram, bir olgu hakkında derinlemesine düşünme ve iç yüzünü kavramadır. Buna karşılık model ise, o olguyla ilgili plan ve prosedürlerdir. Okuma araştırmalarında kimi zaman "teori" kimi zaman "model" kavramının kullanıldığı da görülmektedir. Her iki kavramın eş anlamlı olarak kullanılabileceğine yönelik görüşler de bulunmaktadır. Rosenblatt (1988), bu ayrımın net olmadığını, her iki kavram için de söz konusu olanın bir soyutlama olduğunu dile getirmektedir. Tüm bunlardan hareketle bu araştırmada; model kavramını kullandığı durumlarda model, teori kavramını kullandığı durumlarda teori sözcüğü esas alınarak araştırmacıların görüşleri yansıtılmıştır.

Okuma kuramlarına ilişkin ilk kökenlerin M.Ö. 400'lü yıllardan itibaren başladığı bilinmekle birlikte, bu kuramlarda tarih, psikoloji ve eğitimin iç içe olduğu görülmektedir. Sözü geçen kuramlar için; bellek, zihin, algılama ve düşünmenin odak noktası olduğu bilinmektedir. Okuma kavramının da bu kavramlarla ilişkili olduğu düşünüldüğünde okumaya ilişkin temellerin bu dönemde atıldığını söylemek mümkündür. Okuma kavramı özelinde ilk bilimsel çalışma 1870'te Wilheim Wundt'un deneysel psikoloji laboratuvarında J. M. Catell tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada harf ve sözcük tanıma, yazı okunaklılığı ve dikkat süresi gibi süreçler araştırılmıştır. Ancak araştırma sonuçları tam olarak anlaşılamamıştır (Richards ve Stenner, 2002). Wundt'un laboratuvarında algı süreçleri araştırılırken 1879'da Emile Javal, göz hareketlerini inceleyerek, okumanın doğrusal olmadığının bilimsel sonuçlarını ortaya koymuştur (Roper-Hall, 2007). Bu çalışmalarda gözün okuma düzleminde sıçramalar yaparak okumanın gerçekleştiği belirtilmiştir. Güneş (2017), göz sıçramaları ile yapılan, kelimenin bütün olarak algılanıp okunduğu bu kuramı "Kelimeyi Bütün Algılama Teorisi" olarak adlandırmaktadır. Bu kuramda gözün görme alanının genişletilmesi ile daha fazla harf görüleceğinden akıcı okumanın sağlanabileceği düşünülmektedir. 1800'lerin sonlarında yapılan bu çalışmalar, daha sonra detaylandırılacak olan "bütünden parçaya okuma-yazma modeli" için temel teşkil etmektedir.

1900'lü yılların öncesinde okuma ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış ve bu çalışmaların temelinde Güneş'e (2017) göre Şifre Çözme Teorisi kullanılmıştır. Bu teoriye göre, bir metin okunurken harfleri birleştirme işlemi seslerle yapılarak kod çözülür. Yani görselde olan harfin zihinsel ses karşılığı eşleşir ve yazılı olanın şifresi çözülür. 1970'lerde ortaya çıkan modeller doğrusal bilgi işleme sürecine vurgu yaparken sonraki yıllarda ortaya konan modeller etkileşimsel süreçleri konu almıştır. Doğrusal bilgi işleme süreci; harflerin önce görülüp, sonra seslendirilmesi ve algılanması sıralamasına dayanan ardışık bir süreçtir. Etkileşimsel model ise, görsel algılamadan sonraki anlamsal süreçlerin etkileşimli ve eş zamanlı kurulmasını ifade eder (Samuels ve Kamil, 1984). Okumaya ilişkin kuram ve modeller bu iki temel yapı üzerinde kurgulanmıştır.

Okuma ile ilgili kuram ve modellerin her biri okumanın farklı bir yönünü vurgulamaktadır. 1900'lü yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile bireye özgü öğrenmeler söz konusu olmuştur. Bu bağlamda değerlendirilen Şema Teorisi yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yer alan okuma teorilerinden en çok bilinenidir. Bartlett (1932), tarafından ortaya atılan Şema Teorisi ile okuyucuların geçmiş yaşantılarından elde ettikleri arka plan bilgisi ile okunan bilginin harmanlanması sonucu okuduğunu anlamanın

gerçekleştiği vurgulanır. Buna göre, her bireyin yaşantısında deneyimleri ile edindiği şemalar bulunur. Bu şemalar, yeni okumalar esnasında zihinsel düzlemde geri çağrılır ve anlamsal bütünlük sağlanır. Bununla birlikte her okuyucu diğerinden farklı ön bilgiye sahiptir ve bu özellik gereğince anlamada kültürel düzeyde farklılık görülebilir (Razı, 2008). Şema Teorisi'ne göre her okuma özgündür ve okunan bilgi, okuyucunun bağlam kurduğu ölçekte değişkenlik gösterir.

Erken okuma becerisi ve bunun hangi yollarla sağlandığı ise Okuryazarlık Gelişim Kuramları ile açıklanmıştır. Bu kuramlarda çocukların hangi dönemde okumaya başlaması gerektiği de irdelenmiştir. Morphett ve Washburne (1931), çocuğun okuma eğitimine başlanması için okuma olgunluğunun gelişmesi gerektiğini savunmuştur. Bu konuda en uygun yaşı belirlemek için yapılan çalışmada ise zihinsel yaşı altı buçuk olan çocukların okuryazarlık ile ilgili konularda başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Okuryazarlık Gelişim Kuramı'na göre okuma, çocukların okuma girişimleri desteklendiğinde aşama aşama gerçekleşecektir. Buna göre her çocuk kendi gelişim süreci içinde okumayı öğrenmeli, yetişkinler çocukların göreceği yerlerde kitap okuyarak okumayı modellemeli, çocuklarla birlikte kitap okunurken büyük kitaplar kullanılarak ve paylaşımlı okumalar yapılarak okuma motivasyonu sağlanmalıdır (Tracey ve Morrow, 2017). Bu yaklaşım, çocuğun zihinsel hazırlık ve iç motivasyonunun harekete geçirilmesiyle, süreçte öz düzenleme becerilerinin işe koşulmasına salık verir.

Okumanın zihinsel bir aktivite olarak ele alınmasıyla, okuma sırasında hangi zihinsel bileşenlerin sürece etkili ettiği bilim insanları tarafından merak konusu olmuştur. Okumanın bilişsel boyutu ile ilgilenen Bilişsel İşlemleme Kuramları, okumanın nasıl gerçekleştiğine odaklanmışlardır. Bunlardan Gough Modeli, okumanın alt sıralı aşamalardan üst sıralı aşamalara doğru ilerlediğini savunan iç doğrultulu bir modeldir. Buna göre okuma, öncelikle göze okunan materyalin girdisinin alınmasıyla (*iconic image*) başlar. Algılanan görüntü kaydedilerek kodu çözülür. Daha sonra seslendirilir. Bu aşamalarda bellek etkileşimsel olarak kullanılır (Tracey ve Morrow, 2017). Bu okuma modelinde okuyucu, küçük parçaları birleştirerek büyük parçalar elde etmeyi amaçlar. Okuma ve yazma öğretimi bu modele dayandırıldığında önce seslerin sonra harf ve kelimelerin öğretilmesi esas alınarak uygulanır.

LaBerge ve Samuels (1974), ortaya konan Otomatik Bilgi İşlemleme Modeli, okumanın iç doğrultulu olarak gerçekleştiğini öne sürerek; bu süreçte görsel bellek, ses bilimsel bellek,

olaysal bellek, anlamsal bellek ve dikkatin temel bileşenler olduğunu dile getirmiştir. Bu modelde okumanın akıcı hale gelmesiyle otomatikleşmenin meydana geldiğini, bu sayede kod çözme üzerinde harcanacak olan dikkatin anlam kurmaya transfer edilebileceği vurgulanmaktadır. Böylece okuduğunu anlayabilmenin ön koşulunun akıcı okuma olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Okumanın görme ile başlayan iç doğrultulu ardışık düzlemi görüşüne karşılık dış doğrultulu olarak gerçekleştiğini savunan görüşler de ortaya atılmıştır. Bunlardan Ruhdilbilimsel Kuram, okumanın bütünden parçaya gerçekleştiğini savunur. 1960-1970 yılları arasında Goodman ve Smith tarafından gündeme getirilmiştir. Ruhdilbilimsel Kuram'a göre, çocuklar farkında olmadan metni ilk gördüklerinde ip uçları ile zihinsel bir şablon oluşturur. Daha sonra bu ip uçları okumalarını yönlendirir (Morrow, 2012). Okumanın bütünden parçaya gerçekleştiğini öne süren bu modelde, okuma sürecinde harf bilgisinden ziyade anlamsal (semantik) ve sözdizimsel (sentaks) bilginin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Güneş'in (2017) Tahmin Etme Teorisi olarak adlandırdığı bu kuramda okumanın harflerin ayrıntısı görülmeden kelimenin bir bütün olarak algılanmasıyla gerçekleştiği savunulmaktadır.

Okuma sürecini irdeleyen iç doğrultulu ve dış doğrultulu modeller karşıtlık içerir. İç doğrultulu modelde okumanın başlatılması için bir zemin gerekirken dış doğrultulu modelde bu zemin, zihindir. Bu karşıtlığı eleştiren Rumelhart (1977), bileşenlerin ardışıklıktan öte eş zamanlı olabileceğine işaret ederek Etkileşimsel Model'i ortaya koymuştur. Etkileşimsel Model'de temel özellik okuyucunun okumayı sıralı bileşenlerden geçerek değil eş zamanlı işlemlemesidir. Okumanın doğrusal değil etkileşime dayalı bir süreç olduğunun ilk kez savunulduğu bu modelden sonra Stanovich (1986), Rumelhart'ın modelini genişleterek metinlerin yalnızca etkileşimsel özelliği olmayıp aynı zamanda ödünleyici *(compensatory)* olabileceğini de eklemiştir. Buna göre, bir işlemcinin yeterince çalışmadığı veya eksik veri girişinin olduğu durumlarda diğer işlemcinin ödünleyici görev yürüttüğü öne sürülmektedir. Sessiz harfleri yazılmamış bir cümlenin zihnimiz tarafından okunabilmesi buna örnek gösterilebilir.

Bilginin yığılmalı olarak ilerlemesi özelliği gereği okuma alanında ortaya konan model ve teoriler de birbirinden etkilenerek genişlemiştir. Adams (1990), ortaya koyduğu Paralel Dağılımlı İşlemleme Modeli'nde Etkileşimsel Model'in özelliği olan eş zamanlılık bileşenini benimsemiştir. Bunun yanı sıra bu model, Otomatik Bilgi İşleme Modeli'ndeki iç

dikkatin kullanımı ile ilgili görüşler ile de uyumludur. Adams'a (1990) göre okuma öncelikle harfi tanımakla başlar ve bu süreç otomatikleşmiş olmalıdır. Hızla algılanmış olan harf bilgisi, anlam işlemcisi (meaning precessor) ile birleşir. Paralel Dağılımlı İşlemleme Modeli'ne göre başarılı bir okurun; otomatik harf tanıyabilme, bu harflere ait sesleri işlemleyebilme, güçlü bir söz varlığına sahip olma ve sonuç olarak anlam bütünlüğü oluşturabilme becerisine sahip olması beklenmektedir.

Okumanın mekanik bir süreç olarak nasıl gerçekleştiğini araştıran bilimsel çevrelerin yanı sıra okuma eyleminin bir motivasyon olarak görülmesiyle çevresel etkilerin araştırıldığı görüşler de ortaya konmuştur. Bunlardan Aile Okuryazarlık Kuramı okumanın aile ve ailedeki okuma alışkanlıkları ile ilgili olduğunu savunur. Denny Taylor tarafından 1983'te ortaya konan kuramda, "besleyici ev ortamları"nın çocukların okuryazarlık düzeylerinde belirleyici olduğuna işaret etmektedir. Bu görüşe benzer şekilde Jordan, Snow ve Porche (2000), okuryazarlık adına gelişkin bir ev ortamının, çocuğa dört dörtlük bir çocuk yuvası veya okulöncesi eğitiminden daha fazla katkı saylayacağını belirtmektedir. Varsıl okuryazar ev ortamları denen okuma adına zenginleştirilmiş ortam düzenlemesinde aile bireylerinin okuma eyleminin içinde yer alması ve çocuğun kitap ile ilgili ortamlara maruz kalması esastır. Bunun yanı sıra ebeveynlerin, çocukların okuryazarlığı ile ilgilenmesi ve bunu desteklemesi, çocuk için temel okuma motivasyonunu oluşturur. Aile Okuryazarlık Kuramı, okumanın öğrenildiği yıllarda ebeveyn katılımının çocuğun okuryazarlığındaki yaşamsal rolüne vurgu yapmaktadır. Bu kurama göre okuma, öğrenilmez edinilir.

Okumanın çevresel değişkenlerden etkilendiği görüşü bir başka açıdan ele alınarak Sosyokültürel Kuram çerçevesinde de açıklanmıştır. Sosyokültürel Kuram, kültürel kodların, inanç ve değerlerin kişinin zihin yapısını oluşturduğu ve bu zihnin akıl yürütme sistemi ile okumanın gerçekleştiğine gönderme yapar. Davidson (2010), çocuklara okuryazarlık kazandırırken önyargılı olmamanın ve çocukların yaşam deneyimlerini dikkate almanın önemini açıklamıştır. Buna göre her çocuk kendi öğrenme deneyimini gerçekleştirir ve okuryazarlık süreçleri öğrencilerin deneyimleri ile yakından ilişkilidir. Okuryazarlık öğretiminde öğrencilerin yaşamsal özelliği göz ardı edildiğinde tüm öğrenciler için ortalama bir değer aralığı belirlenmiş olur ancak bu gerçekçi değildir. 1994 yılında söz konusu kuram bağlamında çalışma yapan Luis C. Moll, toplumsal etkinin okuryazarlık üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Moll (1994), Latin kökenli çocukların sınırlı bir zihin yapısında olduğu anlayışına karşın çığır açıcı sonuçlar ortaya koyarak aslında konunun öğrencilerin sosyokültürel düzeyine uygun materyal verilmesi ile ilgili olduğunu savunmuştur.

Genellikle çiftçilikle uğraşan Latin kökenli çocukların çiftçilikle ilgili bir konuda okuduklarını daha fazla anladıklarını ortaya koymuştur. Sosyokültürel Kuram bağlamında değerlendirilen bu çalışmalar sonucunda, çocukların doğuştan içinde bulundukları kültürün okuryazarlığı ve anlamlı okumayı etkilediği görüşü desteklenmiştir.

Okuma ile ilgili kuram ve modeller incelendiğinde, okumanın tüm değişkenlerini kapsayan bütünleyici bir kuramın olmadığı görülmektedir. Bunu destekler şekilde Sadoski ve Paivio (2007), okuma ile ilgili ortaya konan teorilerin tamamlayıcı ve bütünsel bir model ortaya koymak bakımından yetersiz olduğuna dikkat çekmektedir. Okuma ile ilgili ortaya konan kuramlar daha ziyade psikolojik, nörolojik veya çevresel kavramlar üzerine temellendirilmektedir. Bunun ana sebebin tüm model ve kuramların okumanın belirli bir alanına odaklanması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

2.1.3 Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuma alanında ortaya konan bilimsel çalışmalar 1960-70'li yıllara dayanmaktadır. Bu tarihlerden itibaren okumaya dair bilimsel ölçekte sorular sorulmuş, okumanın doğası irdelenmiş ve araştırmalar yapılmıştır.

Bilimsel çalışmalarda okuma söz konusu olduğunda "anlama" okuma araştırmacıları için ilgi çeken bir konu olmuştur. Bu doğrultuda araştırmacılar, okuduğunu anlamada kullanılan düşünme süreçleri ve bunu geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar yapmışlardır.1970'li yıllarda okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için metnin sesli okunması ve okuma sonrası metinle ilgili sorulara cevap verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu soruların cevaplarının ise metin içinden çıkarılacak mantıkta olması beklenmiştir (Güneş, 2017). Buradan hareketle, 1970'li yıllarda okuduğunu anlamanın metin merkezli bir anlayış doğrultusunda temellendirildiği söylenebilir. 1980'li yıllara gelindiğinde ise okuduğunu anlamanın metin ve okur arasındaki etkileşime dayalı olduğu fikri söz konusu olmuştur. Sözü geçen yıllarda anlama sürecinin basit düzeyde metin içi anlam kurmaya dayalı, metin odağında tutulan okuma faaliyeti olarak görüldüğü söylenebilir.

Öğrencilerin okumayı öğrendiği halde okuduğunu anlama ile ilgili problemler yaşıyor olması araştırmacıları okuduğunu anlama konusunda çalışmalar yapmaya itmiştir. Pearson ve Cervetti (2017), bu süreçleri üç ana döneme ayırmaktadır. Bunlardan ilki, okuma ile ilgili ilk fikirlerin oluştuğu yirminci yüzyıl başlarıdır. Davranışçı yaklaşımın etkisiyle ders

içerikleri bu dönemde planlanmıştır. Fakat bu aşamada okuduğunu anlamayla ilgili veriler ve araştırma sonuçları oldukça sınırlıdır. Bu süreçten yaklaşık 80 yıl sonra, bilişsel yaklaşımın eğitim araştırmalarında söz konusu olması ile bilişsel süreçlerin okumadaki yerini yordayan çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Böylece okuduğunu anlamaya dair bilişsel açıklama ve uygulamalar ortaya konmuştur. Bu dönemde tutum, algı, dikkat, anlama gibi kavramlar okuma ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca "stratejik okuyucu olma" kavramı kullanılmış, üst bilişsel okuma üzerinde de çalışmalar yapılmıştır. 1990'lı yıllardan günümüze kadar olan dönem ise dil becerilerinin birbiri ile ilişkilendirildiği dönemi ifade eder. Buna göre okuma; yazma, konuşma ve dinleme becerileri birbirinden etkilenir. Böylece okumanın sosyokültürel bağlamına dikkat çekilmiş, disiplinler arası bir bakış açısı ile yaklaşılmıştır.

Yıllardır süregelen çalışmalar sonucunda okuduğunu anlama konusunda bilimsel bir zemin oluşsa da tanımı konusunda fikir birliğine varılamamıştır. Klein (1988), okuduğunu anlamanın karmaşık bir süreç olmasından kaynaklı olarak tanımı konusunda net bir ifadeye ulaşılamadığını dile getirmektedir. Bununla birlikte okuduğunu anlamaya dair olası tanımlama "metnin anlaşılmasıyla birlikte anlamlılığına ilişkin yargıların oluştuğu süreç" olarak yapılabilir.

Okuma, metin yoluyla anlam kurma sürecidir. Okuma araştırmaları incelendiğinde okuduğunu anlama kavramının anlam kurma becerileriyle birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda okuma, anlatılanı anlamak iken okuduğunu anlama, anlatılmak isteneni de anlamaktır. Okuduğunu anlama süreci bireyin yargısına bağlı olarak, özgün anlamlar kurulması ile ilişkilidir. Nitekim Akyol (2017), günümüzde okuma ile ilgili en önemli konunun "okunandan anlam kurma" olduğunu ifade etmektedir. Yani okunan metnin okuyucu tarafından anlamlandırılması, sürecin olmazsa olmazıdır.

Okuduğunu anlama, etkileşimsel özelliği gereğince okuma sürecinde üzerinde durulan en önemli boyuttur. Bu etkileşimsel süreçte; okuyucu özellikleri, yazarın aktardıkları ve ortam etkin olarak kullanılır. Bu üç bileşenin etkileşime girmesi ile okuduğunu anlama sürecinden bahsedilebilir (Güneş, 2017). Okuyucu özellikleri; okuyucunun okuma hızı, okuma motivasyonu, artalan bilgisi (ön bilgi) gibi bir dizi süreci kapsar. Yazarın aktardığı bilgilerle birlikte kişide var olan bilgi bütünleşerek zihinsel boyutta anlam kurma meydana gelmektedir. Aynı zamanda okuduğunu anlama, okuma yapılan ortamdan da etkilenmektedir.

Okuduğunu anlama süreci, zihinsel bir süreci ifade eder. Bu süreçte okuyucu; okunan metne ilişkin inceleme, neden-sonuç ilişkisi kurma, yorumlama, analiz, sentez, değerlendirme, karar verme gibi pek çok zihinsel süreci kullanır (Balcı, 2009). Tüm bu beceriler iyi birer okuyucu olmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin iyi birer okur olabilmeleri de okuduğunu anlama becerileri ile yakından ilişkilidir.

Öğrenciler, günlük yaşamlarında çok sayıda metin ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu metinler ile öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, öğrencilerin metinleri anlama düzeylerine bağlıdır. Okuduğunu anlama ile diğer öğrenme alanları arasında da sıkı bir ilişki vardır. Okuduğunu anlama becerisi, dil becerileri ders içeriğini desteklediği gibi matematik, fen gibi farklı disiplinlerdeki ders başarısını da etkilemektedir. Çünkü aslında tüm dersler, okuduğunu anlama ile başlar. Ancak okuduğunu anlama becerisini yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını etkileyecek bir fonksiyon olarak görmek yanlış olacaktır. Bu beceri, yaşam boyu süren öğrenmelerin anahtarı niteliğindedir (NRP, 2000). Öyle ki, okuduğunu anlama becerileri gelişmiş bireylerin hayatlarının tümünde etkili olacak *öğrenme için okuma* alışkanlıklarının da gelişmesi beklenir.

Okuduğunu anlama ile ilgili tanımlarda da görüldüğü gibi, okuyucunun ön bilgilerini harekete geçirdiği, metin ile etkileşim kurduğu bir süreç, okuduğunu anlamanın temel koşuludur. Bu açıdan okuduğunu anlama, metin içi anlam oluşturma ile sınırlandırılan bir süreç değildir. Okuyucunun kelime bilgisi ve deneyimi, okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir değişkendir. Kelime dağarcığının geniş oluşu ve okunan metne dayalı deneyimin çokluğu, okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyen unsurlardır. Bunun yanı sıra, metinde anlatılanın ötesine geçerek çıkarıma dayalı anlam kurma, okuduğunu anlamanın önemli göstergelerindendir. Çıkarıma dayalı anlam kurma, üst düzey zihinsel beceri gerektiren süreçleri içermektedir. Bu beceriler metinde bütünsel bir anlam oluşturmaya yardım eder (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004). Çıkarıma dayalı anlam kurma, ön bilgilerden hareketle metindeki bilgilerin genişletilmesi, zenginleştirilmesidir. Metindeki anlamın ötesine geçerek yeni anlam bağlantıları kurma, derin düzeyde yorumlama gerektirir.

Okuduğunu anlama, karmaşık bir süreci ifade eder. Güneş (2004, s.61), bu süreçteki bu aşamaları üç ana grupta toplamaktadır.

1. Anlamı Bulma: Kendisinden sonra gerçekleşecek basamakların temelini oluşturur. Küçük parçaların anlamının bulunması söz konusudur. Bu düzeyde öğrenci;

- Sözcüklerin, cümlelerin, paragrafların ve metnin bütünündeki anlama ulaşır.
- Mecaz anlamlı sözcük ve cümlelerin anlamlarını bulur.
- Yazım ve noktalama kurallarının görevini bilir.

2. Anlamı Kavrama: Metinde anlatılanı öğrencinin kendi cümleleri ve yorumu ile ifade etmesi söz konusudur. Bu aşamada öğrenci;

- Anlatılanı resim, şekil ve kroki gibi görsel anlatı araçları ile ifade edebilir.
- Anlamı yorumlar ve kendi cümleleri ile özetler.
- Metinde anlatılandan bir sonuç çıkartır ve anlamı genişletir.

3. Anlamı Değerlendirme: Son aşamadır. Öğrenci anlamı özümseyerek yeni anlam bağlantıları kurar. Bu aşamada öğrenci;

- Metni analiz eder.
- Metindeki anlama ilişkin sentezlemeler yapar.
- Ön bilgileri ve düşünceleri ile metinden almış olduğu bilgi ve düşünceleri karşılaştırarak sonuca ulaşır.

Okuduğunu anlama, metinde okunan bilgilerin hatırlanması değildir. Bilakis okuduğunu anlama, bu bilgilerden hareketle yeni anlam bağlantılarına ulaşılabilmeyi gerektirir. Sınıf içi yapılan etkinliklerde ve kaynak kitaplarda okuduğunu hatırlamayı ölçen 5N1K soruları ile okuduğunu anlamanın ölçüldüğü görülmektedir. Ancak bu yeterli bir uygulama değildir. Çünkü okuduğunu anlama, hatırlamanın ötesinde okuyucunun ön bilgileriyle etkileşime geçmesini gerektirmektedir (Özenici, 2009). Okunan metinden hareketle çıkarım yapabilmek, mevcut kelime dağarcığını kullanabilmek, ön bilgiler ile yeni öğrenilen bilgileri birleştirebilmek gibi bir dizi süreç, okuduğunu anlamanın içinde yer alır. Dolayısı ile yalnızca metin içi hatırlamayı okuduğunu anlama dahilinde tutmak yetersiz olacaktır.

Okuduğunu anlamanın, okuduğunu hatırlamadan farklı olduğunu ortaya koyan Robinson ve Good (1987), okuduğunu anlamayı üç düzeyde açıklamıştır. Buna göre ilk düzey "basit düzey anlama" dır. Bu düzeyde metindeki bilginin hatırlanması söz konusudur. Bilginin toparlanması, hangi bilginin metnin hangi bölümünde yer aldığının belirlenmesi, 5N1K sorularına cevap verilebilmesi, metindeki bölümlerin belirlenebilmesi bu basamakta gerçekleşir. İkinci düzey "yorumlayıcı anlama"dır. Öğrenci okuduğu metnin konu ve ana

fikrini belirleme, yazarın amacını belirleme, özetleme, metindeki önemli yerleri belirleme, anlam bağlantıları kurarak genelleme yapma, bilgileri karşılaştırma ve analiz etme, metindeki karakterlerin kişilik özelliklerini yorumlama, okunan metni ön bilgilerle ilişkilendirme becerilerini gerektirir. Üçüncü düzey ise "sorgulayıcı anlama" dır. Bu düzeyde okunanın eleştirilmesi, tartışılması, irdelenmesi söz konusudur. Okunan bilginin doğruluğunun, tutarlılığının, yeterliliğinin, yazarın görüş açısının, kullanılan dil ve anlatım özelliklerinin değerlendirilmesi bu düzeyde gerçekleşir (Robinson ve Good, 1987, aktaran Yılmaz, 2008). Basit düzey anlama, okunanı hatırlamayı ifade ederken yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlama, anlam bağlantıları kurarak nitelikli bir okumayı ifade eder. Gerçek ve istendik okuduğunu anlama, ikinci ve üçüncü düzeyde bahsedilen yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlamadır. Okuma öğretiminin ilk zamanlarında mevcut dikkat ve algı doğru okumaya yönlendirilmiş olduğundan birinci düzeyde anlama beklenir. Ancak sonraki yıllarda ikinci ve üçüncü düzey anlamaya ilişkin etkinliklere yer verilmeli, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirilmelidir.

2.1.4 Okuduğunu Anlama Becerisinin Bileşenleri

Okuduğunu anlama becerisi, birden çok alt faktörü içeren bütünleşik bir beceri alanıdır. Okuduğunu anlayabilen bireyler, bu alt beceri alanlarında başarılıdır. Aksi durumda okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi beklenemez (Baştuğ vd., 2021). Okuduğunu anlamayı etkileyen bu faktörler; akıcı okuma, kelime dağarcığı, kullanılan metinlerin özellikleri, duyuşsal etkenler ve strateji kullanımı olarak sıralanabilir.

2.1.4.1 Akıcı Okuma

Okumanın akıcılığı, geçmişten bu yana öğretmenler ve araştırmacılar için ilgi çeken bir konu olmuştur. Bununla birlikte okuma öğretimi kimi zaman akıcı okuma doğrultusunda değerlendirilmektedir. Okumanın öğrenilmesinin ardından bunun seri bir şekilde yapılabilmesi dikkate değer bir içerik olarak araştırılmaya devam edilmektedir.

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren akıcı okuma ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ancak 1974'te LaBerge ve Samuels 'in yayınlamış olduğu makale ile akıcı okumanın teorik temelleri atılmıştır. Bu çalışmada sözü edilen Otomatikleşme Teorisi'ne göre, dikkatin yalnızca tek odağı vardır. Aynı anda iki veya daha fazla etkinlikte kullanılabilmesi için birinin otomatik olarak yapılabiliyor olması gerekir. Okuma ise bütünleşik bir eylemdir. Grafemin (harf) foneme (ses) dönüşmesiyle yazılanın kodu çözülür.

Buna dekode etme işlemi denir. Dekode etme yoluyla yazılanın anlamı, zihinsel süreçlerde çözümlenir ancak öğrenci kod çözmede otomatik değilse anlama için yeterince zihinsel kaynak bulamaz. Yani akıcı okuması gelişmemiş öğrenciler dikkat süreçlerini okumaya odakladığından okuduğunu anlama geri planda kalır. Oysa akıcı okuma için otomatik olarak kelimelerin tanınması ve anlam kurulması aynı anda gerçekleşmelidir (Pikulski ve Chard, 2005). Buna göre, okumada otomatikleşme sağlanmadığı sürece yazılanın anlamını yakalamak zor olacaktır.

Akıcı okumaya ilişkin yapılmış olan tanımlamalara bakıldığında önceleri okumanın hızına ve sözcüklerin doğru okunmasına odaklanıldığı görülmektedir. Akıcı okumaya ilişkin ilk teorik çalışmayı yapanlardan Samuels (1979), akıcı okumayı *"*sözcüklerin hızlı ve doğru bir biçimde okunması*"* olarak tanımlamıştır. Buna göre sözcüklerin doğru bir şekilde dekode edilmesi ve uygun bir hızda okunuyor olması akıcı okumanın gerekliliğidir. Ancak sonraki yıllarda bu tanımlamanın yetersiz kaldığını düşünen araştırmacılar *"*prozodi*"* kavramını da akıcı okumayla birlikte ele almışlardır. Akıcı okuma alanında çokça çalışması bulunan Rasinski (2010), sözcüklerin çaba göstermeden, anlamı vurgulayacak uygun bir tonlama (prozodi) ile otomatik olarak okunmasının akıcı okuma olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Bu tanımla birlikte akıcı okuma içinde bulunan okuma hızı ve doğru okuma kavramlarının yanına "prozodi" kavramı da eklenmiştir. Benzer şekilde NRP'de (2000) akıcı okuma, metnin hızlı, doğru ve uygun bir prozodi ile okunması olarak tanımlanmıştır. Buna ek olarak akıcı okumayı geliştirecek çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Akıcı okumaya dair yapılmış olan tanımlamalar incelendiğinde, genel olarak üç kavram üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir. Bu kavramlar; doğru okuma, okuma hızı ve prozodidir. Genel olarak bu kavramlar çerçevesinde akıcı okuma değerlendirildiği ve fikir birliğine varıldığı söylenebilir. Buna göre, okumayı öğrenen öğrenci önce hatasız okumalı, sözcük tanıma becerisi gelişmelidir. Ardından doğru okunan sözcükler otomatik olarak, uygun bir hızda çözümlenmelidir. Doğru ve hızlı çözümlenen sözcükler ise doğru bir tonlama ile seslendirilmelidir.

Akıcı okuma, konuşma ile de ilişkilendirilir. Rasinski vd.'ne (1994) göre akıcı konuşan bir kişinin kelimeleri telaffuz etmesi, konuşma hızı ve tonlaması ile konuşmanın anlaşılırlığı artmaktadır. Benzer şekilde akıcı okuyan birinin okuma hızı, okunanın doğruluğu ve tonlaması da kendi okuduğunu anlamasını sağlamaktadır. Bu açıdan akıcı okumanın en önemli işlevi, okuduğunu anlama düzeyine sunduğu katkıdır.

Okuma, anlama için yapılan bir eylemdir. Anlam kurma ise, zihinsel süreçlerde meydana gelir. Akıcı okumanın beyin gelişimi nasıl etkilediğini araştıran Perfetti ve Bolger (2004), okuma becerisi gelişmiş olan bireylerin beyninin kortikal alanlarında gelişmelerin görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu araştırmada akıcı okumada yetkinleşmemiş bireyler ile akıcı okuyucuların beyin işlemlerinin aynı olmadığı ifade edilmiştir. Akıcı okumayla birlikte anlama ve öğrenmenin gerçekleşmesi, beyinde birtakım değişikliklere sebep olmaktadır.

Akıcı okuma becerisi gelişmiş olan bireyler okumaktan keyif alır ve okuma alışkanlıklarını devam ettirirler. Okuma alışkanlığı gelişmiş bireyler, kelime dağarcığının kullanımı ve bağlam kurma becerisi açısından akıcı okuyamayanlara göre daha avantajlıdır (Baştuğ vd., 2021). Bu açıdan akıcı okuma becerileri yeterince gelişmeyen öğrencilerin okuduğunu anlaması da beklenemez. NRP'de (2000) öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için çokça tekrara dayalı okuma yapılması önerilmiştir. Buna benzer şekilde otomatiklik konusunda yapılmış çalışmalarda akıcı okumanın sağlanması için en etkili yolun okuma pratiği yapmak olduğu bildirilmektedir (Adams, 1990; Stanovich, 1986). Zor bir metinde dahi tekrarlı okuma yapıldığında ilk okuma ve son okuma arasında akıcılık bakımından farkın oluşması beklenir. Zor okunan kelimeler birkaç okuma sonra çabasızca okunacaktır. Otomatikleşen okuma, dikkati sözcüğün okunmasına verilen çabadan uzaklaştırıp anlam kurmaya yönlendirir. Bu durum, okuduğunu anlamanın temel koşullarındandır. Öğrencinin metni akıcı bir şekilde okuyor olması anlam kurmanın başlıca koşuludur. Okuma ve anlama iki farklı eylem gibi görünse de esasında birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. Anlamın kurulabilmesi içinse ön koşul, metnin iyi okunuyor olmasıdır. Metinler, cümlelerden; cümleler ise sözcüklerden oluşur. Okunan bir metindeki sözcüklerin anlamlarının biliniyor olması, metnin anlaşılmasını etkiler. Bu sebeple sözcük bilgisi, okuduğunu anlamayı etkileyen önemli faktörlerden bir diğeri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.4.2 Sözcük Bilgisi

Belleğimizde var olan ve anlamını bildiğimiz sözcüklerin tümü kelime dağarcığımızı oluşturmaktadır. Okunan bir metinde sözcüklerin anlamlarının biliniyor olması okunanın anlaşılmasını doğrudan etkileyen bir faktördür. Stanovic (1986), sözcük bilgisi yeterli olmayan öğrencilerin okunan bir metinde anlam kurmaya başlayamayacağını ifade eder. Okuyucu bir metni yüksek sesle ve akıcı okuyabilir ancak metni anlamayabilir. Çünkü her metin, işlenen konu dahilinde kendi özgü sözcükler içerir. Okuyucunun ise metni anlaması, metinde geçen sözcüklere bağlıdır (Oakhill, Hartt ve Somols, 2005).

Dil edinim süreci; düşünme, sembol ve simgelerle gerçekleşir. Bebeklikten itibaren nesne ve kavramların adını öğrendikçe imgelerle gerçekleşen düşünce, yerini sözcüklere bırakır. Sözcükler artık nesne ve kavramların kişide karşılık bulduğu anlamalardır. Bu doğrultuda sözcük bilgisi, sözlü ve yazılı ifadeleri anlamanın anahtarı kabul edilmektedir (Hirsch, 2003). Sözcük bilgisinin yetersiz olması akıcı okuma sürecini olumsuz etkileyen bir durum oluşturabilir. Kelimeyi tanımayan öğrenci okumaya çalıştıkça metin üzerinde takılacak ve zaman kaybedecektir. Bununla birlikte sözcüklerin hatalı okunmasıyla da okuyucu, okuduğunu anlayamaz. Akıcı okumanın gelişmesi için öğrencilerin ses ve sözcükleri tanıma problemlerini aşması gerekmektedir (Baştuğ, 2012). Bu nedenle öğrencilere öncelikle harf ve sözcük tanıma ile ilgili çalışmalar yaptırılması önerilmektedir.

Okuma, alt ve üst düzey işlemler olmak üzere iki temel süreci içerir. Alt düzey işlemler, harf ve sözcük tanıma gibi mekanik süreçleri içinde barındırır. Üst düzey işlemler ise okuduğunu anlama, dilbilgisel biçimleri kavrama gibi süreçlerdir (Trapman, Van Gelderen, Van Steensel, Van Schooten ve Hulstijn, 2014). Bu doğrultuda sözcük tanıma, okuma akıcılığı ve sözcük bilgisi "düşük düzeyde" yer alan süreçlerdir. Bununla birlikte düşük düzey süreçler üst düzey süreçlerin belirleyicileridir. Harf-sözcük tanıma ve sözcük bilgisi süreçleri gerçekleşmeden okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi beklenemez.

Yazılı metinler sözcüklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin okuduğu metni anlayabilmesi için bu metindeki sözcüklere hâkim olması gerekir. Ancak bir metinde her zaman tüm sözcükler biliniyor olmayabilir. Hirsch (2003), bir metnin anlaşılması için o metinde yer alan her on sözcüğün en az dokuzunun biliniyor olması gerektiğini ifade etmektedir. Böyle bir durumda geriye kalan sözcükler ise metnin bağlamından hareketle anlamlandırılabilir. Sözcük bilgisi yüksek öğrenciler metinleri daha iyi anlar, bağlama hâkim olurlar. Bu doğrultuda bilmedikleri sözcükleri de tahmin yolu ile tamamlayabilirler.

Öğrencilerin metnin bağlamından elde ettikleri sözcük bilgisine ise "bağlam temelli sözcük öğretimi*"* adı verilmektedir. Bununla birlikte bağlam temelli sözcük öğretimi ile öğrencilerin sözcük öğrenme dereceleri çok yüksek değildir. Okuyucu, bilmediği bir metin üzerindeki 100 sözcükten 3 ila 15 aralığında yeni sözcük öğrenebilir. Bu doğrultuda, doğrudan sözcük öğretimine ilişkin uygulamalar daha etkili bulunmaktadır (McKeown ve Beck, 2004). Okuyucunun bağlamdan sözcük öğrenebilmesi için metinde yer alan sözcüklerin çoğunluğuna hâkim olması ve anlamaya dönük bir okuma gerçekleştiriyor olması gerekir. Dolayısıyla, bağlam temelli sözcük öğrenmek iyi okuyucuların yapabileceği

bir etkinliktir. Ancak zayıf okuyucular için doğrudan sözcük öğretimi daha anlamlı bulunmaktadır.

Birey günlük yaşamda veya yaptığı okumalar sırasında rastlantısal olarak bağlam kurma yolu ile sözcük öğrenebilir. Geniş bir sözcük dağarcığı ise konuşma, yazma, okunanı ya da anlatılanı anlama becerilerinde etkin rol oynamaktadır. Ancak öğretim süreçleri içine yerleştirilen "sözcük öğretimi" söz konusu olduğunda öğretimin aşamalarının planlanması gerekir. NRP'de (2000) sunulan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü'ne (National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) ait raporda:

- Metinlerde ağırlıklı olarak kullanılan sözcüklerin doğrudan öğretim yolu ile öğretilmesine ihtiyaç olduğu,
- Öğrencilerin bir sözcüğü görme sıklığı ile o sözcüğü öğrenmesi arasında ilişki olduğu, tekrar çalışmaları ve hatırlatıcı sözcük çalışmaları yapılması gerektiği,
- Sözcük öğretiminde zengin anlam bağlantıları kurarak, yaşamsal örneklerden hareket etmenin sözcük öğretimi için değerli olduğu,
- Sözcük öğretiminin öğrencinin aktif katılımıyla birlikte gerçekleştiğinde anlamlı olduğu,
- Her öğrencinin süreçlerinin birbirinden farklı olduğu ve bu doğrultuda sözcük öğretiminin ihtiyaç duyulduğunda yeniden yapılandırılması gerektiği,
- Bilgisayar teknolojilerinin öğrenciler için dikkat çekici olması dolayısı ile sözcük öğretiminde kullanılabileceği,
- Bilinmeyen sözcükler ile karşılaşmada günlük yaşamın etkisi, tesadüfi öğrenme ve bağlam yolu ile sözcük öğretiminin öğrenci hayatında önemli olduğu, buna uygun ortamlar yaratılması için öğrencilerin motive edilmesi gerektiği,
- Sözcük öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılarak öğrencilere uygunluğun geniş bir yelpazede değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bununla birlikte sözcük bilgisinin önemine vurgu yapılarak sözcük öğretimini beş ana başlıkta toplamıştır (NICHD, 2000):

1. Doğrudan Öğretim: Öğrenilecek olan sözcüklerin tanımları ve özellikleri doğrudan verilir. Tanımlamalar yapılarak kavram bilgisi kazandırılır. Bu aşamada sözlük veya benzer işlevdeki kaynaklar kullanılabilir.

2. İlişkilendirme Yolu ile Örtük Öğretim: Öğretilmek istenen sözcüğün farklı anlamları veya ilişkili sözcükler verilir. Bu doğrultuda farklı anlamlar ile bağ kurulur. Bu teknikte bütünden parçaya öğretim modeli izlenir. Sözcük ile ilişkili olan farklı kavramlar verilerek ana sözcüğe ulaşılması beklenir.

3. Çoklu Ortam ile Öğretim: Öğretilecek olan sözcük ile ilgili grafiksel gösterim, görsel destekli içerik ve dokunsal ortam oluşturan multimedya kaynaklarının kullanılması ile öğretim yapılır.

4. Okuma Kapasitesinin Artırılması: Öğrenci bilmediği bir sözcükle karşılaştıkça o sözcüğü tanır hale gelir. Bu noktada sözcük okuması otomatikleştirilerek sözcüğün tanınması sağlanır.

5. Çağrışım Yöntemi: Öğrencilerin bildikleri kavramlardan hareketle, çağrışım ve ilişkilendirme yaptırılarak hedef sözcük öğretilir.

Okuma çalışmalarında öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve bilmediği sözcüklerin anlamını bağlam yolu ile bularak metinle ilgili bütüncül bir anlayışa ulaşmaları için sözcük bilgisi oldukça önemlidir. Sözcükler bir araya gelerek metinleri meydana getirirler. Dolayısı ile metinlerin özellikleri ve öğrenciye uygunluğu okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer önemli faktördür.

2.1.4.3 Metin Türleri

Okuma, metinlerden anlam çıkarma uğraşıdır. Okunan metnin özellikleri, okuyucunun metinle etkileşimine doğrudan etki etmektedir. Bu bakımdan okuduğunu anlama açısından metin özellikleri değerlendirilmesi gereken bir konudur. Okuma ve okuduğunu anlama, metinler aracılığı ile gerçekleşir. Okuyucunun yaş, ilgi alanı, okuma düzeyi vb. özelliklerine uygun olmayan metinler ile nitelikli okuma yapılamaz. Bu doğrultuda metinlerin iyi tasarlanmış olması gerekir.

Metnin güçlük düzeyinin metnin anlaşılırlığına etki eden önemli bir değişken olduğunu ifade edilmektedir. Buna göre, metindeki cümlelerin uzunluğu ve metinde yer alan sözcüklerin bilinme düzeyi metnin anlaşılırlığını etkilemektedir (Baştuğ vd., 2021). Diğer açıdan bakıldığında uzun sözcüklerden oluşan cümle yapıları, yabancı veya öğrenci seviyesinin üzerinde sözcüklerin kullanım sıklığı okuduğunu anlamayı olumsuz yönde

etkiler. Ancak Güneş'e (2017) göre çok kısa cümlelerden oluşmuş bir metinde de metin içi tutarlılık kaybolabilir, anlam dağılabilir.

Metin türleri ile ilgili alan yazında farklı sınıflamalar yapılmış olmasına rağmen İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nda metinler; hikâye edici, bilgilendirici ve şiir türü olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (MEB, 2019, s. 17). Bu noktada kritik olan, metnin türünün belirlenmesi ve metin türüne göre okuduğunu anlama çalışmasının yapılmasıdır. Nitekim her metin ile aynı okuduğunu anlama çalışması yapmak doğru olmayacaktır. Bu doğrultuda aşağıda metin türleri ve türlere göre uygulanacak stratejiler üzerinde durulmaktadır.

Öyküleyici (hikâye edici) metinler; hikayelerde, masallarda, efsanelerde, fabllarda ve olay anlatımlarında kullanılan yazılı anlatım türüdür. Olay akışına göre; giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunmaktadır (Güneş, 2017). Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren hikâye edici metinler ile karşılaşır. Bu doğrultuda pek çok çocuk okuma yolu ile olmasa da dinleme yolu ile hikâye edici metinlerin yapısına aşinadır. Dolayısıyla çocukların hikâye edici metinleri anlaması daha kolay olur. Okul ortamında da öğrenciler, ilk üç yılda ağırlıklı olarak hikâye edici metin ile karşı karşıya gelirler. Bunun da sebebi öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren geliştirdikleri aşinalık ve görece içeriğin kolay olmasıdır. Ancak yine de bu tür metinlerde okuduğunu anlama çalışmaları yapılırken metin özelliklerine uygun stratejiler geliştirmek gerekir. Hikâye edici metinlerde sıklıkla hikâye elementleri üzerinden anlama çalışmaları yapılır. Bunun için de hikâyedeki ana ve yardımcı karakter, zaman, mekân, olay (problem), problemin çözümü, ana fikir ve reaksiyon unsurları üzerinden okuduğunu anlama çalışmaları yürütülür (Baştuğ vd., 2021). Hikâyeyi oluşturan elementlerin bu doğrultuda analiz edilmesi ile anlama yordanmış olur.

Bilgilendirici metinler; bilgi vermeyi amaçlayan, tanımlama, sıralama, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkileri kurma, sorun ve çözümlerini içeren metin yapılarıdır (Güneş, 2017). Bir kurgudan öte bilginin doğrudan aktarımı söz konusudur. Bilgilendirici metinler, metin özellikleri gereği hikâye edici metinlerden ayrışmaktadır. Saenz ve Fuchs (2002) yaptığı deneysel araştırmada bilgilendirici metinlerin hikâye edici metinlere göre daha zor anlaşıldığını ortaya koymuştur. Buna göre bilgilendirici metinlerin metin yapısı, ön bilgi faktörü, kavramsal sözcüklerin varlığı sebebiyle anlaşılması güçleşmektedir. Bilgilendirici metinler ile ilgili anlama çalışmaları yürütülürken metin özelliklerine uygun sorular sorulmalı ve anlama stratejilerinin kullanılıp kullanılmadığı ölçülmelidir (Baştuğ vd., 2021). Öğrencilerin ilk üç yılda sıklıkla karşılaştıkları hikâye edici metin türünün ötesinde aralıklı

olarak bilgilendirici metinlere yer verilmekle birlikte, üç yıldan sonra bilgilendirici metinler ile karşılaşma sıklığı artırılmalıdır.

Şiirler, genellikle dizeler ve kıtalar halinde yazılan metin türleridir (Güneş, 2017). Şiirlerde çok az sözcükle çok şey anlatmak amaçlanır. Dolayısı ile şiir türünde sözcük sayısı kısıtlıdır ancak anlam yoğundur. Temel olarak duygu aktarımı esas alınır. Şiiri anlamak, metinde aktarılmak istenen ana duyguya odaklanmak ve az sözcükle anlatılan yoğun anlamı yakalamak demektir. Bunun için şiirin yapısı ve şairin bakış açısı değerlendirilmelidir. Şiire özgü unsurlar tahlil edilmeli, ana duygu belirlenmelidir (Baştuğ vd., 2021). Okuma çalışmalarında okuma akıcılığını geliştirmede şiir önemlidir. Şiir, metin özelliği gereği tekrara dayalı sözcük ve hece barındırmaktadır. Öğrencilerin tekrarlı okumaları ise otomatikleşmeye katkı sağlayarak akıcı okumanın gelişmesine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda Samuels (1979), ilk okuma çalışmalarında şiir, tekerleme gibi metin türlerinden yararlanılmasını önermektedir.

Okuma eylemi, okuyucu tarafından etken olarak yürütülen bir süreci ifade eder. Okunan metin ve sözcüklerin ötesinde okuyucunun okumaya ilişkin tutumu, ilgi ve motivasyonu okumaya yaklaşımını belirler. Bu açıdan okuyucunun duyuşsal özelliği, anlamayı etkileyen önemli bir diğer etken olarak ele alınmalıdır.

2.1.4.4 Duyuşsal Etkenler

Öğrencilerin okuma miktarının yüksek olması onların sonraki okumaları için ön bilgilerin artmasını, kelime dağarcığının genişlemesini, daha çok içerik ve bağlam deneyimi edinmesini sağlar. Çocukların bir metin veya kitabı okuması, buna duyuşsal olarak hazır olmakla başlar. Duyuşsal açıdan hazır olunmayan ve desteklenmeyen okuma ve anlama çalışmaları her zaman biraz eksik kalır. Bu amaçla öğrencilerle okumaya yönelik tutum, ilgi ve motivasyon öğeleri üzerinde çalışmalar yapılmalıdır (Baştuğ vd., 2021). Okumaya ilişkin duyuşsal süreçlerin yönetilmesi, öğrencilerin okuduğundan zevk almasına ve okuduğunu daha kolay anlamasına katkı sağlar. Okuduğunu anlamaya etki eden duyuşsal etkenleri, okuma motivasyonu ve okumaya karşı ilgi ve tutum başlıkları altında toplayabiliriz.

2.1.4.4.1. Okuma Motivasyonu

Okuma alanında yapılan bilimsel araştırmalarda okumaya ilişkin motivasyon, sıklıkla üzerinde durulan bir konudur. Bu konuda çokça çalışma yapmış olan Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick ve Littles (2006) okuma motivasyonunu; okuma sürecini etkileyen bireysel amaç, değer ve inançlar olarak tanımlamaktadır. Motivasyon, bireyleri eylemde bulunmaya iten gücü ifade eder. Eylemin niteliği ve sürdürülebilirliği motivasyon ile yakından ilişkilidir.

Motivasyon tek boyuttan oluşan basit bir yapıya sahip değildir. Okuma motivasyonu dört temel süreç ile ele alınabilir. Bunlar; öz yeterlilik, dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve okumanın sosyal boyutudur. Okumaya karşı içsel olarak motive olmuş okuyucular, okuma eylemine karşı olumlu tutum geliştirmiştir ve çokça okuma yaparlar. Buna karşılık okuma konusunda dışsal motivasyona ihtiyaç duyan öğrenciler için başlı başına okuma eylemi ilgi çekici değildir. Çünkü onlar için önemli olan okuma, somut veya soyut olarak sunulan ödülle ilişkilendirilmiştir. İçsel okuma motivasyonuna sahip öğrenciler için ödüllendirme süreci kendi içindedir. Okumaktan zevk almak onlar için yeterli bir okuma sebebidir (Tarchi, 2017). Öğretim uygulama ve ortamları öğrencilerin içsel motivasyonlarına etki edebilir.

Okuma motivasyonu konusunda Stanovich'in (1986) "Matthew Etkisi" kavramından söz etmek gerekir. "Matthew" ifadesi, İncil'de bahsi geçen bir deyimdir. Bu deyim fakirin daha fakir olması, zenginin ise daha zengin olmasını ifade etmek için kullanılır. Stanovich (1986), bu kavramı benzetme yaparak okuma motivasyonu ile ilgili görüşlerini ifade etmek için kullanmıştır. Okuma miktarı yüksek öğrencilerin okuma motivasyonları da yüksektir ve bu öğrenciler okumaktan zevk alırlar. Bu durum onları daha fazla okumaya iter. Böylelikle okumaya karşı olumlu tutum gösteren öğrenciler hep daha fazla okuma eğiliminde olurlar. Yani öğrenciler okudukça motive olur ve okuduğunu anlarlar; anladıkça daha çok motive olur ve daha çok okurlar. Bu durumun aksine okuma motivasyonu düşük öğrenciler okumakta zorlanırlar ve okuma miktarları düşüktür. Okumak onlar için zor bir işi ifade eder. Okuma motivasyonları düşük olan öğrenciler okumaktan zevk almaz ve okuduğunu anlamazlar. Okuduğunu anlamadıkça motivasyonları da düşer. Bu durum okumadan kaçınmalarını tetikler ve daha az okurlar. Nitekim okuyucular, okuma eyleminde bulundukça daha iyi okur hale gelirler.

Motivasyon, bireyleri davranışta bulunmaya yönlendiren güçlü bir etkiye sahiptir. Bu noktada okuma motivasyonuyla ilgili davranış yönelimleri bireysel farklılıklardan etkilenebilir. Bunlar üç ana grupta toplanabilir (Guthrie ve Klauda, 2014):

- *Öğrencilerin motivasyon düzeyleri farklı olabilir:* Okuma motivasyonu çok yüksek bir öğrenci okumayı çok keyifli bir eylem olarak görür ve okuma miktarı yüksektir. Aksine okumaya karşı güdülenmesi düşük öğrenciler için okuma eylemi zor ve sıkıcıdır. Bu öğrenciler az okur, okumaktan kaçar ve okumayı ertelerler.

- *Öğrencilerin güdülenme nedenleri birbirinden farklıdır:* Kimi öğrencilerin okuma öz yeterliliği yüksektir. İyi bir okuyucu olduğunu düşünür. Ancak okuma ilgisi düşüktür. Böylelikle sınırlı okuma yapar. Bazı öğrenciler dışsal motivasyon kaynaklarına önem verirler ancak içsel motivasyonları yetersizdir. Örneğin, soyut ve somut okuma ödülleri, notlandırmalar onu teşvik eder ancak okuma ilgisi düşük olduğundan okumaları sınırlı kalır. Kimi öğrenciler için ise dışarıdan gelecek motivasyon kaynaklarının etkililiği düşüktür, iç motivasyonları yüksektir. Yani notlandırma, somut ve soyut pekiştireçler onlar için büyük anlam ifade etmez. Okumaktan zevk aldıkları için okurlar.

- *Motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin öğrencilerde yarattığı etki farklı olabilir:* Başarı, her öğrenciyi aynı düzeyde etkilemeyebilir. Bazı öğrenciler başarılı olmak için çaba harcarken bazıları bundan etkilenmeyebilir. Başarılı olmak isteyen öğrenciler arasında kimi öğrenciler başarılı oldukça motive olur, daha fazla okuma iç motivasyonu geliştirirler. Kimi öğrenciler ise başarmak için okuma motivasyonu geliştirebilirler. Motivasyon, başarıyı korumak veya başarıya ulaşmak amacıyla farklılık gösterebilir. Burada belirleyici olan öğrencinin mücadele etme isteğidir.

Motivasyon süreçleri, tek bir değişkene bağlı olmaması ve bireysel farklılıklara açık olması özelliği gereğince karmaşıktır. Bu noktada bireyin motivasyon kaynakları, ilgi odakları, değer verdiği durumlar gibi pek çok sürecin etkisi söz konusudur. Böylelikle motivasyon, bireysel farklılıklardan etkilenir.

Okuma motivasyonundan söz ederken, bireyin kendine olan inancını ifade eden "öz yeterlilik" kavramından da söz edilebilir. Schunk (2011), öğrencilerin kendilerine ilişkin akademik gelişim farkındalığının öz yeterlilik algısını, bu durumun da motivasyon ve öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmektedir. Öz yeterliliğin içsel motivasyon kaynağı içinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Okuma konusuna ilişkin ele aldığımız kavram ise okuma öz yeterliliğidir. Okuma öz yeterliliği, okuma konusundaki yeterliliğin değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Tarchi, 2017). Okuma öz yeterliliği yüksek öğrenciler, iç motivasyon süreçlerini de harekete geçirerek daha fazla okur, zor ve karmaşık metinlerin anlayarak etkin bir anlama gerçekleştirir. Diğer yandan okuma öz yeterliliği düşük olan öğrenciler okuyamayacağını düşünür. Başarısız olacağını düşündüğü bir eylemden kaçınması neticesinde de çok az okuma yapar, uzun ve karmaşık metinlerin içinde kaybolur. Öz yeterliliğin gelişmesinde çevrenin etkisi düşünüldüğünde öğretmenlerin, öğrencilerin öz yeterlilik inançlarını besleyici çalışmalar yapması okuma başarısı ve dolaylı olarak akademik başarıya katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak, okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkilidir. Ne okuduğunu daha az anlayan öğrenciler, daha az okuma üzerine motivasyon geliştirirler. Okumaktan zevk alan öğrenciler ise okuduklarından daha etkin bir anlama gerçekleştirirler. Okuma motivasyonu öğrencilerin okul başarısına önemli katkı sağlar. Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada, ve Barbosa (2006), okuma motivasyonunu artıran ana öğretim uygulamalarını şöyle sıralamışlardır:

- Okuma öncesinde okuma talimatları vermek ve içerik hakkında bilgilendirmek motivasyonu artırır.

- Okunacak metinler ile ilgili seçim şansı sunmak öğrencileri sürece dahil etmektir. Bu uygulama ile öğrencilerin içsel motivasyonu artar ve okuma çalışmalarına daha istekli katılırlar.

- Metinlerde "çocuk dünyasına uygunluk" okumaya karşı ilgiyi artırır.

- Sınıfın sosyal ortamından yararlanılarak yapılacak işbirlikçi çalışmalar okuma motivasyonuna katkı sağlar.

- Övgü, ödül, sembol vb. dışsal motivasyon kaynaklarının uzun süreli kullanımı içsel motivasyona zarar verebilir. Bununla birlikte öğretmenin öğrencileri

anladığı ve ilerlemelerine değer verdiği algısı pekiştirildiğinde süreç içselleşir ve iç motivasyonun artması sağlanır.

Okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ile ilgili önemli bir duyuşsal faktördür. Okumaya karşı motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okuma miktarının da yüksek olması ve okuduğunu daha iyi anlaması beklenir. Okuduğunu anlamaya etki eden bir diğer faktör ise okumaya karşı tutum ve ilgidir. Bir sonraki bölümde okumaya karşı tutum ve ilgi ile ilgili bilgi verilecektir.

2.1.4.4.2 Okumaya Karşı İlgi ve Tutum

Okumaya karşı geliştirilen ilgi ve tutum, okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkili faktörlerden biridir. Ancak ilgi ve tutum kavramları sıklıkla karıştırılmaktadır. Bu açıdan öncelikle bu iki kavramı ele almak gerekir.

İlgi "Belli bir olay, etkinlik, şey ya da kişiye yakınlık duyumsama, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma"dır. Tutum ise "Bir sorunu ele alış biçimi, bir kimsenin bir sorun karşısında aldığı durum, tutulan yol, davranış." olarak ifade edilir (Web-TDK, 2023). Tutum, bir duruma karşı gösterilen davranış olup, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönlüdür. Öğrenciler okumaya karşı her iki yönde de tutum geliştirebilirler. Oysa ilgi tek yönlüdür. İki kavram arasındaki ilişki boyutundan bakıldığında tutumun temelinde ilgi vardır. İlginin pozitif doğrultulu yanı, tutumun olumlu yönünde yer almaktadır. Bu kavramlar okuma ile ilişkilendirildiğinde de birbirinin içinde yer alan anlam örüntüleri oluştur. Örneğin okuma ilgisi yüksek öğrenciler okumaya karşı olumlu tutum geliştirme eğiliminde olurlar. Bu açıdan bu iki kavram birlikte değerlendirilecektir.

Okuma tutumu, öğrencilerin okuma eylemine karşı davranışını belirleyen önemli bir etkendir. Bununla birlikte Karim ve Hasan'a (2007) göre, okuma tutumu ile okuma alışkanlığı arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır. Okumaya karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler okumadan keyif alır ve okuma sıklıkları da yüksektir. Okuma eylemine etki eden tutum kavramı, araştırmacıların ilgisini çekmiş ve okuma teorisyenleri tarafından araştırılmıştır. Mathewson'un 2004 yılında ortaya koyduğu model ile okuma tutumuna ilişkin kapsamlı açıklamalar yapılmıştır. Buna göre, tutum okumayı doğrudan etkileyen bir değişken değildir. Tutum, okumaya ilişkin duyguyu etkiler. Bu duygu durum ise okuma davranışının oluşmasında itici güç oluşturur. Tabii bu noktada önemli olan okuma davranışının meydana gelmesinden öte sürdürülebilirliğidir. Okumaya ilişkin pozitif

tutumun, okuma üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu belirten araştırmacı, okuma tutumuna etki eden beş kavramın üzerinde durmuştur. Bunlar; duygular, okumaya karşı hazır bulunuşluk, okuma öz yeterliliği, dışsal motivasyon kaynakları, içsel motivasyondur. Bunlardan ilk üçü okuma tutumunun oluşmasında etkili iken; son ikisi sürdürülebilirliğe etki eder (Keskin ve Baştuğ, 2013). Okumaya karşı olumlu tutum gelişten bireyler sürdürülebilir davranış doğrultusunda okuma alışkanlığı da kazanırlar.

Okuma tutumu, okuma motivasyonuna da etki eder. Şahin (2019), araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarında sözü geçen iki kavram arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konurken; yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, ev ve okul ortamlarının okuma için düzenlenmesi, model olma gibi değişkenlerin okuma tutumuna etki ettiği araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Tüm bu araştırmalar okumaya ilişkin olumlu tutum geliştiren bireylerin okumaktan zevk aldığı ve okuma miktarının artmasıyla okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Okuma tutumunun yanı sıra anlamaya etki eden ve okuma tutumuyla birlikte adı geçen bir diğer kavram ise okuma ilgisidir.

Okuma ilgisi, okumayı sevme ve okumaya daha fazla zaman ayırarak öncelik tanıma, okumaya yakınlık duyma ifadeleriyle tanımlanmaktadır (Güneş, 2017). Okumaya karşı ilgi duyan öğrenciler daha fazla kitap okur ve okumaktan zevk alır. Ayrıca okuma ilgisi öğrencinin okumaktan keyif aldığı kitapların türünü de belirler. İlgi alanı dahilinde kitap okumak, okumaktan zevk almayı ve okuma miktarının artmasını desteklemektir. Okuma ilgisi okuyucunun algısı ile yakından ilişkilidir. Okuyucunun okuma materyallerine dönük tavrı ve kendi okuma performansına ilişkin algısı, okuma ilgisini belirler. Okuyucunun okuma eylemine karşı heyecan duyması, merak etmesi ve okumaktan keyif alması okumaya ilgi duyduğunun somut göstergesidir.

Hidi ve Renninger (2006), okuma ilgisinin dört aşamada gerçekleştiğini ifade ederek bu aşamaları şöyle açıklamaktadır:

Birinci Aşama (Durumsal İlginin Başlaması): Okumaya karşı oluşan ilginin mevcut durumlar dahilinde harekete geçmeye başladığı aşamadır. Dikkatin okumaya çekilmesi bu aşamada gerçekleşir. Bunlar; ortamdaki metinler, kitaplar gibi çevresel uyarıcılardır. Bu aşamada ortam çok önemlidir. Öğrencinin kitaplara maruz kalması, ebeveyn okumaları,

sosyal okumalar, evde kütüphanenin varlığı, sınıf ve okul kitaplığı ile bu alanlarda yapılan etkinlikler durumsal ilginin başlamasına yardımcı olur.

İkinci Aşama (Durumsal İlginin Sürdürülmesi): Okuyucunun karşılaştığı metin ve kitapların ilgi alanı dahiline alınması aşamasıdır. Bu aşamada okuyucu, karşısına çıkan yazılı kaynaklar arasından ilgi alanı dahilinde olanı seçmeye başlar. Bu doğrultuda okuma sıklığı da ilgi alanındaki okumalar dahilinde artar.

Üçüncü Aşama (Bireysel İlginin Uyanması): Durumsal ilginin kişisel ilgiye dönüştüğü aşamadır. Okumaya karşı içsel motivasyon oluşmaya başlar. Okuyucu, ortamda olan kaynaklardan hareket etmek yerine ilgi alanı dahilinde olan yazılı kaynağa ulaşma eğilimindedir.

Dördüncü Aşama (Bireysel İlginin Sürdürülmesi): Okuma alışkanlığı kazanılmıştır. Okuyucu seçtiği kaynakları okuyarak okuma miktarını artırmıştır. Okumaktan zevk alır ve okumaya zaman ayırır. Okuma miktarı yüksektir. Okuyucunun ilgi alanında olan kaynaklar için alıcı dikkati de aktiftir. Böylelikle okuduklarından nitelikli anlam bağlantıları kurar.

Okuma ilgisinin gelişimine yönelik bu aşamaların gerçekleşmesi, bu ilginin önce durumsal boyutta ortamdan etkilenerek başladığını sonra bireysel ilginin oluştuğunu göstermektedir. Okuma ilgisinin başlangıcı, okumayı sevdirecek ortamlar sunmak ve öğrencinin yazılı kaynaklara maruz kalmasını sağlayarak merak uyandırmaktır. Ancak bu durumun sürdürülebilir olması gerekir. Bu doğrultuda öğrenci, kendi tarzını oluşturacak ve bireysel ilgi alanlarına yönelik okumalar yapma eğiliminde olacaktır.

Bamberger (1990) ise ilkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma ilgilerinin oluşumunu dört grupta toplamıştır. Buna göre; ilk aşama:*"ilk okuma ilgisi*"dir. Öğrencilerin okuma-yazmayı ilk öğrendiği evrede sıklıkla okuma yapması ve bunu eğlenceli hale getirmesi okuma ilgisinin oluşumunda oldukça önemlidir. Bu aşamada öğrencilerin okumaktan keyif almasını sağlayacak oyunlar ve etkinlikler ile okuma yaptırmak, çocuk dünyasına uygun keyifli metin ve kitaplar sunmak gereklidir. İkinci aşama: "*yetenek ve kişiliği geliştirme*"dir. Bu aşamada okumanın hayal gücü ve zihinsel yetenekleri geliştiren özellikleri keşfedilir. Okuyucu bilişsel boyutta motive olur. Üçüncü aşama: *"çevreyi ve dünyayı anlama"*dır. Yazılı kaynaklar yoluyla çevresinde olup bitenleri anlama, fikir geliştirme ve görüş oluşturma ile ilgili aşamadır. Son aşama ise "*geçici ilgiler*" dir. Bu aşamada hikâye, biyografi, masal gibi farklı türlerde okuma ilgileri oluşur. Bunlar kalıcı ilgiler değildir.

Zamanla değişebilir. Öğretmenler ve ebeveynler, öğrencinin hangi tür için ilginin daha yüksek olduğunu keşfedip buna göre okuma önerilerinde bulunmalıdır (Bamberger, 1990). Bu doğrultuda öğrencilerin okuma ilgisinin gelişimi çevresel faktörler ile desteklenmelidir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etki eden bir diğer faktör ise okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadığıdır. Doğru bir stratejiyle okunan metinler öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılır.

2.1.4.5 Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma, yazılı (grafem) olanın sese (fonem) çevrilmesi, sözcük ve cümle bilgisi, paragraflar, verilmek istenen mesajın alınması, metindeki karakterlerin özelliklerinin belirlenmesi, yazarın bakış açısını kavrama, metindeki yer ve zamanı algılama ve nihayetinde metinden süzülen anlamın ön bilgilerle harmanlanıp yeni anlamlara ulaşma yolculuğudur. Pek çok bileşeni bulunan bu sürecin karmaşık olduğu söylenebilir. Tüm bunların başarılı olarak yürütülmesi nitelikli okuyucu olmayı gerektirir. Ancak okuma sürecinde birtakım zorluklar yaşanabilir. Verilmek istenen mesaj kolayca bulunamayabilir, önemli detaylar gözden kaçabilir, metnin bütünselliği okuyucu tarafından kolayca oluşturulamayabilir. Bu sebeple okuma araştırmacıları tarafından yıllar içinde bazı okuma stratejileri geliştirilerek anlama ile ilgili sorunları en aza indirmek hedeflenmiştir.

Strateji kavramı, amaçlı yapılan eylemlerde maksimum süreç verimliliğini hedefleyen yol, yöntem anlamı ile pek çok alanda kullanılmaktadır. Nitekim TDK stratejiyi *"*Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yolların ve uygulanan yöntemlerin tümü.*"* olarak tanımlamaktadır (Web-TDK, 2021). Strateji kavramı, duruma göre kullanılan en uygun yoldur. Hangi yolun en uygun olacağına ise stratejiyi uygulayan kişi karar verir. Okuma kavramıyla beraber ele alınan stratejiye de okuyucu belirler. Bu bağlamda öğrencilere okuma stratejisi eğitimi verilirken çeşitli formlar öğretilir ve öğrencilerin bunu duruma göre değişkenlik gösteren bir araç olarak kullanmaları beklenir.

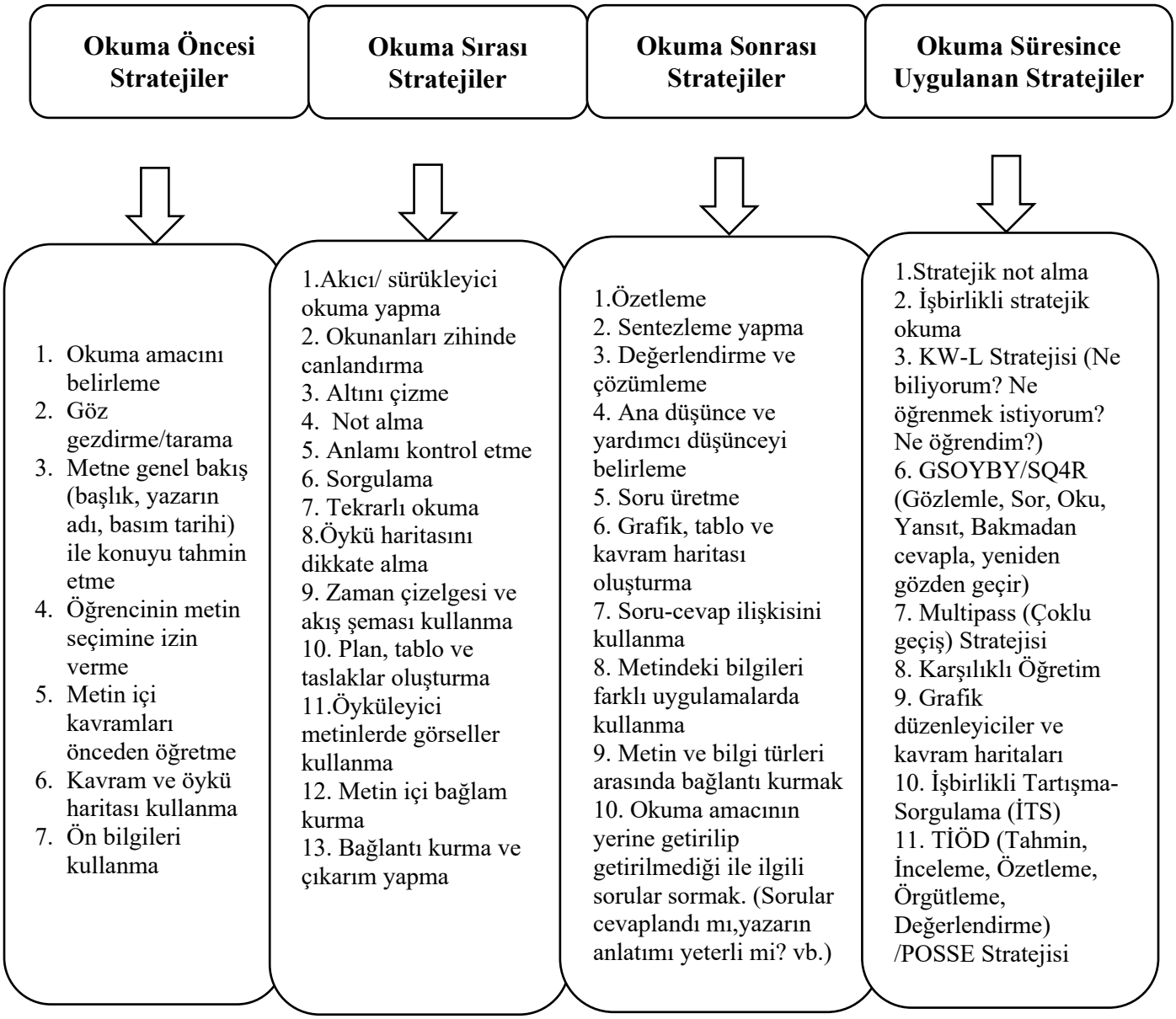
Gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar, aktif öğrenmenin yanı sıra çocukların gelişmesinin olgunlaşmaya bağlı olduğunu savunmuş ve stratejiler kullanarak öğretim yapılabileceğini ortaya koymuştur (McKeown, Beck ve Blake, 2009). Bu sonuçlar neticesinde okuma ile strateji kullanımı ilişkisini sorgulayan çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren yapılan çalışmalarda strateji kullanımının okuma sürecine olumlu etkisi açık bir şekilde ortaya konmuştur (Baydık, 2011;

Duke, Pearson, Strachan ve Billman, 2011; Fielding ve Pearson, 1994; Kırmızı, 2008; Pesa ve Sommers, 2007; Özyılmaz 2010). Öğrenciler, akıcı okuma becerileri yeterli ve kelime dağarcıkları gelişmiş olsa bile okuduklarını anlayamayabilirler. Bu noktada okuduğunu anlama stratejileri önem kazanmaktadır. Anlama stratejileri, okunanın anlaşılmasına yardımcı olacak ve kolaylaştıracak çeşitli yollardır. Bu stratejiler; öğrencinin aktif okuma yapmasını sağlayarak okumaya karşı ilgi, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal değişkenlerin gelişmesini de destekler.

NRP (2000), okuma alanında yayınladığı raporda okuma stratejilerinin anlamaya etkisine dikkat çekerek, son yirmi yılda yapılan araştırmaların okuma stratejilerinin öğretilmesinin gerekliliğine vurgu yaptığını ifade etmektedir. Yapılan bilimsel çalışmalarda okuduğunu anlama stratejileri çeşitlendirilmiş ve farklı durumlarda kullanılabilecek okuma stratejileri ortaya konmuştur. Bu rapor, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve okul başarısını artırmada anlama stratejilerinin etkin kullanımına vurgu yapmaktadır. Ayrıca okullarda anlama stratejilerinin kullanımına ilişkin eğitim verilmesi gerektiğine de yer verilmiştir. Bu noktada yedi bilişsel stratejiden bahsedilmektedir. Bunlar; özetleme, soru- cevap tekniği, soru oluşturma, metin yapısı öğretimi, grafik düzenleyiciler kullanma, işbirlikli öğrenme ortamından yararlanma ve okuma amaçlarının belirlenmesidir. Raporda okuma ve anlama ilişkisi kurmaya yönelik genel bir çerçeve çizilmektedir.

Okuma literatüründe anlama stratejilerine ilişkin pek çok sınıflama mevcuttur. Ancak genel anlamda araştırmacılar "okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler" olarak sınıflama yapmışlardır (Akyol, 2013; Beydoğan, 2010; Dadanlı, 2020; Susar Kırmızı, 2008). Bunlara ek olarak Epçaçan (2009), okuma süreci boyunca uygulanan stratejileri de konu almıştır. Bu stratejiler Tablo 2.1.'de gösterildiği şekliyle özetlenebilir.

Tablo 2.1. Okuma Süreçlerine Göre Okuduğunu Anlama Stratejileri



(Kaynak: Akyol, 2013; Beydoğan, 2010; Dadandı, 2020; Epçaçan 2009; Susar Kırmızı, 2008 yararlanılarak düzenlenmiştir.)

Baştuğ vd. (2021) ise okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri "başlıca stratejiler" olarak değerlendirmektedir. Bunun yanı sıra, okumanın aşamalarından bağımsız birden fazla stratejinin bir arada kullanıldığı etkinlikler "çoklu stratejiler" olarak sınıflandırılmaktadır. Bu stratejiler şu şekildedir:

Tablo 2.2. Çoklu Okuma Stratejileri

1. Kurallara dayalı Özetleme	13.Hikâye Haritası Oluşturma	25.SQRQCQ (Okumaya dayalı problem çözme)	37.İşbirlikli Stratejik Okuma	49.Çoklu Öğretim (MULTIPASS)	61.Büyüleyici Gerçekler
2. Grupça özetleme	14.Hikâye yüzü	26.KWL Stratejisi	38.İşbirliğine Dayalı Okuma ve Yazma	50.Anlamayı İzleme	62.İki Kelime Tekniği
3. RAP Stratejisi	15.Karakter Piramidi	27.KWL Plus Stratejisi	39.Karşılıklı Öğretim	51.Örüntü Kılavuzu	63.Anlama Sanatı
4.Zihinsel İmgeleme	16.Hikâye Dilbilgisi	28.KWLA Stratejisi	40.Sınıfta Akran Desteği	52.Grafik Düzenleyici	64.Yapboz (Jigsaw)
5.Bilişsel Haritalama	17.Metni Sorgulama	29.KWLQ Stratejisi	41.Akran Destekli Öğrenme	53.Ana Fikir Düzenleyici	65.Sor-Oku-Söyle
6. Beklenti Rehberi	18.Yazarı Sorgulama	30.KWLS Stratejisi	42.Sesli Düşünme	54.Önemli Nokta	66.OKAD (REAP) Stratejisi
7.Metin Yapısı Öğretimi	19.SQ3R Stratejisi	31.KWWL Stratejisi	43.Kendi Kendine Açıklamalı Okuma	55.Bağlamsal Kelime Tanıma	67.Düşün-Eşleş-PAylaş
8.POSSE Stratejisi	20.SRQ2R Plus (İncele-oku-soru sor-tekrarla-gözden geçir)	32.Aşamalı Düşünme Stratejisi	44.Kendi Kendini İzleme	56.Okuma Konferansları Tekniği	68.Yapışkan Notlar
9.TELLS Stratejisi	21.SQ4R Stratejisi	33. 3-2-1 Tekniği	45.Kendi Kendine Sorgulama	57.Okuyucu Dergileri Tekniği	69.İki Sütun Notları
10.FIVES Stratejisi	22.PQ4R Stratejisi	34.Düzeltme Stratejisi	46.Soru-Cevap	58.Edebi Rapor Katları	70.Eleştirel Okuma
11.Kavram Tanımı Stratejisi	23.SQ10R Stratejisi	35.Yönlendirilmiş Okuma	47.Kendi Kendine Öğretim	59.Çay Partisi	71.Yaratıcı Okuma
12.Yakınlaştırma ve Uzaklaştırma	24.T-Cetveli Stratejisi	36.Sesli Okumayla Yansıtma	48.Ayrıntılı Sorgulama	60.Bir Şey Söyle	

(Kaynak: Baştuğ vd., 2021, ss. 48-49)

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi birden çok stratejinin birleşimi ile pek çok farklı okuma stratejisi uygulanabilir. Çoklu stratejiler sınıflamasında yer alan stratejilerden bazıları okuma öncesi-sırası ve sonrası stratejilerde de yer almaktadır. Bu açıdan çoklu stratejilerden bazıları okumanın aşamalarından bağımsız olarak uygulanırken bazıları sürecin tamamında uygulanır. Okuma sürecinin tamamında uygulanan okuma stratejilerinden biri de *"Derinlemesine Okuma"* veya *"Yakın Okuma"* olarak çevirisi yapılan "Close Reading"dir. Ancak derinlemesine okuma, yukarıda bahsi geçen stratejiler arasında yer almamaktadır. Derinlemesine okuma, okuyucunun metnin içinde kalma süresini artıran, metinden derin anlam bağlantıları kurmayı destekleyen bir okuma biçimidir. Bütünleşiktir, birden çok okuma stratejisini içinde barındırır. Okuyucuya nasıl okuma yapması gerektiği bakış açısını kazandırmayı hedefleyen derinlemesine okuma yöntemini detaylandırmak gerektiği düşünülmektedir. Bundan sonraki bölümde "Derinlemesine Okuma" ile ilgili detaylı bilgilere yer verilecektir.

2.1.5 Derinlemesine Okuma (Close Reading) Nedir?

Okuma, karmaşık bir eylemdir. Birden çok bileşenin olduğu ve okuma becerisi dışında; anlama, yorumlama, analiz etme gibi becerilerin de işe koşulduğu süreci ifade eder. Okuma yazmanın yeni öğrenildiği ilkokul yıllarında, okumayı yeni öğrenmiş okuyucu için bir metni anlamak oldukça güç bir iştir. Öğrencinin metne nasıl yaklaşacağını, metindeki gizli anlam bağlantılarını nasıl kuracağını, satır arasında söylenmek istenenleri nasıl anlayacağını pratik etmesi gerekir. Tam da bu noktada "okuma stratejileri" devreye girer. Öğrencilerin metinde karşılaştığı zorluklarla mücadele etmesi ve bir anlama ulaşması için uzmanlar tarafından pek çok okuma stratejisi geliştirilmiştir. Bu stratejilerden biri de "Derinlemesine Okuma" dır.

Serafini (2013), derinlemesine okumayı en basit haliyle kanıt temelli, ideal okuma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Derinlemesine okumanın kanıt temelli olması özelliği gereğince bunun akademik bir okuma türü olduğunu ifade eden Valentine (2016) ise bu okuma stratejisinin, okumayı keyifli kılmanın ötesinde eleştirel düşünme ve anlama becerilerini desteklediğini belirtmektedir. Mesmer ve McCully (2018), derinlemesine okumanın cümlelerin içindeki ve arasındaki örtük ilişkileri çözmeyi destekleyen bir okuma stratejisi olduğunu ifade eder. Bir başka tanımlamada Lapp, Moss, Grant ve Johnson (2015), derinlemesine okumayı, metnin anlamı ve içerdiği görüşü ortaya çıkarmanın özel bir yolu olarak görülebileceğini ifade etmiştir. Tüm bu tanımlar derinlemesine okumanın derin anlam

bağlantıları kurmayı destekleyen, kanıt temelli okuma anlayışı özelliğini ön plana çıkarmaktadır.

Derinlemesine okuma; okuma süreci boyunca sürdürülen bir dizi etkinliği kapsayarak karmaşık metinlerin anlaşılmasını olanaklı kılan ve metinle okur arasında anlam bağlantısı kurmayı hedefleyen bir okuma stratejisidir. Uluslararası literatürde "Close Reading" olarak ifade edilen okuma stratejisi, stratejinin işlevselliği ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda "Yakın Okuma" veya "Derinlemesine Okuma" olarak literatürümüze girmiştir. Bu stratejide, metnin yakından incelenmesi söz konusudur. Bu sebeple "Yakın Okuma" ifadesi kullanılırken; anlam derinliğinin yakalanması özelliği gereğince de "Derinlemesine Okuma" ifadesinin kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada, ulusal literatürümüze yeni giren bu kavramın anlamaya dayalı yönünü vurgulayan "Derinlemesine Okuma" ifadesi kullanılmıştır.

Derinlemesine okuma, yeni bir okuma stratejisi değildir. Orta ve yüksek öğretim kademeleri için uzun yıllardır kullanılan bu strateji, 2012 yılı itibari ile ilkokul öğrencileri için de kullanılmaya başlanmıştır. Ancak stratejinin bu kademe için kullanılmasının belli koşullar sağlandığında mümkün olabileceği ortaya konmuştur (Fisher ve Frey, 2012). Dolayısı ile derinlemesine okumanın ilkokul düzeyindeki uygulamalarını ifade eden tanımlarında bu mutlak koşulların da eklendiği görülmektedir. Fisher ve Frey (2014a), derinlemesine okumanın karmaşık bir metni tekrar tekrar, amaçlı olarak okunması olduğunu söyleyerek tekrarlı ve amaçlı okumanın yanı sıra metinlerin de karmaşık olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Buna benzer şekilde Hinchman ve Moore (2013) derinlemesine okumayı; zorlayıcı metinlerin analitik olarak çözümlenmesini destekleyen, tekrarlı okumaya dayalı, öğrencileri okuma konusunda cesaretlendiren bir strateji olarak tanımlamaktadır.

Derinlemesine okuma, tekrarlanan okuma, metin üzerinde bilişsel süreçleri yürütme ve tartışma kullanılarak karmaşık metinleri erişilebilir kılmayı sağlayan öğretim uygulamasını ifade eder. Bu koşulların üçü de öğrencilerin karmaşık metinleri anlamaları ve derin anlama için gereken alışkanlıkları oluşturmaları için büyük önem taşır. Öğrencilerin tekrarlı okuma yaparken motivasyon süreçlerini gözeterek okuma görevleri işe koşulmalıdır. Bu noktada öğrencilerin metinle karşılaştıkları her okumada onlara rehberlik edecek sorular üzerinden süreci organize etmek gerekir (Fisher ve Frey, 2014b).

Derinlemesine okuma; metni okurken anlamdan kopma, metnin içinde kaybolma, bilgileri birleştirememe gibi sorunların önüne geçmeyi amaçlar. Ancak bu strateji, yalnızca okunan metnin anlaşılması için kullanılan bir strateji değildir. Aynı zamanda anlamın ortaya çıkış sürecinin de çözümlenmesidir. Okur, derinlemesine okumayı kullanırken öncelikle metnin ifade ettiği önemli bilgi ve düşünceleri belirler ve metindeki ayrıntıları anlam bütünlüğü oluşturmada kullanır. Yani söz konusu strateji, okura anlamın nasıl yaratıldığı ile ilgili fikir verir (Jago, Shea, Scanlon ve Aufses, 2011). Bu bakımdan derinlemesine okuma, anlamın ortaya çıkarılmasından da öte okura anlamın nasıl yaratıldığını da gösteren üst bilişsel bir görev de üstlenir.

2.1.6 Derinlemesine Okumanın Kuramsal Temelleri

Derinlemesine okuma, ulusal alan yazın için çok yeni bir kavram olmakla birlikte; uluslararası alan yazındaki yeri daha eskilere dayanmaktadır. Uluslararası alan yazında derinlemesine okumanın teorik temellerinin "New Criticism" yani "Yeni Eleştiri" kuramına dayandırıldığı görülmektedir. Yeni Eleştiri Kuramı, 1930'lu yıllarda Amerika'da sözü geçmeye başlayan bir akımdır. Buna göre okuyucu, yazarın bakış açısını kendi geri plan bilgisinden ayırarak metin odaklı yapı ve anlam bağlantısı kurmayı hedefler. Bu görüşe göre yazar ve okur tarafından yaratılan dışsal anlamdan ziyade metnin içerdiği içsel anlama odaklanılır. Metin odaklı olarak yürütülen bakış açısı ile metnin daha derinden anlaşıldığı savunulmaktadır. (Sission ve Sission, 2014). Bir başka deyişle, dışsal etmenlerden sıyrılan okur yalnızca metne odaklanır, bu sayede anlama gerçekleşir.

Yeni Eleştiri Kuramı'nda, okumanın yalnızca iki koşul sağlandığında anlamlı olduğunu savunulmuştur. Bu koşullar: Metnin tek okumada anlaşılamayacak kadar karmaşık olması ve okuyucunun bu karmaşıklığın üstesinden gelebilmesidir. Bu şekilde metin ile okur arasında hedeflenen etkileşim ve iletişimin gerçekleştiği düşünülmüştür. Yani okuma eğer aktifse bu, düşünmektir. Düşünmek ise kendini sözlü veya yazılı olarak ifade etmeyi gerektirir (Adler, 1941, aktaran Sission ve Sission, 2014). Bu noktada kendini ifade etme; önemli görülen yerlerin altını çizme, vurgulama, çeşitli semboller kullanma ve işaretleme yapma gibi eylemler, metnin analizi üzerinde düşünmenin dışa vurumu olarak görülmektedir. Bu bakış açısı ile ilk bilimsel araştırma I. A. Richards tarafından 1920 yılında Cambridge Üniversitesinde yapılmıştır. Çalışmada yazarın bakış açısı, tanımlayıcı işaretler ve arka plan bilgisi kullanılmadan yalnızca metne odaklanarak şiirin analiz edilmesi söz konusudur. Bu arındırılmış içerik ile metin odaklı çalışmanın okur ile metin arasında iletişim

kurmanın temel yolu olduğu vurgulanmıştır (Fisher ve Frey, 2012). Derinlemesine okuma çalışmalarının ilk örneklerine ise bu bakış açısı ile geliştirilen çalışmalarda rastlanmıştır.

Yeni Eleştiri Kuramı'nda, metin odağında bir anlam arayışını ifade ederken esasen nesnelliği savunulmaktadır. Okurun arka plan bilgisi ve metne kattığı yorumun öznel yargı barındırması sebebiyle bilimsellikten uzak olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte 1970'li yıllara gelindiğinde okuyucunun etkisi olmadan metnin bir anlam ifade etmeyeceğini savunan Louise Rosenblett'in Okur Tepkisi Kuramı (Reader Response Theory), Yeni Eleştiri Kuramı'na eleştiri mahiyeti taşımaktadır. Okur Tepkisi Kuramı'na göre önemli olan metnin aslolan anlamından ziyade okuyucunun metni nasıl anlamlandırdığıdır. Bu iki görüş arasındaki ilişki, sanatın sanat için mi toplum için mi olduğunu tartışan görüşler arasındaki ilişkiye benzetilebilir. Etkileşimsel (Transaksiyonel) Kuram olarak da bilinen Okur Tepkisi Kuramı, metinden anlam yaratma sürecini metin ile okur arasındaki etkileşimden doğan sonuç olarak görmektedir. Buna göre her okur kendine özgü şemaları ile metne yaklaşır ve her okuma deneyimi bireyseldir (Tracey ve Morrow, 2017). Okurun yaşamsal deneyimi ve arka plan bilgisine dayalı olarak metni yorumladığını ve anlam kurma sürecinin bu çerçevede gerçekleştiğini savunan Okur Tepkisi Kuramı, okuma eyleminin özgünlüğüne vurgu yapmaktadır. Derinlemesine okumayı analiz edici bakış açısı ile okuma düzleminde değerlendirdiğimizde Okur Tepkisi Kuramı ile de ilişkilendirebiliriz. Nitekim her okuma biriciktir ve bu gücünü öznellikten almaktadır. Derinlemesine okumada bireyin kendi okuma sürecini yapılandırması söz konusudur. Okuma sürecinde metnin bir enstrüman olmasının ötesinde okurun konu ile ilgili deneyimleri, ön bilgileri, kelime dağarcığı, yazarın bakış açısı da bir metni analiz etmek için gereklidir. Metinlerin analizi konusunda bakış açısı sunan ve anlamayı destekleyen bir anahtar olarak görülen derinlemesine okuma, Rosenblett tarafından yeniden düzenlenerek ön plana çıkarılmıştır. Buna göre derinlemesine okuma, okur ile metin arasında etkileşim kurulmasına yardımcı olur (Sission ve Sission, 2014). Bahsi geçen etkileşimin, okuyucunun geri plan bilgisi ve deneyimleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Buna karşılık Ross (2015), bu deneyim ve geri plan bilgisinin bir metnin anlaşılmasında tek başına yeterli olmayacağı görüşündedir. Buna göre metni dekode etme (şifre çözme) becerisi, kelime dağarcığı ve metin özellikleri de anlamaya etki etmektedir.

Derinlemesine okuma, tek bir kuram ve yaklaşımın ötesinde birden çok yaklaşıma ait araçların kullanıldığı eklektik bir okuma stratejisidir. Okuma süreci boyunca uygulanan etkinlikler farklı kuramlardan elde edilen seçmeci bir anlayışla bütünleşerek "Derinlemesine Okuma" çatısı altında birleşmektedir. Victor (2017), Derinlemesine okumanın Şema Kuramı

ve yapılandırmacı yaklaşım ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Derinlemesine okumada okuyucunun bildiklerinden hareketle yeni bir yorum ve anlam inşa etmesi söz konusu olduğundan bu iki kavram kullanılmaktadır. Fisher ve Frey'e (2012) göre derinlemesine okumanın amacı, öğrencilerin arka plan bilgileri ve metinden elde edilen yeni bilgilerin özümsenerek bütünleşmesidir. Okuma sürecinin bireyselleştirilmiş bir anlam inşa etme süreci olarak görülmesi de yapılandırmacı yaklaşım görüşü ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Fisher ve Frey'in (2012) derinlemesine okumanın ilkokul öğrencilerine uygulanması için ön koşul olarak bildirdiği gerekliliklerden biri de metni "tekrarlı okuma"dır. Tekrar yolu ile öğrenmenin pekiştirilmesi ise davranışçı yaklaşım bağlamında değerlendirilebilecek bir uygulamadır. Güneş (2017), davranışçı yaklaşımda dilin bir davranış olarak ele alındığını ve uyarıcı-tepki ilişkisi gözetilerek tekrarın öğrenmeyi etkileyen bir değişken olarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. Tekrarlı okumanın akıcılığa ve okuduğunu anlamaya etkisini öne süren Samuels (1979) ise tekrarlı okuma yapıldıkça kelimeleri tanımada otomatikleşme gerçekleşeceğini bu sayede öğrencilerin akıcı okuduğunu dile getirmektedir. Akıcı okuma ise okuduğunu anlamanın ön koşuludur. Bu bağlamda tekrarlı okumanın okunanı pekiştirdiği düşüncesiyle derinlemesine okumada davranışçı yaklaşım uygulamalarına da rastlanmaktadır.

Derinlemesine okuma, tek bir kurama dayanmaktan öte birçok kuramdan etkilenmiş, farklı kuramlara ait uygulamaları okuma sürecinde işe koşan bütüncül bir okuma stratejisidir. Derinlemesine okuma anlayışı içinde birden çok bileşen vardır. Bir sonraki bölümde bu bileşenlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1.7 Derinlemesine Okumanın Bileşenleri

Derinlemesine okuma; farklı alt araçlardan oluşan bütünleyici bir yapıya sahiptir. Önceleri ortaöğretim ve lisans düzeyindeki öğrencilerin metinleri analiz etmesinde bir yöntem olarak kullanılan derinlemesine okumanın, küçük yaş gruplarında da uygulanabileceği düşüncesiyle bazı düzenlemeler yapılmıştır. İlkokul düzeyinde okuryazarlık becerilerini geliştirmek için uygulanabilirlik ve işlevsellik konusunda yaş grubu özellikleri dikkate alınarak planlama yapılmalıdır.

Derinlemesine okumanın ilkokul öğrencilerine uygunluğu ve uygulama şatları ile ilgili ilk çalışma, 2012 yılında Douglas Fisher ve Nancy Frey tarafından yapılmıştır. Çalışmada farklı seviye gruplarının öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve derinlemesine okumanın ilkokulda uygulanabilirliği konusunda ne gibi şartların olması gerektiği ortaya

konmuştur. İlkokul öğrencileri için derinlemesine okumanın başlangıcı olan bu çalışmada söz konusu okuma stratejisinin çerçevesi çizilmiştir. Bu tarihten sonra K-6 seviyelerinde pek çok çalışma yapılmıştır.

Yapılan bilimsel çalışmalarda derinlemesine okumanın ilkokul öğrencilerine uygulanabilmesi için olması gereken alt araçları; kısa ve karmaşık metinler, tekrarlı okuma, not alma ve sembol kullanımı, metne bağlı sorular şeklinde sıralanabilir (Fisher ve Frey, 2012; Lapp vd., 2013; Sission ve Sission, 2014).

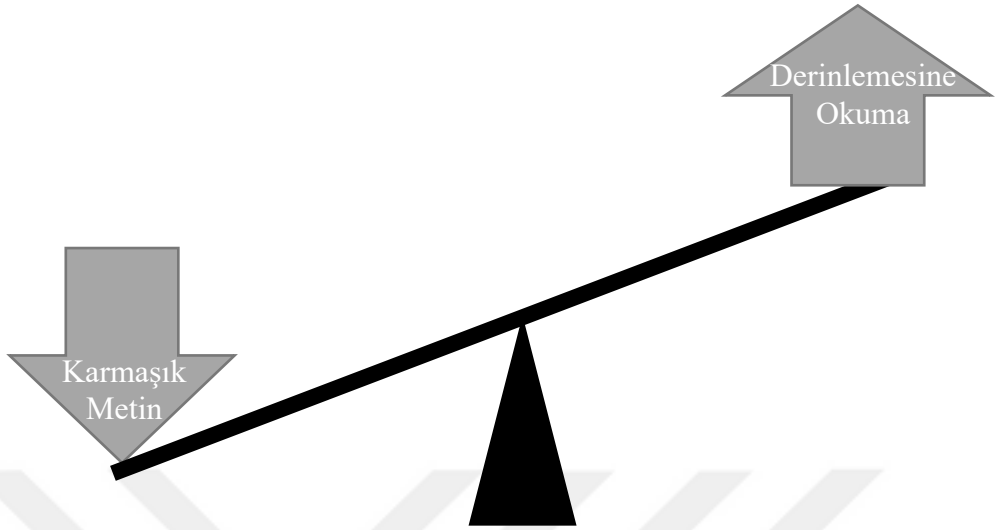
2.1.7.1 Karmaşık Metinler

Okuma eğitiminin amacı, öğrencilere metinden anlam oluşturmayı öğretmektir ve zorlu bir metinden anlam oluşturma yeteneği veya yetersizliği sonraki başarının önemli bir yordayıcısıdır. Bu noktada metin seçimi okuma eğitiminde önemli enstrümanlardan biridir. Derinlemesine okuma çalışmalarında da metinden yola çıkılarak yeni bağlamlar kurmak hedeflenir. Dolayısı ile çalışmanın temelinde metin ve metin özellikleri vardır. Brown ve Kappes (2012), öğretmenlerin derinlemesine okumayı etkin bir şekilde uygulaması için karmaşık metinleri ve bu metinlere bağlı soruları kullanmayı çok iyi bilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Karmaşık bir metinden anlam oluşturmak için gereken beceriler, okuryazarlık eğitiminin kilit noktasını teşkil eder. Çünkü okuma becerileri, ilkokul yıllarında gelişir ve daha sonraki dönemlerde gelişme hızı yavaşlayarak devam eder. Dolayısı ile zor metinlere ulaşma yeteneği de dahil olmak üzere temel okuma becerilerinin bu yıllarda geliştirilmesi okuryazarlık eğitiminin stratejik bir unsuru olmalıdır (Sission ve Sission, 2014). Derinlemesine okuma çalışmaları da karmaşık metinlerin anlaşılması ve analizini hedefler. Yapılan tekrarlı okumalar yolu ile her okumada yeni anlam bağlantıları kurulur. Bu bakımdan okuyucunun tekrar tekrar okumaya ihtiyaç duyması için metnin karmaşık olması gerekmektedir.

Brown ve Kappes'e (2012) göre, Derinlemesine okuma çalışmalarında karmaşık metinlerin kullanımı, anlama gücünü artırıcı bir etki yaratmaktadır. Çünkü kolayca anlaşılmayan metinler, okuru tekrar okumaya, üzerinde düşünmeye ve analiz etmeye davet etmektedir. Diğer açıdan kolayca anlaşılan, yeni bilgiler barındırmayan basit metinler okuyucu için yeterince ilgi çekici olmayacaktır. Metinlerin karmaşıklık düzeylerinin arttıkça derinlemesine okuma niteliğinin artacağına vurgu yapan Sission ve Sisson'ın (2014)

karmaşık metin ve derinlemesine okuma arasındaki ilişkiyi gösterdiği şekil düzenlenerek Şekil 2.1.'de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Metinlerde Karmaşıklık ve Derinlemesine Okuma İlişkisi

Kaynak: Sission ve Sission'dan (2014) esinlenerek düzenlenmiştir.

Şekil 2.1'de de ifade dildiği gibi metinlerdeki karmaşıklık düzeyi arttıkça derinlemesine okuma düzeyinde artık sağlanır. Başka bir deyişle derinlemesine okuma niteliği ve metinlerin karmaşıklık düzeyi arasında bir doğru orantı vardır. Benzer şekilde bir metnin karmaşıklık düzeyi düşük olduğunda da derinlemesine okuma niteliği düşecektir. Çünkü bu koşullarda öğrenci, metne karşı merak duymayacak, çözümlemek için düşük bir motivasyon geliştirecektir.

Öğrencilerin, ilkokul yıllarında karmaşık metinlerle karşılaşması ve bu metinleri çözümleyebilme becerilerinin artması doğrudan okuryazarlık becerileri ile ilgilidir. Okuma becerilerini gelişimsel özelliklerle ilişkilendiren araştırmacılar, öğrencilerin 8-9 yaşlarına kadar akıcı okumayı öğrendiklerini, bu yaştan sonra öğrenmek için okuduklarını ifade etmişlerdir (Akyol, 2017; Harris ve Sipay 1990; Hosp ve Fuchs, 2005; Kuhn ve Stahl, 2003).

Amerika'nın önde gelen eğitim araştırma merkezlerinden North Central Regional Educational Laboratory ve Metiri Group (2003), yayınladığı raporda zorlu metinlerle ilkokul yaşantısında karşılaşmanın beş ana gerekçesini şöyle belirtmiştir:

1. Zor bir metne nasıl yaklaşacağını öğretmek ve okuma becerilerini geliştirmek için bu deneyime hiç sahip olmayan öğrencilerin ortaokul-lise yıllarını beklemeye gerek yoktur. Bunun yerine öğrenciler okul öncesi ve ilkokul yıllarında zorlu metinlerle karşılaşmalıdır.

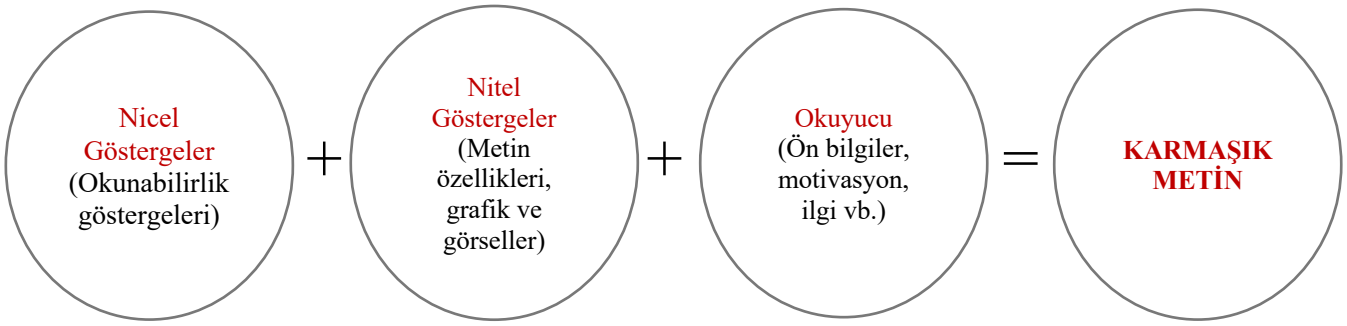
2. Bu becerilerden yoksun olmak mevcut okuma eksikliklerini artırabilir. Okumanın ilk yıllarında zorlu metinlerle karşılaşmayan öğrenciler basit metin düzleminde kalarak daha yukarı düzeylere tırmanamazlar.

3. Öğrenciler üçüncü sınıfa kadar "okumayı" öğrenirken; dördüncü sınıf ve sonrasında "öğrenmek için okuma"yı öğrenir. Bu noktada özel metinlerden anlam elde etme konusunda yerleşik becerileri olmayan öğrenciler üst sınıflarda bocalayacaklardır.

4. Öğrencilerin üst sınıflarda ilk kez zorlayıcı metinler ile karşılaşmaları ve bu noktada metne nasıl yaklaşacaklarını bilmemeleri, bundan sonraki akademik kariyerlerini de olumsuz etkileyebilir.

5. Son yıllarda patlayan bilgi çağı, bilginin artması, küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve hızlanan değişim süreçleri, çocukların eğitiminde de sürekli öğrenme döngüsünü zorunlu kılacak değişimlerin yapılmasını gerektirmektedir.

Bilim insanları uzun bir süredir metin karmaşıklığını ölçmek için çalışmalar yapmaktadır. Göreceli sonuçları en aza indirmek amacıyla sınıf düzeyine göre metin zorluğunu yordayan "okunabilirlik" gibi nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra metin türlerini karşılaştıran nitel yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bugün ise karmaşıklık denklemi içinde bir dizi nitel ve nicel göstergeyi düşünmek mümkündür. Bir metnin karmaşıklığını belirten nicel değişkenler; sözcük ve cümle sayısı, tek heceli sözcüklerin kullanım yoğunluğu, okunabilirlik hesaplamaları gibi niceliksel değişkenlerdir. Nitel göstergeler ise anlaşılabilirlik (örtük anlamlı ifadeler, ironi ve semboller, kavramlar, anlatım dili) grafik ve görsel kullanımı, bilinmeyen sözcükler gibi değişkenlerdir (Sission ve Sission, 2014). Derinlemesine Okuma yapılırken, öğrencilerin sınıf düzeyine göre, nitel ve nicel göstergelerin gözetilerek bir bütün halinde değerlendirilmesi ve bu bağlamda karmaşık metin oluşturulması gerekmektedir. Bununla birlikte metinden anlam çıkarma sürecinde bir de okuyucunun arka plan bilgileri vardır. Yaş düzeyine göre bu özelliği de göz ardı etmemek gerekir. Karmaşık metin oluşturmada etkili olan faktörleri şekil 2.2.'deki gibi gösterebiliriz.



Şekil 2.2. Karmaşık Metin Denklemi

Şekil 2.2.'de görüldüğü gibi metinde kullanılan sözcük ve cümlelerin uzunluğu, tek heceli sözcüklerin kullanımının yanı sıra, metindeki anlam özellikleri (mecazlar, örtük anlamlı ifadeler, ironi vb.) gibi göstergeler okuyucunun geri plan bilgisi, ilgi ve motivasyonu birleştiğinde bir metnin karmaşıklığı ortaya çıkmaktadır.

Okuyucu özelliklerini göz önünde bulundurarak seçilen karmaşık metinler, yapılan Derinlemesine Okuma çalışmalarının niteliğini etkileyecektir. Bununla birlikte Fisher ve Frey (2012), ilkokul öğrencileri için seçilen karmaşık metinlerin kısa olmasını tavsiye etmektedir. Bilgi ve anlam yoğunluğu bakımından zengin olan karmaşık metinlerin gereğinden fazla uzun olması konu ve bağlamdan kopmaya sebep olabilir. Dolayısı ile derinlemesine okuma, sınıf düzeyine uygun, öğrencilerde ilgi ve merak uyandıran konulardan seçilmiş, yeterli uzunlukta ve tek okumada tamamen anlaşılmayıp birden çok okumaya gerek duyuracak nitelikte zor metinlerle yapılmalıdır. Sission ve Sission (2014, s. 37), derinlemesine okuma için seçilmiş bir metinde aşağıdaki sorulara cevap veriliyor olması gerektiğini ifade etmiştir.

a) Metin öğrenciler için merak uyandıracak nitelikte mi?

b) Metnin tam anlamıyla anlaşılması için tekrar okuma yapmaya gerek duyulacak mı?

c) Metin, anlam bağlantıları kurabilmek için bölümlere ayrılmaya uygun mu?

d) Metnin anlaşılması için sınıf içi tartışmaya gerek duyulacak mı?

e) Metin, bu çalışma için harcanacak zamana değecek mi?

Sission ve Sission'ın (2014, s.37) belirlediği bu sorulara verilecek yanıtlar, derinlemesine okuma yapılacak metinlerde bulunması gereken özelliklere ilişkin belirgin göstergeler sunar. Metinlerin belirlenmesinden sonra, derinlemesine okumanın uygulama sürecinde "tekrarlı okuma" önemli yer tutar.

2.1.7.2 Tekrarlı Okuma

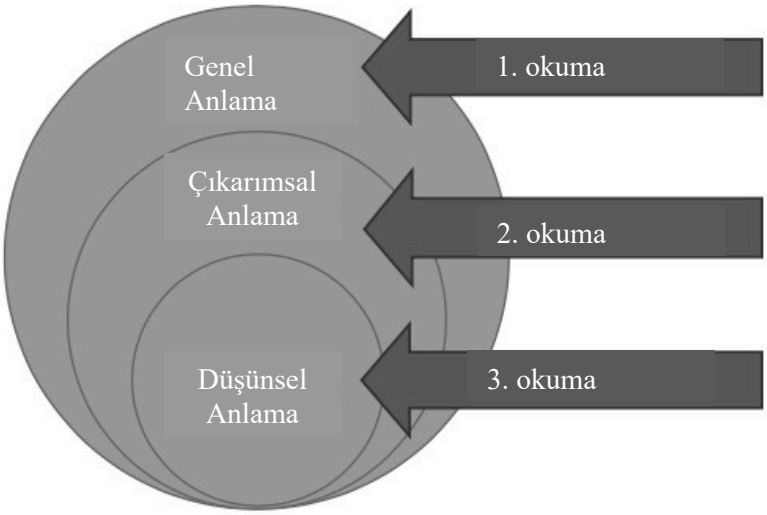
Bir metin, akıcı bir şekilde okunurken önemli ve önemsiz bilginin ayırt edilmesi, metnin bölümlerini sınıflama, metin üzerinde düşünme gibi eleştirel etkinlikler dikkate alınmayabilir. Derinlemesine okuma, metnin dikkatle okunmasına ve oluşan düşüncenin tekrarlı okuma ile pekişmesine yardımcı olur. Bu noktada yapılan tekrarlı okuma, birbiri ardına sıralanmış okuma döngüsü olmaktan öte; her defasında farklı görevler yüklenmiş süreçleri içerir. Bu sayede her tekrarlı okuma, öğrenciyi öğrenme hedefine biraz daha yaklaştırır.

Boyles (2013), derinlemesine okuma çalışmalarında metni iyi anlamak ve tartışma sağlayabilmek için birden çok okuma ve metne bağlı sorular ile karmaşık bir metnin gerekliliğine vurgu yapar. Metinde aktarılan bilgiyi işlemek için LaBerge ve Samuels 'in Otomatiklik Modeli tekrarlanan okuma rutinlerinin geliştirilmesinde temel olmuştur (Fisher ve Frey, 2014b). Modelin ortaya çıkışında akıcı okumaya etkisi hedeflenmiş olsa da iyi planlanmış bir tekrarlı okuma, anlamaya da etki etmektedir. Rasinski (2006), tekrarlı okumanın doğru okuma, prozodi ve otomatikliği artırarak okuduğunu anlamayı desteklediğine işaret etmektedir. Öğrencilerin bireysel olarak yaptığı tekrarlı okumaların okuma akıcılığını desteklediği ve bu doğrultuda okuma motivasyonuna katkı sağladığı bilinmektedir.

Tekrarlı okumalar, okurun metnin içinde daha fazla kalmasını sağlamaktadır. Samuels (1979), çalışmasında öğrencilerin bir metni tekrar tekrar okuduğunda sözcük tanıma, akıcılık ve anlamın geliştiğini gözlemlemiştir. Öte yandan metnin bir bölümünün tekrar tekrar okunması diğer bölümlerinin daha iyi anlaşılmasına sebep olduğu araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Yani metnin bir bölümündeki derinleşme, diğer bölümlerini anlamaya da etki etmiştir. Bu doğrultuda tekrarlı okuma okuyucunun, okunan bölüm ve bu bölümün ilişkili olduğu diğer bölümleri anlamasını desteklemektedir.

Fisher ve Frey (2012), yaptıkları çalışmada ilkokul düzeyinde derinlemesine okumanın nasıl yapılacağını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu çalışma için katıldıkları derslerde öğretmenlerin öğrencileri tekrarlı okumaya yeterince teşvik etmediğini, tekrarlı okuma yapılması gerektiği söylendiğinde ise öğrencilerin nitelikli bir tekrarlı okuma yapmadığını gözlemlemişlerdir. Bu durumu çözmek için öğrencilere her defasında yeni okuma görevleri vererek öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak hedeflenmiştir. Bu okuma görevleri sayesinde öğrenciler her okumada farklı bir sorunun cevabını bulmak üzere metni tekrar

okuma yoluna gitmişlerdir. Fisher ve Frey (2012), öğrencilerin amaç ve kanıt bulmak için yaptıkları bu tekrarlı okumaları derinlemesine okumanın önemli bir yönü olarak ifade etmektedir. Sission ve Sission (2014), tekrarlı okuma yaparken anlamanın oluşum evrelerini şekildeki gibi göstermektedir.



Şekil 2.3. Tekrarlı Okuma Yaparken Anlamın Oluşum Evreleri

(Kaynak: Sission ve Sission, 2014, s. 38)

Şekil 2.3'te görüldüğü gibi, okuduğunu anlamanın tam anlamıyla gerçekleşmesi için birden çok kez okumaya ihtiyaç vardır. Birinci okumada, genel anlama gerçekleşir. Öğrencinin ilk kez metinle temasa geçtiği aşamadır. Bu aşamada öğrenci, yazar tarafından doğrudan ifade edileni anlayabilir. Yüzeysel bir kavrayış söz konusudur. İkinci okuma döngüsü, orta düzey anlamadır. Bu aşamada öğrenci; çıkarım yapabilir, söylenin ötesinde söylenmek isteyenin kodunu çözebilir. Metnin amacının ne olduğu anlaşılır. Son okumadan sonra ise artık öğrenci metni değerlendirebilir. Temel kavrayış gerçekleşmiş, anlam bağlantıları kurulmuştur. Böylece çoklu okumalar, öğrencilerin metin hakkında bilinçli karar vermelerine yardımcı olmaktadır.

Fisher ve Frey'e (2012) göre derinlemesine okumada her okuma için öğrenciye bir soru/görev verilir. Bu soruların metne bağlı sorular olmasına dikkat edilir. Öğrenci sorunun cevabını ararken tekrar tekrar metne dönme gereği hissetmelidir. Bu noktada metnin tamamını gözden geçirmesini gerektiren konu, yazarın amacı, anahtar sözcük, soru türetilebilecek yerleri belirleme gibi görevler verilebilir.

2.1.7.3 Metne Bağlı Sorular

Metne bağlı soru oluşturmak, Derinlemesine okumanın bir başka önemli unsurudur. Öğrencilerin metin hakkında düşünmesi ve birbiriyle tartışması için metne bağlı soruların yöneltilmesi gereklidir. Bununla birlikte Derinlemesine okuma çalışmalarında metinle ilgili sorular sormak doğru cevaplanması beklenen bir gereklilik değildir. Sorular, metin üzerinden düşünmek amacıyla kullanılır. Fisher ve Frey (2014b), öğrencinin metinle etkileşime geçmesini sağlamak için metin temelli soruların sorulması gerektiğini ancak burada doğru cevaplara odaklanmadan metin üzerinde akıl yürütmenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Başka bir deyişle Derinlemesine okuma çalışmasında sorular, metnin okunması nihayetinde cevaplanması gereken bir unsur değil metin üzerinde düşünmeyi sağlayan birer araç olarak kullanılmaktadır.

Derinlemesine okuma çalışması için hazırlanan soruların, metne bağlı olması önemlidir. Zira burada amaç metin üzerinde düşünce üretmektir. Öğrencilerin ön bilgileri ve geçmiş yaşam deneyimlerini kullanarak cevaplayacağı sorular metin üzerinde kalmayı olumsuz etkileyecektir. Özellikle okuma görevi sırasında yöneltilen soruların metnin bir bölümünden kolayca bulunabilecek özellikte olmayıp metnin genelini ilgilendirmelidir. Bunlar; ana fikir bulma, yazarın görüşü, anlatım özellikleri, anahtar sözcük belirleme gibi sorular olabilir. Metnin okunma süreci bittikten sonra da derinlemesine anlam bağlantıları kurmak için sorular sorulabilir. Bu noktada öğrencilerin metne geri dönmesine ve ilgili bölümü tekrar okumasına izin verilerek kanıt temelli yanıtlar almak hedeflenmelidir.

Öğrencilere Derinlemesine okuma çalışması sırasında birden farklı türde sorular yöneltilebilir. Bu sorular metin odaklı olup, kanıt temelli olarak metin içi ve metin dışı anlam kurmayı desteklemelidir. Raphael ve Au (2005), bu soru tiplerini altı ana kategoride toplamıştır.

1. Genel Anlama Soruları: Ana fikir ve metindeki argümanlar olmak üzere metnin genel görünümüne dayanır.

2. Önemli Ayrıntılar: Metnin anlaşılması için gerekli olan kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl (5N1K) sorularıdır**.**

3. Kelime Dağarcığı ve Metin Yapısı: Sözcük bilgisinin yanı sıra gerçek ve mecaz anlamlar arasında köprü kurar. Metin yapısı sorularında ise metin özellikleri ve söylem

yapıları söz konusudur. Yazarın metni nasıl organize ettiği sorgulanır. Bu sorular, sorun, çözüm, neden/sonuç, karşılaştırma/karşıtlık vb. içerebilir.

4. Yazarın Amacı: Bu tip sorularda okurun dikkati metnin türüne çekilir. Çoklu bakış açısı geliştirme, aynı olayın alternatif sonlarını düşünme gibi eleştirel okuryazarlık becerileri kazandırmak hedeflenir.

5. Çıkarım Soruları: Okuyucuyu metindeki örtük olarak verilen anlam ve anahtar detayları incelemeye zorlayan sorulardır.

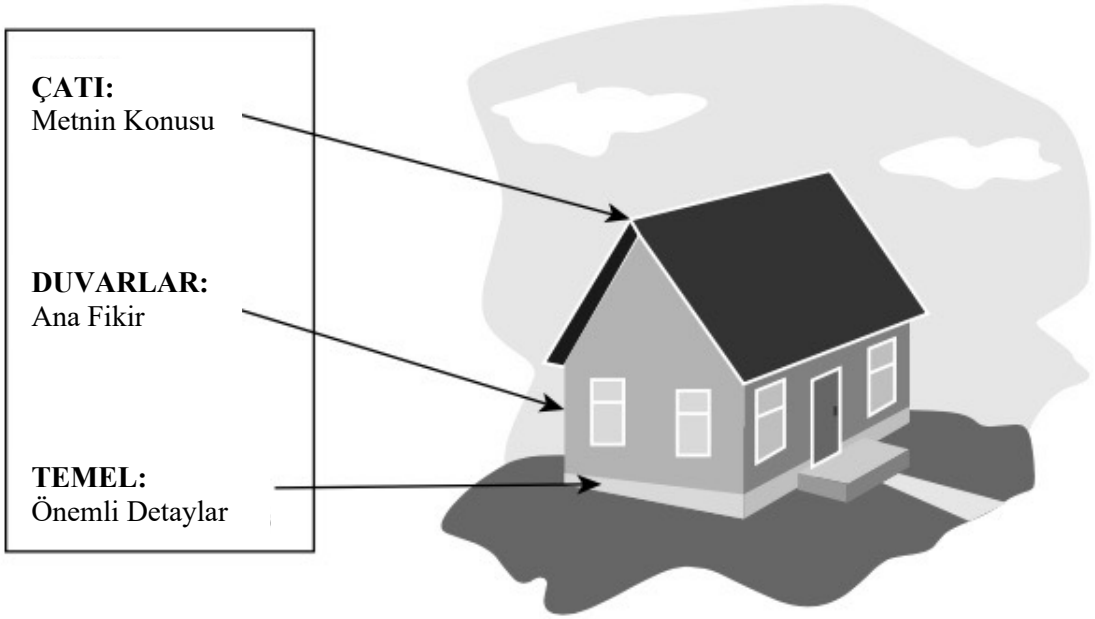
6. Görüşler, Argümanlar, Metinler Arası Bağlantılar: Okurun, metni kullanarak düşüncelerini desteklemesine veya metinler arası bağlantı kurmasına olanak sağlayan sorulardır.

Derinlemesine okuma çalışması için metnin tür ve özelliklerine göre soru tipleri çeşitlendirilerek metne bağlı sorular hazırlanabilir. Fisher ve Frey (2012), bu soruları hikâye edici bir metni düşünerek tabloda görüldüğü gibi sınıflayarak örneklemektedir.

Tablo 2.3. Metne Bağlı Soru Örnekleri

Soru Tipleri	Birinci Sınıf Düzeyine Yöneltilebilecek Sorular	Altıncı Sınıf Düzeyine Yöneltilebilecek Sorular
Genel Anlama	Hikâyeyi "önce, sonra, daha sonra, en son" sözcüklerini kullanarak yeniden anlat.	Yazar neden bu başlığı seçmiştir?
Önemli Ayrıntılar	Hikayedeki …. problemi nasıl çözüldü?	Metindeki sonucu değiştirebilecek iki şey nedir?
Kelime Dağarcığı ve Metin Yapısı	Metinde bulunan …… sözcüğünün anlamını, metindeki hangi ifadeler yardımıyla tahmin ettin?	Kronolojik yapı okuyucunun olayları anlamasına nasıl yardımcı olur?
Yazarın Amacı	Hikâyeyi kim anlatıyor?	Metinde kimin hikayesi çok anlatılırken kimin hikayesi daha az anlatılıyor?
Çıkarım	Metinde geçen ….. durumunun…… durumuna etki ettiğini düşünüyor musun? Neden ?	Metindeki karakter,…….. davranışını neden yapmış olabilir?
Görüşler, Argümanlar, Metinler Arası Bağlantılar	Sizce bu mutlu mu yoksa üzücü bir hikâye mi?	Bu metni ……. metni ile karşılaştırın. İki metin arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Sission ve Sission (2014) ise bir metnin olmazsa olmaz üç önemli noktasının: Metnin konusu, ana fikir ve önemli detaylar olduğunu bildirmektedir. Bu üç bileşen bir ev metaforuyla anlatılarak birinin olmadığı durumda yapının çökeceği ifade edilir.



Şekil.2.4. Ev Metaforu ve Metnin Bileşenleri

(Kaynak: Sission ve Sission, 2015, s. 86)

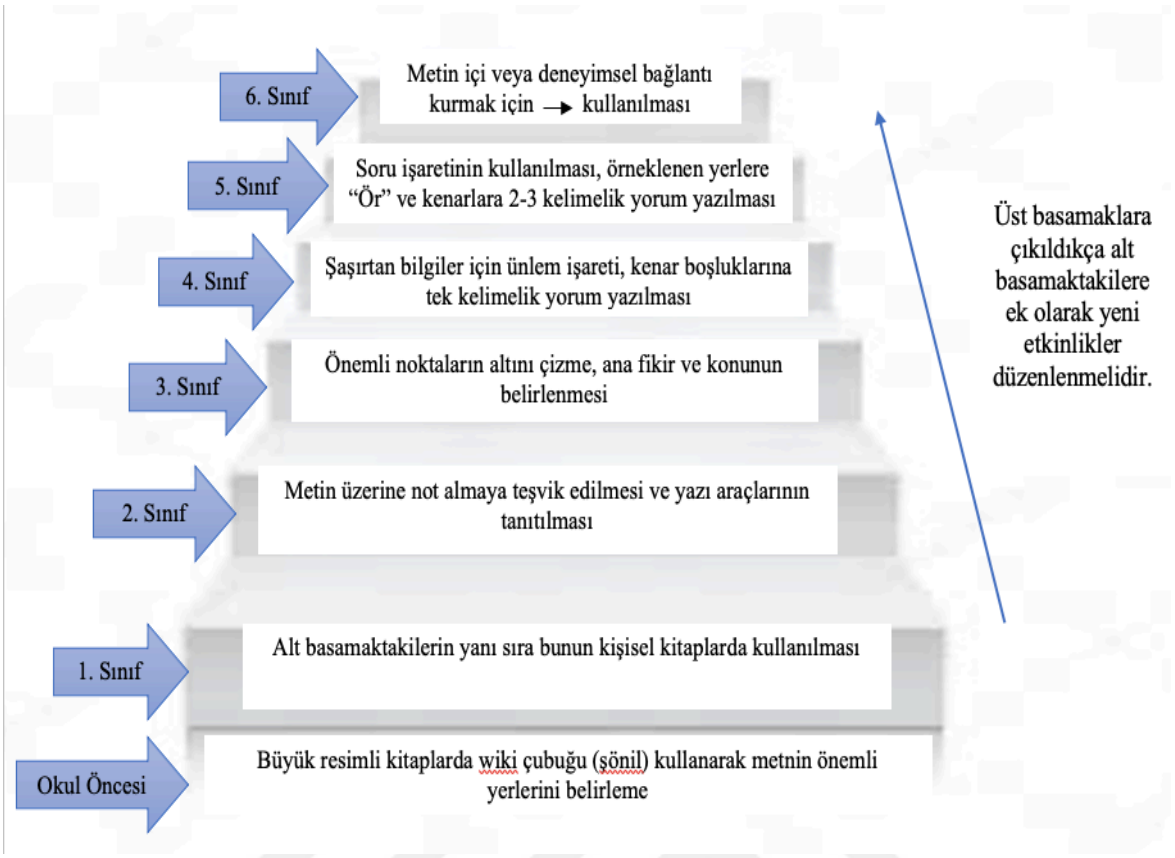
Yukarıdaki şekle göre, "destekleyici detaylar" bir evin temelidir. Temel olmazsa, ev çöker. Ana fikrin-yani duvarların ortaya çıkmasına izin vermek için temel-yani önemli detaylar bir araya gelir. Bu durumda ana fikir temel yapıdaki önemli detaylar üzerine inşa edilir. Sonuç olarak duvarlar evi ayakta tutar ve metnin konusu olan çatıyı destekler. Bu denkleme göre, evin her bölümü çok önemlidir. Bu üç parçadan herhangi biri çıkartıldığında ev çöker. Çatı olmadan okuyucu metnin amacını kavrayamaz ve anlam bozulur. Duvarlar olmazsa konuyu açıklayacak bilgi bulunamayacaktır. Önemli ve destekleyici detaylar yoksa, okuyucu metnin anlatmak istediğini tam olarak anlayamaz. İyi yazılmış bir metinde bu üç bileşen birlikte çalışır. İyi bir okuyucu ise metindeki bu üç dinamiği analiz etmiş olmalıdır. İşte derinlemesine okuma yaparken gerek okuma sırasında gerek sonrasında metnin bağlam bütünlüğünü yakalayabilmek için okuyucuya bu soruların yöneltilmesi gerekmektedir.

Derinlemesine okuma çalışması yapılırken, okurun metindeki önemli noktaları belirlemesi ve kendi okuma sürecini düzenlemesi hedeflenir. Bu okumadan ne anlaşıldığı ise metne bağlı sorular ile yordanır. Bu sorulara cevap verirken kanıtlardan yararlanma ve metne dayalı yanıtlar verebilme ise metni okurken kullanılan not alma ve sembol kullanma ile ilgilidir. Bu bölümde, not alma ve sembol kullanımına ilişkin açıklamalara yer verilecektir.

2.1.7.4 Not Alma ve Sembol Kullanımı

Derinlemesine okuma çalışmalarında "not alma" öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen bir beceridir. Not alma sayesinde okur, tekdüze bir okumanın ötesine geçerek metinle etkileşim kurmuş olur. Epçaçan (2009), öğrencilerin okuma yaptıktan sonra başlıca konuları ve önemli noktaları listeleyebildiğini ifade etmektedir. Ancak bu özetleme olarak değerlendirilir. Derinlemesine okuma çalışmalarında not alma ve sembol kullanmanın özetleme ile karıştırılmaması gerekir. Burada önemsenen nokta okurun metinle etkileşime geçerek *"*kalemle okuma*"* yapmasıdır. Lapp vd. (2013) de bunu destekler şekilde, okuma sırasında not almanın metni özetlemenin önüne geçerek metinle etkileşim kurmaya olanak sağladığını ifade etmektedir.

Fisher ve Frey (2012) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerle not alma üzerine konuştuklarında bu becerinin lise ve üniversite yıllarında geliştiğini ifade ettiklerini ve bunu K-6 düzeyinde uygulamanın öğretmenlerde endişe yarattığını ifade etmiştir. Buna karşılık olarak öğrencilerin üst sınıfları beklemeden okul öncesi ve ilk yıllarda not alma yolu ile analitik okumanın desteklenmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Farklı kademelere göre not alma becerisini geliştirme uygulamalarının farklı şekillerde sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu farklılaşmalar bir merdiven ile metazforize edilebilir. Buna göre her basamak bir önceki basamağın genişletilmiş versiyonunu içerir. Aşağıda Fisher ve Frey'in (2012) kademeye göre etkinlik çeşitlemesi örneklerinden yola çıkılarak oluşturulan şekil sunulmuştur.

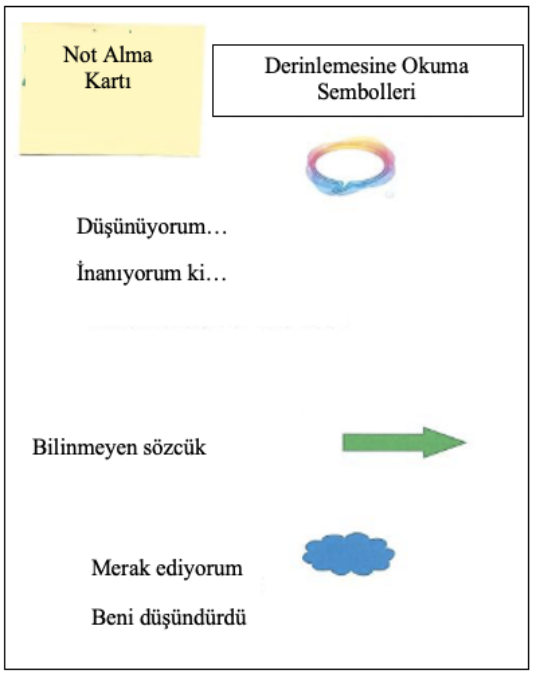


Şekil 2.5. Kademelere Göre Düzenlenen Not Alma Etkinlikleri

Kaynak: Fisher ve Frey'den (2012) esinlenilerek oluşturulmuştur.

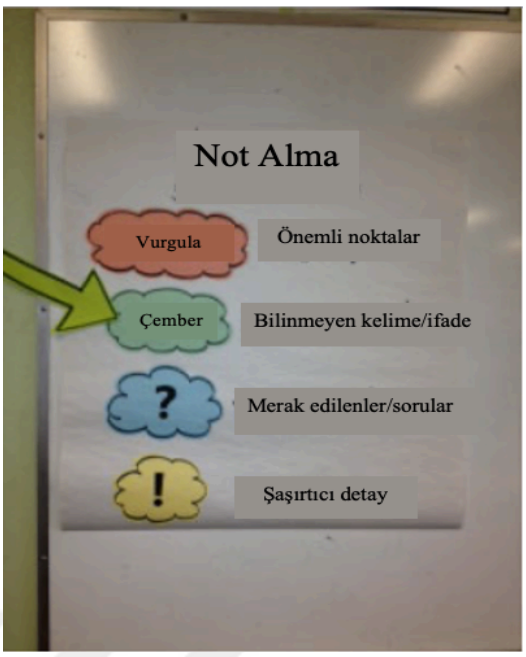
Şekil 2.5.'te görüldüğü gibi üst sınıflara çıkıldıkça derinlemesine okuma çalışmalarında not alma etkinlikleri de değişmektedir. Okul öncesinde kullanılan büyük hikâye kitaplarında wiki çubuğu adı verilen şönil vb. kolay şekil alan malzemeler ile metnin önemli yerleri belirlenebilir. Birinci sınıfa geçildiğinde ise bu uygulama kişisel kitaplara aktarılırken; ikinci sınıfta kelem ile metin üzerinde işaretlemeler yapmaya başlanabilir. İkinci ve üçüncü sınıfta öğrencilerin yazıları büyük olduğu için metinde bırakılan kenar boşlukları yeterli gelmeyecektir. Bu alanları büyütmek için yapışkanlı kâğıtlar kullanılarak alınacak notlar buraya yazılabilir. Dördüncü sınıf itibari ile de soru ve ünlem işaretleri, yıldız, bağlantı okları gibi semboller kullanılabilir. Bu basamaklandırmada dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise üst basamakların alt basamaktaki özellikleri de içermesidir. Örneğin; ikinci sınıftaki etkinlikler birinci sınıftaki etkinliklere ek olarak yürütülebilir.

Derinlemesine okuma çalışmalarında kullanılan not alma kartlarına birkaç örnek aşağıda gösterilmiştir.



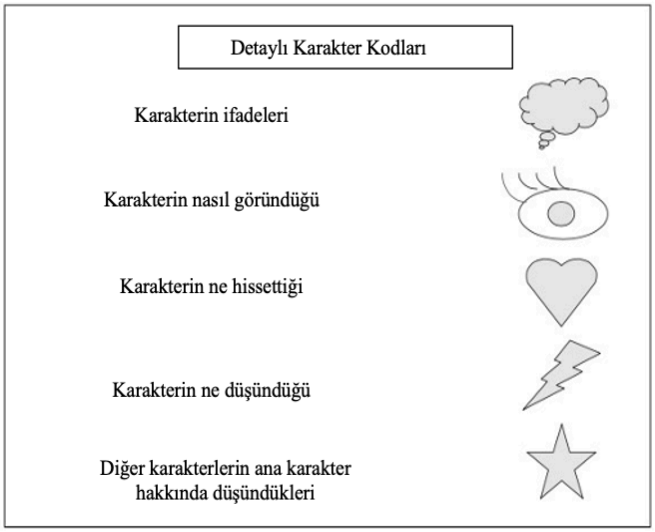
Şekil 2.6. Tartışmacı Metin Not Alma Kartı Örneği

Kaynak: Houck, 2017



Şekil 2.7. Bilgilendirici Metin Not Alma Kartı Örneği

Kaynak: Lapp vd., 2013



Şekil 2.8. Hikâye Edici Metin Not Alma Kartı Örneği

Kaynak: Sission ve Sission, 2014

———	Önemli noktaların altınız çiz.
	Bilinmeyen veya anlamadığın sözcükleri yuvarlak içine al.
!	Seni şaşırtan ifadeler
?	Metinde bulduğun sorular
EX	Bir düşünceyle ilgili verilen örnekler.
	Metin içi, metin dışı veya bir fikirle kurulan bağlantılar.

Şekil 2.9. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinler İçin Not Alma Kartı Örneği

Kaynak: Victor, 2017

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi farklı metin türleri için farklı semboller belirlenebilir. Bu semboller belirlenirken, yaş ve seviye özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Derinlemesine okuma yöntemi, uluslararası literatürde farklı seviye gruplarındaki öğrenciler için etkinliklerin düzenlenmesiyle uygulanan bir okuduğunu anlama stratejisidir. Okuduğunu anlama geliştirilirken yazma becerilerinin de işe koşulması son yıllarda araştırmacıların dikkatini çeken bir konudur. Bu bölümde yazmanın okuduğunu anlama becerisine etkisi üzerinde durulacaktır.

2.1.8 Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisi Arasındaki İlişki

Sosyal bir varlık olan insan, sahip olduğu duygu ve düşünceleri paylaşma ihtiyacı hisseder. Bu paylaşım ise anlama ve anlatma becerileri ile ilişkilidir. Anlama becerileri, alıcı dil özellikleri; anlatım becerileri ise ifade edici dil özellikleri ile açıklanmaktadır. Dinleme ve okuma anlamaya dayalı; yazma ve konuşma ise anlatıma dayalıdır. Yalçınkaya, Muluk ve Şahin (2009), dünyadaki tüm dillerin dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya dayalı bu dört temel beceri alanından oluştuğunu ifade etmektedir. Başka bir deyişle "dil" denen yapı bu dört temel alandan oluşmaktadır. Geçmiş yıllarda bu beceri alanlarının birbirinden farklı olduğu düşünülerek ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Ancak son yıllarda dil becerilerinin

birbiri ile ilişkili olduğu ve birbirini etkilediği görüşünden hareketle çalışmalar yapılmaktadır.

2003 yılında Amerika'da Ulusal Yazma Komisyonu (National Comission on Writing-NCW), oldukça dikkat çeken bir rapor yayımlamıştır. Ulusal eğitimdeki yazma becerisini değerlendiren komisyon raporda, yazmanın ihmal edildiğine ve bunun genel bir sorun olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca içerikte "yazma" düşüncenin görünür kılınmış hali olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde meydana gelecek bir *yazma devrimi*nin dönüşümün anahtarı olduğu ifade edilmektedir. Bir yıl sonra komisyon ikinci bir rapor yayınlamış ve Amerika'daki pek çok şirketin işe alım sürecinde adayları yazılı anlatım becerilerine göre değerlendirdiği ortaya konmuştur. "Yazılı anlatım giriş veya çıkış biletiniz olabilir." ifadesiyle raporda yazmanın önemine vurgu yapılmıştır (NCW, 2003).

NCW'de (2003) öğrencinin bilgiyi yapılandırması için zihninde muğlak olarak var olan girdileri, iletişim kurabileceği bir dilde veya şekilde yeniden işlemesi gerektiği açıkça dile getirilmektedir. Bunun akabinde "Öğrenciler öğrenecekse yazmalılar" ifadesine yer verilmektedir. Bu bağlamda, soyut olan düşünce yazma ile somutlaşmaktadır. Yazma etkinlikleri sadece yazma becerilerini geliştirmez. Okuma ve yazmanın karşılıklı bağlantısını ortaya koyan pek çok çalışma ulusal ve uluslararası alan yazında yerini almıştır.

Vacca vd., (2006) öğrencilerin okudukları kitaplardan edindikleri dili yazarken kendi becerileri ölçüsünde değiştirerek kullandıklarını ifade etmektedir. Başka bir deyişle öğrenci; yazma sırasında kullandığı dil özellikleri, metin yapısı, anlam örgüsü gibi ön bilgilerini okumalarından elde eder. Bu durum, okuma ve yazma arasında etkileşime dayalı bir ilişki olduğuna kanıt gösterilebilir.

Yapılan araştırmaları Yıldız, Çoban ve Sağlık (2020), okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ve çok değişkenli yapısal eşitlik modelini kullanan çalışmalar olarak ifade etmektedir. Zaidi ve Malik (2018), deneysel olarak yürüttükleri araştırmada, okuduğunu anlama eğitimi verilmiş öğrencilerin yazma becerilerinin de geliştiğini ortaya koymuştur. Graham ve Hebert (2011), okuma ve yazma arasındaki ilişkilerin incelendiği meta-analiz çalışmasında 1-12. sınıflar arasında yapılan araştırmaları incelemişlerdir. Bunun sonucunda, öğrencilerin okunan materyal hakkında yazmalarının, yazma becerilerini geliştirdiği gibi okuduğunu anlamaya da etki ettiğini ortaya koymuşlardır. Bir başka meta-analiz çalışması yapan Harris ve Graham (2017), akıcı okuma ve okuduğunu anlama için

geliştirilmiş müdahale programlarının yazma becerilerini de geliştirdiği ve etkilerinin uzun süre korunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir açıdan Adams-Boateng (2001), günlük yazma çalışması yapan ikinci sınıf öğrencilerinin, yazma becerisinin yanı sıra okuduğunu anlama becerilerinin de geliştiğini ifade etmiştir. Yazmanın okuma tabanında gelişmesi gerektiğini ifade eden Williams ve Larkin (2013) çalışmasında, ilkokul çağındaki çocukların yazma becerilerini ortaya koymaları için okudukları bir metinden anlam kurmaları gerektiğini dile getirmektedir. Juel, Griffith ve Gough (1986), araştırmalarında çoklu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda birinci sınıf öğrencilerinin sözcük bilgisi, okuma- yazma becerileri ve heceleme yetkinlikleri arasındaki karşılıklı ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda okuma ve yazma becerileri ilişkili bulunmuştur.

Ulusal literatüre bakıldığında Yıldız, Çoban ve Sağlık (2020), tarafından yürütülen korelasyonel çalışma sonuçlarında, okuduğunu anlamanın yazılı anlatım başarısını yordadığı ve yazma başarısının da okuma başarısından etkilendiği ortaya konmuştur. Ayrıca çalışmada; fikir geliştirme, üslup, akıcılık, imlâ, sözcük seçimi gibi alt boyutların okuma başarısı ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Uğur (2018), yedinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma başarı puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade etmiştir. Okuduğunu anlamanın ön koşullarından biri de akıcı okumadır. Baştuğ (2012), çalışmasında akıcı okuma becerilerinin, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini yordadığını ortaya koymuştur.

Araştırmalarda da görüldüğü gibi okuma ve yazma becerilerinin birbirini tamamladığı konusunda genel bir görüş vardır. Ancak bu beceriler birbirinin ödünleyicisi veya özdeşi değildir. Sever (2015), öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ile kelime dağarcığının gelişeceğini, kelime dağarcığı gelişen öğrencinin konuşma ve yazma becerilerini daha iyi kullanacağını, dinlediğini ise daha iyi anlayacağını ifade ederek beceri alanlarının birbiri ile ilişkisini örneklemektedir. Bu bakımdan dil becerileri, birbirinden etkilenen eklektik bir yapıya sahiptir.

Dil becerileri içinde yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma bazı ortak alt becerileri de içerebilir. Nelson (2003) bu ortak alt becerileri süreçler ile ilişkilendirmektedir. Yazma sırasında, yazılacak olanların organize edilmesi ve yazım kurallarının uygulanması eş zamanlı gerçekleşir. Zihindeki düşünceler organize edilerek, parmaklar yardımıyla ürüne yani yazıya dönüştürülür. Bu bakımdan okuma ile benzer özellikler taşır. Nitekim okuma da

farklı alt becerileri içinde barındıran bütünleşik bir eylemdir. Okuma sırasında sözcüklerin kodunun çözülmesi, anlam oluşturulması ve ifade edilmesi gibi bir dizi süreç gerçekleşir. Bu bakımdan okuma ve yazmanın ilişkili alt becerilerinin olduğu söylenebilir.

Okuma ve yazma becerileri, çocukların ilerleyen yaşlarda okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini doğrudan etkileyeceği için ilk okuma yıllarından itibaren üzerinde durulması gereken bir konudur. Dil becerilerinin birbiri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde, beceri alanlarına bütünleşik olarak yaklaşılmalı ve karşılıklı etkileşimlerinden yararlanılmalıdır.

Okuduğunu anlama ile ilgili kullanılan stratejilerden olan "Derinlemesine Okuma"yı diğer beceri alanları ile destekleyecek bir diğer strateji ise "Derinlemesine Yazma"dır. Bundan sonraki bölümde derinlemesine yazmaya yer verilecektir.

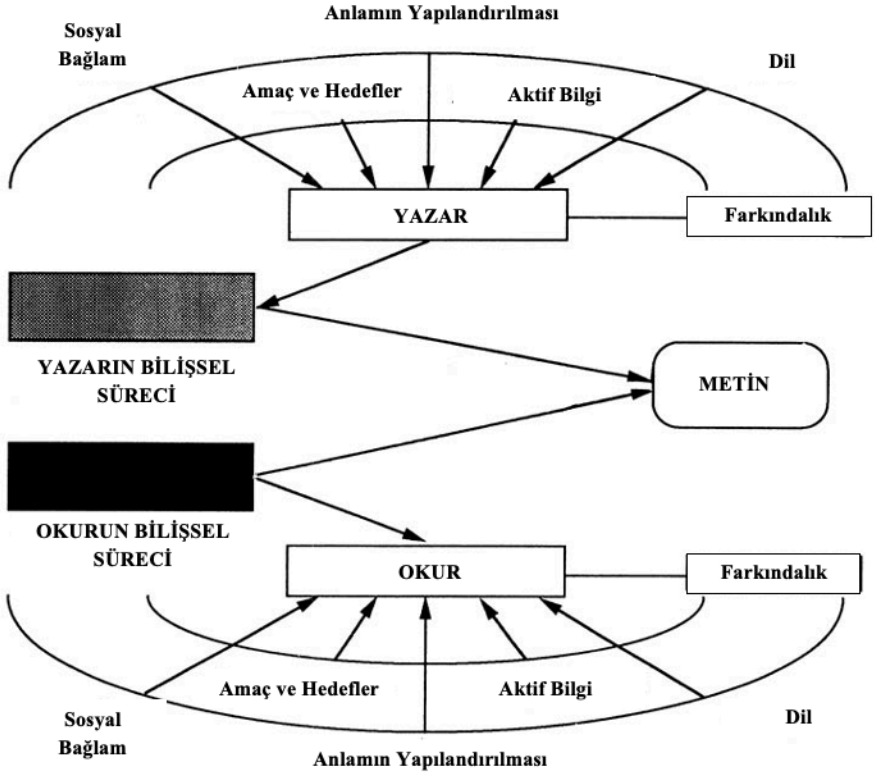
2.1.9 Derinlemesine Yazma

Bir okuduğunu anlama stratejisi olarak derinlemesine okuma kullanılırken benzer amaçlarla yazma becerisi için kullanılan strateji de derinlemesine yazmadır. Küçük yaş grupları için okuma çalışmalarında kullanılan derinlemesine bakış açısı, bir süre sonra araştırmacılar tarafından yazma becerileri için de kullanılmıştır. Alan yazında sınırlı yer bulan derinlemesine yazma çalışmaları, araştırmalarda okuma çalışmaları ile bağlantılı olarak kullanılmıştır. Okuma ve yazma becerileri arasındaki bu simbiyotik ilişki uzun yıllardır araştırılmaktadır. Bunun sonucu olarak yazma öğretiminin okuma başarısını; okuma öğretiminin ise yazma başarısını etkilediği açık bir şekilde ortaya konmuştur (Graham ve Hebert, 2011; Krashen, 2004). Bu iki dil becerisi arasındaki ilişki, okuma güçlüğü olan öğrencilerin yazılı dil anlatım bozukluğuna da sahip olması ile somutlaşmış ve çalışmalarda çok kez vurgulanmıştır. Uluslararası alan yazın incelendiğinde Derinlemesine yazma araştırmalarının, nitelikli yazmanın öğretilmesi ve okuma-yazma bağlantısının yararları üzerine kurgulandığı görülmektedir.

Derinlemesine yazma çalışmalarının başlangıcında derinlemesine okuma tekniklerinin kullanılması ve bu tekniklerin yazmanın başlangıç noktasını oluşturuyor oluşu, okuma ve yazma bağlantısının kullanımını desteklemektedir. Bunun yanı sıra metni incelemeye dönük bakış açısının ortak olması dolayısı ile derinlemesine okuma ve yazma pedagojik olarak aynı temelleri takip etmektedir. Sission ve Sission (2014), derinlemesine yazmayı, öğrencilerin tekrarlı okumalar sırasında dikkatini yalnızca okur olarak değil yazar olarak da yönetmesini

destekleyen, temelde metnin eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmesine salık veren yazma yaklaşımı olarak ifade etmektedir. Araştırmacılar tarafından derinlemesine yazma, okumadan bağımsız düşünülmemiştir. Özellikle küçük yaş grubunda yazma için başlangıç noktası belirleme ve yazıda kullanılacak bilgilerin tedarik edilmesi noktasında "okuma" kullanılmıştır. Derinlemesine (close) anlayışın küçük yaş gruplarına uygulanmasının öncüsü Fisher ve Frey (2014a), derinlemesine yazma çalışmalarında mentör metnin merkezde yer aldığını ancak anlaşılma biçimleri, sosyal bağlam ve yazarın kullandığı üslup özelliklerinin yazmayı çeşitlediğini ifade etmektedir. Başka bir deyişle derinlemesine yazma, okunandan anlaşılanı hizalamanın bir yoludur.

Yazmanın bilişsel ve sosyal bir etkinlik olduğunu vurgulayan Flower (1990), okuma ve yazma süreçleri gerçekleşirken dilsel, kültürel ve sosyal gerçeklerin biliş üzerinde hareket eden güçler olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte okuma ve yazmanın birbirinden ayrı düşünülmeksizin yapılandırıldığı bu süreci aşağıdaki kavramsal diyagramla şematize etmiştir.



Şekil 2.10. Okuma ve Yazmanın Yapılanma Süreci

Kaynak: Flower, 1990, s.13

Şekil 2.10'da görüldüğü gibi okuma ve yazmaya etki eden birden çok değişken bulunmaktadır. Okuma ve yazma, okuyucunun ve yazarın zihninde anlamın bilişsel olarak inşa edilmesini sağlar. Flower ve Hayes'in (1984) "Çoklu Temsil Hipotezi" adını verdiği bu anlayışta metin odaklı anlam kurma sürecinde okuma ve yazmanın birlikte kullanılması söz konusudur. Buna göre okuyucu metne aynı zamanda yazar olarak yaklaşır ve anlamsal bir bütün inşa eder. Ancak anlamın inşasında rol alan sosyal bağlam ve dil gibi kişiye özgü özellikler sayesinde okunan metin aynı olsa da farklı anlamlar üretilir. Bu doğrultuda her öğrenci farklı içerikte yazılar yazar.

Graham ve Hebert (2011) ise yazmanın okuma ile entegre edilerek bir anlam bütünlüğüne ulaşmak için üç temel uygulama önermektedir. Bunlar:

- Öğrencilerin özetleme yapma, soru yanıtlama, notlar çıkarma yoluyla yazdıklarını okudukları metne dayandırmalarını sağlama,
- Öğrencilere paragraf oluşturma ve metin yapısı hakkında bilgi vererek yönlendirmede bulunma,
- Öğrencilerin yazı miktarını artırmadır.

Derinlemesine yazma ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde en sade ifade ile temel anlayışın, derinlemesine bakış açısı kullanılarak bir metinden hareketle yeni yazım türleri oluşturmak olduğu görülmektedir. Ancak burada oluşturulan yazım, tür bakımından farklılaşabilir. Çeşitli yazma görevi ve teknikler ile özetlemeler oluşturma, yeniden yazma, şema oluşturma, şiir yazma, fikir yazıları, sözcük türetme gibi yazılar yazılabilir. Bu yazıların derinlemesine yazma kabul edilebilmesi için; metin tabanlı ve yazma görevleri ile metni analiz edilerek yazılmış olması beklenmektedir.

Derinlemesine yazma, tıpkı derinlemesine okuma gibi bireysel bir etkinliktir. Metinden elde edilen bilgiler, öğrencilerin ön bilgileriyle birleşerek özgün ürünler ortaya konur. Derinlemesine yazmanın bu özelliği gereğince "Yaratıcı Yazma" ile sıklıkla karıştırılır. Bununla birlikte bilimsel çalışmalarda derinlemesine okuma etkinliklerinin ardından yaratıcı yazma çalışmalarının yapıldığı örneklere de rastlanmaktadır. Her ikisi de subjektif bir yazma türüdür ancak aralarındaki farkları belirlemek gerekir. Öncelikle en temel fark, yazma amacıdır. Yaratıcı yazmada amaç, duygu ve düşünceleri ortaya koymaktır (Temizkan, 2010). Derinlemesine yazmada amaç ise bilginin transfer edilmesi ve kullanımıdır. Yaratıcı yazmanın temelinde "yaratıcılık" vardır. Öğrencinin yaratıcılığını kullanarak özgün ürün

ortaya konur. Derinlemesine yazmanın temelinde ise "bilgi" vardır. Bilginin kavranması, metnin analiz edilmesi ve sentezlenerek ürüne dönüşmesi söz konusudur. Yaratıcı yazmada belirli çıkış noktaları kullanılır ve öğrencilerin yaratıcılıklarını engellemeyecek ölçüde çerçeve oluşturularak özgür yazma ortamı sağlanır (Kasap, 2019). Derinlemesine yazmada ise yapılandırılmış ancak kendi içinde esnekliği olan bir süreç söz konudur. Yazma görevleri ile öğrencinin tekrarlı olarak yazdığını okuması ve yazıyı şekillendirmesi gerekir. Derinlemesine yazma, yaratıcı bir şekilde yazı yazmayı destekler ancak bilginin inşasını temel alır. Başka bir deyişle derinlemesine yazma, öğrencinin yapılandırılmış bir düzlemde bilgiyi alması, sentezlemesi ve yatıcılığını kullanarak ürüne dönüştürmesi sürecinin adıdır.

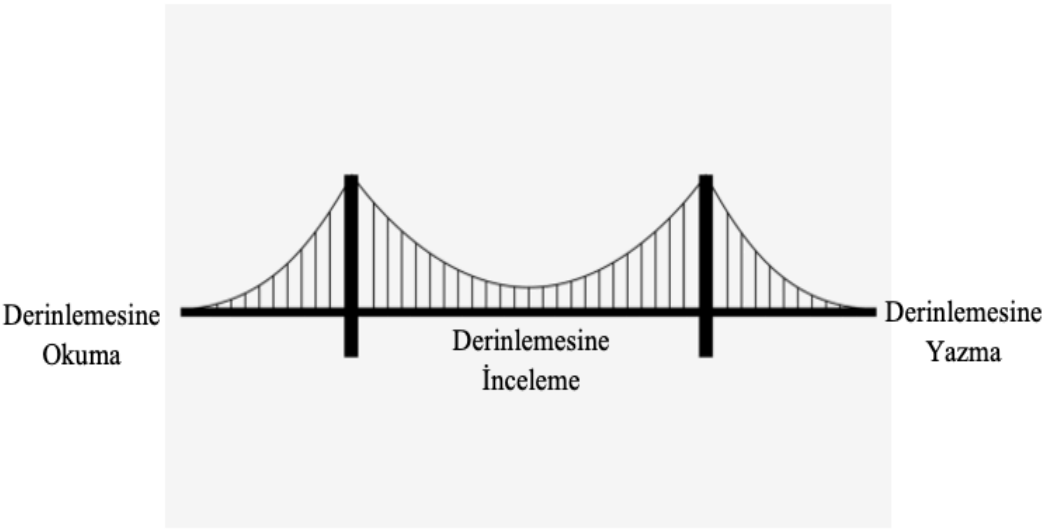
Yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde derinlemesine yazmaya dair sınırlı sayıda örneğin olduğu görülmektedir. Bunlardan biri olan Timmermans ve Johnson (2017), yapmış oldukları çalışmada altı aşamadan oluşan bir derinlemesine yazma etkinliği planlamışlardır. Birinci sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmada öncelikle renklere dair bir şiir derinlemesine strateji ile okunmaktadır. Okunurken şiirin; kafiye, yapı, duyulara hitap özellikleri analiz edilmektedir. Ardından şiir özellikleri bir yiyecek kartı ile besinlere aktarılmakta ve renklerle yiyecekleri bütünleştiren şiirler yazılmaktadır. Bu planlamaya göre şiir türünden edinilen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilerek özgün bir formda yine şiir türüne aktarılmaktadır.

Dollins (2016), derinlemesine okumadan elde edilen bilgileri bilgilendirici metin türüne aktarma üzerine bir çalışma yapmıştır. Dollins, bu çalışmada bilgilendirici bir metni okuyan öğrencilerin modelleme yaparak bilgilendirici bir yazı yazmasının daha kolay olabileceği anlayışı ile hareket etmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler hayvanları konu alan bilgilendirici bir metni derinlemesine yöntemle okumuşlardır. Ardından bu hayvanla ilgili araştırma yapmalarına izin verilmiştir. Öğrenciler edindikleri bilgileri şema yöntemi veya karşılaştırmalı metinler ile düzenledikten sonra yeni bir bilgilendirici metin yazmışlardır. Oluşturulan metinler yazma görevleri verilerek birden çok kez okunmuş ve düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerden, okudukları metinden en az üç bilgi kullanmaları istenmiştir. Bu sayede öğrencilerin okuduklarından edindikleri bilgiler ile araştırdıklarından elde edilen bilgiler ve ön bilgilerinin sentezlenmesine olanak sağlanmıştır. Dollins (2016), öğrencilerin okuduklarından elde ettikleri bilgileri yazılarında kullanacak olmaları dolayısı ile anlamanın daha etkin çalıştığını ifade etmektedir.

Yukarıdaki iki örnekte de görüldüğü gibi öğrencilerin yazılarını desteklemek ve anlamayı artırmak için Dorfman ve Cappelli'nin (2014) tanımladığı "mentör metin" anlayışı kullanılmıştır. Mentör metin, özellikle küçük yaş grubu öğrencilerinin henüz kendi başlarına yazamayacakları yazılarda onlara nasıl yapacakları konusunda rehber olabilecek, tekrar tekrar dönülebilecek metinlerdir. Bu metinler aracılığı ile öğrencilerin; metin yapısını görmeleri ve bilgi edinmeleri amaçlanır. Ancak yalnızca metin, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasında yeterli değildir. Metnin eleştirel bakış açısıyla analiz edilmesi, sorgulanması, üzerinde fikir yürütülmesi gerekir. Bu ise bazen konuşma yoluyla bazen metne dayalı sorular ile sağlanır. Derinlemesine okuma etkinlerinin ardından yazılı bir ürün oluşturmaya geçilmeden önceki bu aşamaya "Derinlemesine İnceleme (Close Look)" denmektedir. Derinlemesine İnceleme, küçük bir ayrıntı gibi görünen ancak sürecin bağlantı noktası olan önemli bir bölümüdür. Okumadan sonra yapılacak bir derinlemesine yazma çalışmasında bu aşamanın önemle üzerinde durulması gerekir. Bu sebeple bu bölümde derinlemesine inceleme açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1.10 Derinlemesine Okuma ve Yazma Arasındaki Köprü: Derinlemesine İnceleme

Okuma için kullanılan metinler, sorgulama yapmak ve yazmak için gereken detayları sağlamak adına kullanılan etkili birer araçtır. Burada kullanılan metinlerin niteliği ve içeriği oldukça önemlidir. Ancak metin üzerinde akıl yürütme, tartışma, metindeki bilgileri ön bilgilerle sentezleme gibi süreçler uygulanmadığında metin amacına ulaşamaz. Derinlemesine inceleme, metnin okunmasının ardından anlam bağlantılarının kurulduğu ve düşünsel sürecin aktif çalıştığı aşamadır. Bu aşama, okumadan elde edilen bilgilerden bir zemin oluşturmayı sağlar. Bu özelliği bakımından Derinlemesine İnceleme, bilgi transferi için gerekli düzlemin sağlanmasıyla okuma ile yazma arasında bağlantının kurulduğu bir geçiş yoludur.



Şekil 2.11. Derinlemesine İncelemenin Okuma ve Yazma Arasındaki Rolü

Yukarıdaki şekilde de ifade edildiği gibi derinlemesine incelemeyi anlatırken "köprü" metaforu uygun olacaktır. Derinlemesine inceleme, okuma ve yazma arasındaki süreçte zihinsel yapılanmayı ifade ederek bir geçiş aşamasını temsil etmektedir. Bu aşama alıcı zihninden dönüştürücü zihne geçişi ve sentezlenen bilginin uygulamaya dönüşmesi bakımından önemlidir.

Okunan bir metnin derinlemesine incelenmesi sürecini tahlil etmek için Flower (1990), üniversite öğrencileri ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, öğrencilere zaman yönetimi konulu bilgilendirici bir metin dağıtılmıştır. Öğrencilerden okurken sesli düşünmeleri, düşüncelerini analiz etmeleri, metin ile ilgili bir yazı planlamaları ve anladıklarını yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin pek çoğu için bir yazı inşa etmeden önce; ana fikri bulma, önemli noktaları belirleme, metnin konusunu araştırma davranışının söz konusu olduğu görülmüştür. Bu davranışlar sorgulayıcı olmaktan öte metin hakkında fikir sahibi olmaya dönüktür. Bununla birlikte çok az öğrencinin yazma eylemine geçmeden önce metinden kanıt bulma ve yazarın anlayışını değerlendirme davranışını gösterebildiği görülmüştür. Flower (1990), bu davranışı gösteren gruba "diyalog kurabilen" adını vermektedir. Çünkü metin ile diyalog kurmanın yani iletişime geçmenin yolu; karşılaştırma yapma, akıl yürütme, fikirler arasında bağlantı kurma ve eleştirel düşünmeden geçmektedir. Bu ise nitelikli bir yazının temellerini oluşturur. Dolayısı ile okunan metin ile ilgili bir yazı yazılacaksa önce metin ile etkileşime geçmek gerekir. Ancak bu şekilde metinden süzülen

bilgiler, ön bilgiler ve yaratıcılık ile birleştirilerek nitelikli bir yazılı metin haline dönüştürülebilir.

Bir metnin anlaşılması için yalnızca okunması yetmez. Metni derinlemesine inceleyebilmek için okuma sırası ve sonrasında metne bağlı sorulardan, sınıf içi konuşma ve tartışmalardan yararlanılabilir. Okunan metnin bireysel olarak yorumlanmasının yanı sıra metnin tartışılması fikirlerin genişletilmesini sağlar. Graff ve Birkenstein'e (2010) göre yazmak, bir noktaya kadar sessizlik ve yalnızlık gerektirebilir. Ancak yazarın arkadaşları ve çevresindekilerle fikirler hakkında tartışması görüşleri değiştirebilir. Bu bakımdan öğrencilerin yazmaya başlamadan önce metin hakkında sorgulayıcı bir tartışma içerisinde bulunmaları fikirlerin gelişimi açısından önemlidir. Johnson (2017) ise yazmaya başlamadan önce beyin fırtınası ile fikirlerin çeşitlenmesini son derece önemli bulmaktadır. Tartışma sırasında "Sokratik Sorgulama (Derinlemesine Konuşma)" kullanılırken; metin sonu çalışmalarda metin içi, metin dışı ve metinler arası sorular kullanılabilir.

Derinlemesine okuma yönteminde tekrarlı okumalar sırasında verilecek okuma görevleri ile öğrencilerin metni ana hatlarıyla anlaması desteklenir. Metin okunduktan sonra ise metne bağlı sorular ile anlam genişletilmelidir. Bunun yanı sıra öğrencileri çıkarım yapmaya yöneltmek metnin analizini derinleştirecek uygulamalardan biridir. Güneş (2017) çıkarım yapmayı, bir metinde veya konuşmada açıkça verilmeyen ya da söylenmeyen bilgileri bulmak için yürütülen düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır. Yani çıkarım yapma yalnızca satırları değil, satır aralarını da okumaktır. Böylece metnin bütünselliği zihinsel olarak yapılandırılır. Barrett taksonomisinin okuduğunu anlamayı ölçen alt basamaklarından biri de "çıkarımsal anlama"dır (Barrett, 1968 aktaran Yıldırım, 2012). Bu basamakta öğrenci metinde doğrudan söylenenin ötesinde işaret edileni yorumlar. Baştuğ vd. (2021) bilgilendirici bir metinde; destekleyici detaylara ve neden sonuç ilişkilerine dönük çıkarımlar yapılabileceğini ifade etmektedir. Bu çıkarımları yapabilmeleri için öğrencilere; metindeki durumların altında yatan nedenlerin neler olabileceği, metindeki durumların dışında gelişebilecek olası sonuçların neler olabileceği, yazarın kullandığı bazı ifadelerin bize neler anlattığı sorgulanabilir. Bunun yanı sıra varsayımsal düşünceyi destekleyecek "Bu durum şöyle olsaydı nasıl olurdu?" gibi sorular da yöneltilebilir.

Derinlemesine inceleme, okuma sırasında ve sonrasında yapılan sorgulama işlemlerini kapsar. Bu sayede öğrencinin metin ile ilgili daha fazla fikir geliştirmesi, ön bilgilerini de

kullanarak yazmaya hazırlık yapması hedeflenir. Fisher ve Frey (2014), derinlemesine inceleme sürecinde kullanılabilecek etkinlere bazı örnekler vermektedir. Bunlar:

- Ana fikir, konu ve yazarın amacını belirleme,
- Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme,
- Yazarla ortak veya karşıt görüşlerin belirlenmesi,
- Metindeki bilgileri varsayımsal olarak sorgulama,
- Metindeki bilgileri diğer bilgilerle karşılaştırma,
- Bilgiyi dönüştürmek için metne dayalı kanıt oluşturma,
- Çıkarımsal anlam bağlantıları kurma gibi çalışmalardır.

Öğrencilerin metinlerden elde ettikleri bilgileri çeşitli etkinlik, tartışma ve sorgulamalarla genişletmeleri onların nitelikli bir yazı ortaya koymalarını destekleyecektir. "Derinlemesine İnceleme" başlığı adı altında ele alınan bu çalışmalar, mentör metinden özgün metne geçişte düşünsel sürecin etkin çalışmasını sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin bilgilerini dönüştürebilmeleri hedeflenmektedir.

2.2 İlgili Araştırmalar

Ulusal literatür için çok yeni bir yöntem olan derinlemesine okuma ve yazma, uluslararası ölçekte yapılan çalışmalar çerçevesinde incelendiğinde okumaya daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmaların öğretmenlerle, öğrencilerle ve BEP öğrencileri ile olmak üzere üç grupta toplandığı dikkat çekmiştir. Ancak bu bölümde, yapılan bilimsel araştırmalara ilişkin bilgiler kronolojik sıra gözetilerek ele alınmıştır.

Fisher ve Frey (2012), lise ve sonrası kademelerde uygulanan derinlemesine okuma stratejisinin, ilkokul öğrencileri için uygun olup olmama durumundan yola çıkarak yaptıkları araştırmada, okul öncesinden başlayarak altıncı sınıfa kadar her kademeden iki öğretmenle çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, öğretmenlerin özellikle tecrübe ve mesleki gelişimlerinin yüksek oluşuna dikkat edilmiştir. Yaptıkları çalışmada, derinlemesine okuma etkinliklerinin ilkokul düzeyinde uygulanıp uygulanmayacağı, uygulanırsa ne gibi özelliklere dikkat edilmesi gerektiği sorgulanmıştır. Sonuç olarak, derinlemesine okumanın ilkokulda uygulanması için beş temel özellik öne çıkmıştır. Bunlar; kısa ve karmaşık metinler kullanılması, metinlerle ilgili ön bilgilendirme yapılmaması, tekrarlı okuma yapılması, metin tabanlı sorular sorulması ve okuma sırasında not alınmasının öğrencilerden

istenmesi olarak sıralanmıştır. Fisher ve Frey (2012), bu çalışmasında derinlemesine okumanın ilkokulda uygulanabilirlik şartlarını ortaya koymuştur.

Dakin (2013), derinlemesine okumanın bir metni anlamada faydalı olup olmadığını araştırmak için; sosyoekonomik düzeyi düşük, altıncı sınıf düzeyinde, öğrenme güçlüğü bulunan bir öğrenci ile çalışmıştır. Öğrenci, bağımsız çalışmakta zorlanmakta, kelimeleri bilmekte ancak okuduğunu anlayamamaktadır. 30'ar dakikalık uygulanan beş seansın ardından öğrencinin, görece daha fazla soruya doğru cevap verdiği gözlemlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin çalışmayı yaparken öğretmene bağımlı olarak değil, destek alarak yürütmeleri gerektiği ve öğrencilerin kademeli olarak bağımsızlaşması gerektiği vurgulanmıştır.

Kerkhoff ve Spires (2015), yaptıkları çalışmada 12 adet ikinci sınıf öğretmeniyle derinlemesine okumanın akademik başarıyı nasıl artırdığına cevap aramıştır. Bu amaçla dört kaynaktan veri toplanmıştır. Bu kaynaklar; gözlemler, ders planları, öğretmen alan notları, odak grup görüşmesinden aldıkları notlardır. Çalışma sonuçlarında; öğretmenler, deneyimleri sonucunda derinlemesine okumanın özellikle kısa metinlerle yapılması gerektiğini, bilgilendirici metinlerin çok önemli olduğunu, ancak bu metinlerin sınırlı olduğunu, derinlemesine okumanın gerekli düzenlemelerle tüm düzeylerde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışma, derinlemesine okumanın nasıl yapılması gerektiğine ilişkin ikinci çalışma olup, ilk çalışma olan Fisher ve Frey'in (2012) çalışması ile benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Ross (2015), beşinci sınıf öğrencileri ile deney ve kontrol gruplu olarak yürüttüğü çalışmasında, kendinden önceki araştırmacılardan çok daha farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmada, öğrencilerin derinlemesine okumanın; okumaya karşı güven algısı, öğrenci başarısı ve yazma başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin başarısında düşüş gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, deney grubu öğrencilerinin, okumaya ve yazmaya karşı da olumsuz tutum sergilediği aktarılmıştır. Çalışma, konu ile ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir. Bu bağlamda araştırmacı, daha önceki çalışmaların küçük gruplar dahilinde yapıldığını, derinlemesine okuma yönteminde öğretmenlerin süreci nasıl yönettiğinin ve sürecin öğrencilere aktarımının çok önemli olduğunun altı çizilmektedir. Buna ek olarak, derinlemesine okuma yönteminin araştırılmaya devam edilmesi gereken bir

konu alanı olduğu, etkinliklerin çeşitlendirilerek farklı bakış açılarının sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Glover (2016), derinlemesine okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, 24 adet dördüncü sınıf öğrencisi ile derinlemesine okuma çalışmaları yapmıştır. Araştırma sonunda, çalışma grubunun başlangıçta %2 olan okuduğunu anlama başarısının %27'lere çıktığı tespit edilmiştir. Böylelikle derinlemesine okuma yönteminin okuduğunu anlama becerisini artırdığı ortaya konmuştur. Araştırmacı ayrıca, derinlemesine okuma çalışmaları ile öğrencilerin metin üzerinde derinlemesine anlam kurma ve eleştirel düşünme becerilerinin de desteklendiği belirtmiştir.

Valentine (2016), üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı nedensel-karşılaştırmalı araştırmasında, derinlemesine okumanın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Buna göre derinlemesine okumayı kullanan ve kullanmayan 10 okul ile çalışma yapılmış ve "İngilizce Dil Sanatları" sınav sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında, derinlemesine okuma stratejisi kullanmanın öğrencilerin "İngilizce Dil Sanatları" sınav puanı üzerinde yüksek etkiye sahip olmadığı ortaya konmuştur. Bu doğrultuda araştırmacı, derinlemesine okuma stratejisinin öğrenci başarısını garanti etmediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte araştırmacı derinlemesine okumanın; eleştirel okuma, düşünme ve yazılı iletişim becerilerini içermesi bakımından tercih edildiğini dile getirmiştir.

Houck (2017), üçüncü sınıf öğrencileri ile çalıştığı örnek olay araştırmasında, derinlemesine okumanın öğrencilerin karmaşık metinleri anlamalarında yardımcı olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, yeniden okumanın okumayı anlamada çok önemli bir değişken olduğunu, metin sorularının öğrencileri tekrar okumaya teşvik ettiğini ve sorulara cevap verirken işaretlenen kanıtlardan yola çıkmanın üst bilişsel yetenekleri geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırmada, derinlemesine okuma stratejisinin ilkokul öğrencilerinin gelişimine uygun olduğunun da altı çizilmektedir.

Fox (2017), birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin derinlemesine okumaya karşı ilgi ve tutumlarını araştırdığı karma desenle yürütülen araştırmada, birinci sınıf öğrencilerinin derinlemesine okuma eğitimi ile üst sınıfların derinlemesine okuma eğitimlerinin birbirinden çok farklı olduğu dile getirilmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı, öğrencilerin derinlemesine okumaya ilişkin başarılarının gelişimsel özellikleri ile ilgili

olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca araştırmacı, ilkokul yılları için derinlemesine okuma ile ilgili araştırmaların artırılması gerektiğini ifade etmektedir.

Victor (2017), beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı 10 haftalık karma yöntem araştırmasında, derinlemesine okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama ve akademik başarılarının derinlemesine okumaya bağlı olarak arttığı ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra araştırmacı, derinlemesine okumanın etki edebilme gücünün uygulayıcı ile yakından ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir.

Giambrone (2018), öğrenme güçlüğü olan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve metin üzerinde kanıtları bulabilme becerisini incelemiştir. Çalışma, iki adet dördüncü sınıf ve bir adet beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Derinlemesine okuma ile yapılan etkinlikler sonucunda, öğrenme güçlüğü olan bu öğrencilerin okuduğunu anlama ve metin üzerinde kanıtlar bulabilme becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Catterson (2017), farklı kademelerde uyguladığı derinlemesine okuma çalışmaları için 5 temel ilkenin var olduğunu belirtmiştir. Bunlar: ön bilgiler, özgün okuma ve yazma, okuma farkındalığı, eleştirel okuryazarlık ve diyaloğa dayalı tartışma ortamıdır. Derinlemesine okuma çalışmalarının dijital ortamda da yapılabileceğini ortaya koyan çalışmada, dijital yolla yapılmış derinlemesine okuma çalışmalarının fark yaratan sonuçlar ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Kendisi de bir akademisyen olan Rosewall'ın (2018), lisans öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında Eleştirel Teori ve derinlemesine okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğrencilere Eleştirel Teori dersi verilmeden derinlemesine okumaya ilişkin bir ön test uygulanmıştır. Daha sonra Eleştirel Teori dersi verilmiş ve aynı test bu kez son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada Eleştirel Teori dersi almadan önce metnin dil özellikleri ve yapısına odaklanırken sonrasında semantik özelliklere odaklandıkları bulgulanmıştır. Eleştirel Teori dersi sonrası öğrencilerin metinler yardımıyla kelime öğrenme oranlarının arttığını ifade eden Rosewall (2018), eylem araştırması olarak yürüttüğü bu çalışması ile Eleştirel Teori ve derinlemesine okuma metodu arasındaki yakın ilişkiyi ortaya koymuştur.

Rejan (2020), derinlemesine okumanın bir yöntem olarak ele alındığı ulusal müfredat programı olan Common Core Standarts'taki yerini ele alarak müfredattan önce öğretmen

eğitimlerinde derinlemesine okuma uygulamalarının yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Derinlemesine okumayı Eleştirel Kuramla birlikte ele alıp tartıştığı çalışmasında farklı açılardan görüşleri derlemiştir.

Derinlemesine okumadan yola çıkılarak yapılan derinlemesine yazma çalışmalarını konu alan Dollins (2016), Timmermans ve Johnson (2017), Collins, Lee, Fox ve Madigan (2017) ve Jarvie ve Lockett'in (2022) araştırmalarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Dollins (2016), derinlemesine okuma yöntemiyle okunan bilgilendirici metinlerden derinlemesine yazma ile kurgusal olmayan yaratıcı metinler oluşturmayı planladığı araştırmasında üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmada, okunan metinlerin yazma metinlerine rehberlik ettiği ifade edilmiştir. Okunan metinden yola çıkarak diyaloglar oluşturma, mecazlar kullanma yoluyla yazılı anlatım çalışması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarında; öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği, kelime dağarcığında gelişim gözlendiği, alternatif kelimeler kullanarak özenli yazma eğiliminin arttığı ortaya konmuştur.

Timmermans ve Johnson (2017), okuma ve yazmayı yeni öğrenen birinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, renkleri anlatan derinlemesine okuma metinlerinden yola çıkarak derinlemesine yazma stratejisiyle şiirler yazdırmışlardır. Derinlemesine okuma ve yazma arasında bir bağlantı kuran bu çalışma ile, yazma konusunda en isteksiz öğrencilerin dahi motive olup yazmaya başladığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin yazmış oldukları şiirleri arkadaşları ile paylaşacak olmasının onları daha yaratıcı ve özgün olmaya ittiği belirtilmiştir. Derinlemesine okuma ile okunan şiirlerin, derinlemesine yazma ile özgün ürünlere dönüştürülmesi "edinilmiş olan bilgilerin ifade edilmesi" olarak yorumlanmıştır. Derinlemesine yazma ile okunan metne daha derin anlam bağlantıları kurulduğu ifade edilmiştir.

Collins, Lee, Fox ve Madigan'ın (2017) çalışması okuma ve yazmanın birlikte ele alınması bakımından çarpıcı sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalışma, doğrudan derinlemesine anlayışı merkeze almasa da okuma sonrasında düşünme sayfası kullanımı ve yazma ile bu araştırma ile ortak özellikler taşımaktadır. Çalışmada okuma sırasında yazmanın okuduğunu anlamaya etkisi araştırılmıştır. Okuma sonrasında ise düşünme sayfası kullanarak okunan bilgiler yazıya aktarılmıştır. Çalışma, dezavantajlı bölgede bulunan 10 okul ve 50 sınıfta bulunan beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Bunlardan 3 sınıf kontrol grubu olarak

kullanılmış, 3 sınıf 1 yıl boyunca bu yöntemi kullanmış, 4 sınıf ise 2 yıl boyunca bu yöntemi kullanmıştır. Ön ve son testle değerlendirilen verilere göre, okumayla birlikte yazmanın kullanılması yönteminin okuduğunu anlamayı büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf seviyesi, öğrencilerin müdahaleye maruz kalma süresi, öğretmenlerin uygulamayı nitelikli bir şekilde devam ettirmesi gibi değişkenlerin uygulama çıktılarını etkilediği belirtilmiştir.

Jarvie ve Lockett (2022), lise sonrası kademede bulunan öğrencilerle derinlemesine yazmaya ilişkin yaptıkları çalışmada, derinlemesine yazmanın öğrencilerin yazılarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu noktada hitap edilen kitleye uygun dil özelliği kullanma ve kanıta dayalı yazılı anlatım oluşturma konusunda öğrencilerin gelişim kaydettiği bulgulanmıştır. Bunun dışında derinlemesine yazma ile öğrencilerin okuma sırasında metin analizi yapabilme kapasitesinin de arttığı ifade edilmiştir. Derinlemesine yazmanın öğrencilerin motivasyon süreçlerini derinden etkilediği ve okuma becerilerini geliştirdiği bulgusu ise araştırmanın önemli bulgularındandır.

Derinlemesine okumaya ilişkin ulusal düzeyde 2 adet çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan biri ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde iken diğeri ortaokul düzeyindedir. Derinlemesine yazmaya ilişkin ise ulusal ölçekte bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ulusal çalışmalardan Şen (2019) ve Güçlüer'in (2020) çalışmalarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Şen (2019), sekizinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında seçilen bir metin üzerinden derinlemesine yazma çalışması uygulamıştır. Bu çalışmada derinlemesine okuma, yakın okuma ismiyle ele alınmıştır. Araştırmada uygulama basamaklarına dair taslak örneği sunulmuştur.

Güçlüer'in (2020) çalışması ise üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine derinlemesine okuma yönteminin etkisini inceleme üzerinedir. Çalışmada 30 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinden karma yöntem kullanılarak elde edilen veriler neticesinde derinlemesine okumanın okuduğunu anlamaya etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra derinlemesine okumanın okuma motivasyonunu artırdığı ancak her öğrenci için eşit düzeyde etki yaratmadığı bulgusuna da ulaşılmıştır.

BÖLÜM III. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem, verilerin, toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

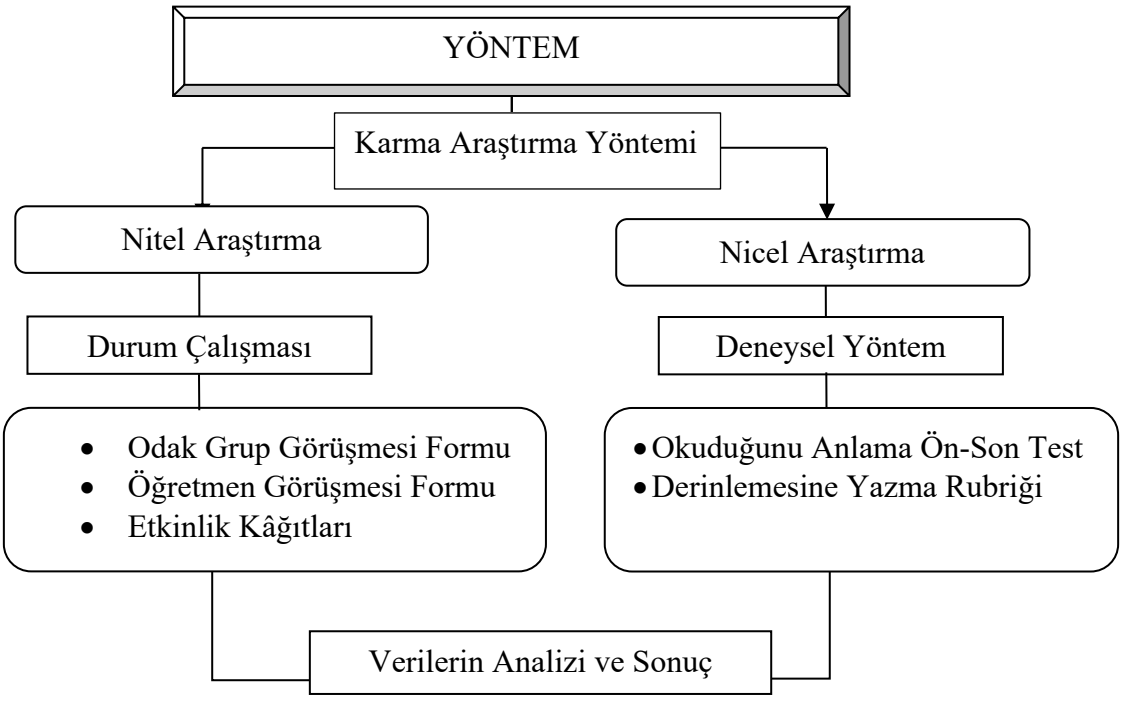
Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkisini belirlemek amacıyla *karma araştırma yöntemi* kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, bir araştırmada nitel ve nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecini kapsar (Creswell, 2017). Bu tasarım, nicel yöntemle elde edilen verilerin nitel verilerle desteklenmesi veya ayrıntılandırmak istenmesi sebebiyle tercih edilir. Bu araştırmada, uygulanan müdahale programı sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerindeki değişimi net olarak ortaya koymak için nicel yöntem kullanılırken; süreç hakkında bilgi toplamak ve durumu analiz etmek adına nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın yöntemi "karma araştırma yöntemi" dir.

Karma araştırma yöntemi, kurgusunda nitel ve nicel verilerin toplanma sırası ve şekline göre farklı isimlendirilmektedir. Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının uygulamanın öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılmasına olanak sağlayan *iç içe karma desen*in uygun olduğu düşünülmüştür. Daha ziyade müdahale programlarında kullanılan bu desen için Creswell (2017); veri toplama prosedürünü geliştirmek, müdahale çalışması sürecini test etmek, katılımcıların deney ile ilgili tepkilerini anlamak için desenlerin birbiri içine gömüldüğünden bahsetmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri deneysel olarak ölçümlenirken deney sürecine ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri ile araştırmacı gözlemlerine yer verilmiştir. Uygulanan müdahale programının öğrencilerin becerilerine etkisi nicel araştırma yoluyla yordanırken öte yandan çeşitli nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular ışığında sürece ilişkin görüşler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, derinlemesine okuma ve yazma etkinliklerinin okuduğunu anlamaya olan etkisini tespit etmek için, deneysel araştırma desenlerinden "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır.

Deneysel araştırma, bilimsel araştırmalar içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 17). Deneysel desen türlerinden yarı deneysel desen ise katılımcıların seçkisiz olarak atanamadığı durumlarda kullanılır (Karasar, 2018). Bu araştırma, okul temelli bir araştırma ile araştırmacının etkisi dışında, okul tarafından oluşturulmuş sınıflarda yapıldığı ve dolayısıyla seçkisiz atama yapılamadığı için yarı deneysel olarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veriler "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Derinlemesine Yazma Rubriği" ile toplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. Durum çalışması "nasıl?" ve "niçin?" sorularına cevap aranarak var olan bir durum veya olayı derinlemesine incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu noktada "durum" olarak ifade edilen bu yapı; okul, birey, program veya süreç olabilir (Benz, Ridenour ve Newman, 2008). Bu araştırmada "durum" olarak incelenen yapı, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazma stratejisinin uygulanması sürecidir. Süreç hakkında geniş bilgi toplayabilmek için durum çalışmasına uygun olan birden çok veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu doğrultuda; odak grup ve öğretmen görüşmesi formu ve öğrenci etkinlik kâğıtları ile durumu detaylarıyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan yöntem şeması aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma Desenine İlişkin Şematik Görünüm

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma; 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, birinci döneminde İstanbul Anadolu yakasında bulunan bir ilkokulda yürütülmüştür. Çalışma grubu, iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam üç gruptan oluşmaktadır. Çeşitli okuma araştırmacıları da öğrencilerin 9 yaşa kadar okumayı öğrendiğini; sonrasında öğrenmek için okuduğunu ifade etmektedir (Harris ve Sipay, 1990; Hosp ve Fuchs, 2005; Kuhn ve Stahl, 2003). Buna benzer şekilde North Central Regional Educational Laboratory ve Metiri Group (2003) da öğrencilerin ilk üç sınıfta okumayı öğrendiklerini ancak dördüncü sınıf ve sonrasında öğrenmek için okuma becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Tüm bunlardan hareketle bu araştırmada akıcı okuma problemlerinin okuduğunu anlamaya etkisini en aza indirmek için dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Böylece araştırma yapılan ilkokulda bulunan dördüncü sınıflardan gönüllülük esasına dayalı olarak iki sınıf deney grubu, bir sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubu oluşturulurken ele alınan örnekleme yöntemi, amaçlı örnekleme türlerinden "uygun örnekleme"dir. Amaçlı örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 89). Araştırmanın, okul ortamı içinde ve daha önceden oluşturulmuş sınıflar dahilinde yapılması gereğince seçkisizlik söz konusu değildir. Bu açıdan amaçlı örnekleme türü tercih edilmiştir. Diğer bir yönü ile bu araştırmada, amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırma yapılacak olan birey veya gruplara kolay ulaşılabilir olması ile ilgilidir (Ekiz, 2009, s.106). Bu çalışma, araştırmanın zaman alacak olması dolayısıyla iş birliği kurmaya yatkın öğretmenlerle çalışılmayı gerektirmektedir. Bunun yanı sıra deney gruplarından yazma etkinliği yapacak olan grubun çalışmaya daha fazla ders saati ile katılması gerekmektedir. Tüm bunlar öğretmenlerin iş birlikçi yaklaşımları ve gönüllülük esası dahilinde yapıldığından çalışma grubu, uygun örnekleme türüne dahil edilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce deney grupları için "veli onam formu" ile öğrencilerin velilerinden çalışmaya katılım izni alınmıştır. İzin formları değerlendirildiğinde 7 velinin, öğrencisinin çalışmaya katılımı için onay vermediği görülmüştür. Bu doğrultuda veli onayı olmayan öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Bunun dışında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) kapsamına dahil olan 4 öğrenci çalışmadan muaf tutulmuştur. Böylece araştırma, BEP'e dahil olmayan ve velisi tarafından araştırmaya katılım izni bulunan 63 öğrenci ile yürütülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutu doğrultusunda yapılan öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, deney grupları ile yürütülmüştür. Yine bu grupların etkinlik kâğıtları doküman analizinde kullanılmıştır. Dolayısı ile bu analizler için bir örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Araştırma yapılan okulda üç adet dördüncü sınıf bulunmaktadır. Bu gruplardan iki tanesi deney grubu iken diğer grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney gruplarının seçiminde öğretmenlerin iş birliği kurması ve gönüllülük esası göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubu ile yürütülen etkinlikler aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.1. Çalışma Grubuna Uygulanan Etkinlikler

Gruplar	Öğrenci Sayısı	Uygulanan Etkinlikler
Deney Grubu 1 (Okuma Grubu)	18	Derinlemesine Okuma ve Yazma Etkinlikleri
Deney Grubu 2 (Okuma ve Yazma Grubu)	18	Derinlemesine Okuma Etkinlikleri
Kontrol Grubu	27	2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Yer Alan Etkinlikler

Tabloda, çalışma grubunda bulunan deney 1, 2 ve kontrol grupları için yürütülen süreçler gösterilmiştir. Deney 1 grubunda derinlemesine okuma ve yazma etkinlikleri; deney 2 grubunda ise derinlemesine okuma etkinlikleri, bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. İki deney grubu için de bağımsız değişken, okuduğunu anlama becerisidir. Buna ek olarak deney 1 grubunda yazma becerilerinin bağımsız değişken olarak incelenmesi söz konusudur. Kontrol grubunda ise dördüncü sınıf Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) yer alan etkinliklerin okuduğunu anlama becerisine etkisi izlenmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Derinlemesine okuma ve yazma etkinliklerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada deney ve kontrol grupları için uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır.

Araştırmada çalışma gruplarına göre uygulama sürecini içeren bilgiler Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Gruplara Göre Veri Toplama Araçları

Gruplar	Uygulama Öncesi	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası
Deney 1 Grubu	Okuduğunu Anlama Testi	Derinlemesine Okuma ve Yazma Etkinlik Kâğıtları	• Okuduğunu Anlama Testi • Derinlemesine Yazma Rubriği • Odak Grup Görüşmesi Formu • Öğretmen Görüşmesi Formu
Deney 2 Grubu	Okuduğunu Anlama Testi	Derinlemesine Okuma Etkinlik Kâğıtları	• Okuduğunu Anlama Testi • Odak Grup Görüşmesi Formu • Öğretmen Görüşmesi Formu
Kontrol Grubu	Okuduğunu Anlama Testi	2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Yer Alan Etkinlikler	Okuduğunu Anlama Testi

Tablo 3.2.'de gösterildiği gibi deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde Okuduğunu Anlama Testi ön test olarak uygulanmıştır. Deney 1 grubu için derinlemesine okuma, deney 2 grubu için derinlemesine yazma etkinlik kâğıtları uygulama sürecindeki veri kaynaklarıdır. Uygulama sonunda ise deney ve kontrol gruplarına Okuduğunu Anlama Testi son test olarak uygulanmış, deney gruplarında yarı yapılandırılmış görüşme formları ile odak ve öğretmen görüşmeleri yapılmış, deney 1 grubunun yazılı anlatımları ise Derinlemesine Yazma Rubriği ile değerlendirilmiştir. Veri toplama araçlarının hangi amaçla kullanıldığına ilişkin bilgiler ise aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1 Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu anlamayı ölçme, dolaylı bir ölçmedir. Dolayısı ile ürüne veya okuma sürecine dayalı ölçümler yapılabilir (Akyol, 2008). Bu çalışmada, öğrencilerin okuduğunu

anlama düzeyleri, ürüne dayalı ölçümlerden toplanan verilerle değerlendirilmiştir. Ürüne dayalı değerlendirmelerde pek çok soru türünden yararlanılabilir. Badger ve Thomas (1992), açık uçlu soruların okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Açık uçlu sorular; diğer soru türlerine kıyasla, anlatım gerektirdiği için öğrencinin okuduğunu anlama düzeyiyle ilgili daha belirgin göstergeleri ortaya koyar. Bu sebeplerle, Okuduğunu Anlama Testinde açık uçlu sorular ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri değerlendirilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi'nde hazırlanan her metin için sekiz soru hazırlanmıştır. Bunlardan dördü basit anlamaya dayalı iken; dördü derin anlamaya dayalıdır. Metne bağlı sorular hazırlanırken kapsayıcı ve anlamaya dayalı bir model olması dolayısı ile Barrett Taksonomisi'nden yararlanılmıştır. Barrett Taksonomisi'nde anlamaya dayalı soru oluşturmada beş ana bölüm bulunur. Bunlar: basit anlama, yeniden organize etme, derinlemesine anlama, değerlendirme ve memnuniyettir. Bu taksonomide ilk iki basamak cevabı açıkça metinde bulunan sorulara ilişkindir. Diğer basamaktaki sorular ise öğrencilerin ön bilgilerine dayalı olarak cevaplayacakları, yüksek bilişsel düşünme süreçlerini gerektiren sorulardır (Barrett, 1968, aktaran Yıldırım, 2018). Bu sorulara verilen cevaplar farklılaşabildiği için yanıt rubriği hazırlanırken alternatif yanıtlar da düşünülerek hazırlanmış, anahtar sözcükler belirlenerek puanlama yapılmıştır. Bunun yanı sıra Barett Taksonomisi'nde bulunan "değerlendirme" ve "memnuniyet" kategorisindeki sorular öğrenciye özgü yanıt içerikleri barındırabilecek niteliktedir. Bu durumun puanlamaya olumsuz etki etmemesi adına sözü geçen kategorilerdeki sorulara yer verilmemiştir.

Okuduğunu Anlama Testi puanlanırken basit ve derin anlamayı ölçen sorular farklı puan değeri ile değerlendirilmiştir. Açık uçlu sorular değerlendirilirken verilen yanıtların güvenilir ve tutarlı bir şekilde puanlanması için dereceli puanlama anahtarına (rubrik) gereksinim duyulmaktadır (Tompkins, 2008). Bu araştırmada da öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi'ne verdikleri cevaplar hazırlanan rubriğe göre puanlanmıştır.

Açık uçlu sorular puanlanırken birden çok yöntem kullanılabilir. Bu çalışmada metne bağlı sorular hazırlanırken basit ve derin anlamayı ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sorulara verilen cevaplar puanlanırken Akyol'un (2006, s. 90) basit ve derin anlamayı derecelendiren puanlama yöntemi kullanılmıştır. Bu puanlama yöntemine ilişkin bilgiler Tablo 3.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Açık Uçlu Sorulara Ait Cevapların Puanlanması

Basit Anlama Sorularına Verilen Cevapları Puanlama		Derin Anlama Sorularına Verilen Cevapları Puanlama	
Cevap Verilmemesi:	0 Puan	Cevap Verilmemesi:	0 Puan
Yarım Cevap:	1 Puan	Yarım Cevap:	1 Puan
Tam Cevap:	2 Puan	Tama Yakın, Eksik Cevap:	2 Puan
		Tam ve Etkili Cevap:	3 Puan

Bu puanlamaya göre anlama düzeyi %50 ve altında olan öğrenciler için "endişe düzeyi", %51-89 aralığı için "öğretim düzeyi", %90 ve üzeri için "serbest düzey" sınıflaması yapılmıştır (Akyol, 2017, s. 106).

Yukarıda da bahsedildiği gibi okuduğunu anlamayı ölçmek için kullanılan "Okuduğunu Anlama Testi" araştırmacı tarafından geliştirilen, iki adet metinden oluşan bir ölçme aracıdır. Bu metinler oluşturulurken 8'i alan uzmanı, 5'i sınıf öğretmeni olmak üzere 13 adet uzmandan görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda okuma metinleri ve bu metinlere bağlı sorular geliştirilmiş, uygulamada kullanmadan önce pilot çalışma ile test edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testine İlişkin Pilot Çalışma: Geliştirilen Okuduğunu Anlama Testini uygulamak üzere öncelikle ilgili izinler alınarak ulaşılabilirlik doğrultusunda bir ilkokul seçilmiştir. Pilot uygulama yapılan okulun araştırma uygulaması yapılacak okuldan farklı bir okul olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda pilot uygulama yapılan okulda bulunan 93 dördüncü sınıf öğrencisine "Okuduğunu Anlama Testi" uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre madde güçlüğü çok düşük veya çok yüksek olan sorular değiştirilmiştir.

Uygulama sonucunda, öğrencilerin 3 metinden oluşan testte son metne geldiklerinde sıkıldıkları ve soruları yanıtsız bıraktıkları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda test, 2 metne düşürülmüştür. Bunlar "Pandalar" ve "Anadolu'da Halı ve Kilimlerin Dili" başlıklı metinlerdir. Her metinde 8 anlama sorusu olup testlerden en fazla alınabilecek puan 20'dir.

Yapılan pilot uygulama sonucunda metin ve sorularda şekilsel, anlamsal ve dilsel düzenlemeler yapılarak Okuduğunu Anlama Testi'ne son şekli verilmiştir (Ek 3).

3.3.2 Derinlemesine Yazma Rubriği

Araştırmada, öğrencilerin derinlemesine okudukları metinden hareketle öyküleyici bir metin yazmaları istenmiştir. Bunu da derinlemesine yazma yöntemi ile şekillendirmeleri beklenmiştir. Bu doğrultuda yazılı anlatım becerisi bağlamında değerlendirilecek olan "Derinlemesine Yazma"dır.

Derinlemesine yazma ile ilgili yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, okunan bir mentör metinden yola çıkarak yazılı anlatımların oluşturulduğu görülmektedir. Yapılan uluslararası çalışmalarda bilgilendirici bir metinden şiir oluşturma ve yeni bir bilgilendirici metin oluşturma çalışmalarına rastlanmıştır (Dollins, 2016; Timmermans ve Johnson, 2017). Bununla birlikte bilgilendirici bir metnin mentör kabul edilip hikâye edici bir metne dönüştürmenin söz konusu olduğu bir yazılı anlatım örneğine rastlanmamıştır. Akyol (2017) ilk defa karşılaşılan kavramların öğretimi ve sosyal değerlerin aktarımında hikayelerin önemli birer araç olduğunu önemle vurgulamaktadır. Bilgilendirici metinlerde de kavram bilgisinin yoğun olduğu düşünüldüğünde bu bakış açısı oldukça anlamlı görülmektedir. Ayrıca bilgilendirici bir metinden edinilen bilginin farklı bir metin türüne aktarılması üst düzey bir anlama becerisini ifade eder. Tüm bu amaçlarla, bu çalışmada derinlemesine yazma çalışmaları yapılırken bilgilendirici metinden hareketle öyküleyici metin oluşturma yoluna gidilmiştir.

Öğrenciler oluşturduğu öyküleyici metinleri, derinlemesine okumadan edindikleri bilgiler bağlamında kurgulamıştır. Öğrencilerden; mentör metinden elde ettikleri bilgileri kullanmaları, öyküleyici metin özelliklerini yansıtan bir içerik kurgulamaları ve yazma görevleri (sözcük ekleme, sözcük değiştirme) ile detaylandırılmış bir yazılı anlatım beklenmiştir. Bu doğrultuda derinlemesine okumanın ardından bir düşünme sayfası kullanılarak yazılacak olan hikâye kurgulanmıştır. Kurgulanan hikayelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre anlatılmış olması ve tüm bunlar yapılırken mentör metinden bilgi transferi beklenmiştir. Öğrenciler hikayelerini tamamladıktan sonra ise *ekleme* ve *değiştirme* yazma görevleri ile hikayelerine son şeklini vermiştir. Bu yazma görevlerinin ilkinde betimleme, sıfat vb. sözcükler eklemek üzere yazılan metin okunmuştur. Ardından basit sözcükleri daha karmaşık sözcüklerle değiştirmek üzere (örneğin; büyük bir ev yerine, devasa bir ev) ikinci okuma yapılmıştır. Böylece öğrencinin yazdığı metni detaylandırması ve metin üzerinde değişiklik yapmasının yanı sıra yazılan metnin tekrarlı okunması da söz konusu olmuştur.

Yazılı anlatımı değerlendirmenin pek çok yolu vardır. Bunlardan biri de rubrik (dereceli puanlama anahtarı) kullanmaktır (Karasar, 2018). Rubrik, yapılandırılmış performans görevlerinin karakteristik özellikleri ve kriterlerini belirleyerek performans ya da ürünle ilgili yargıya varmayı sağlayan puanlama rehberidir (Kan, 2007). Bu açıdan, öğrencilerin ürünleri ile ilgili standart puanlar oluşturmak ve buna göre değerlendirmeler yapmak için rubrik kullanmak etkili bir yöntemdir. Moskal (2000), yazılı anlatımı değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanmanın anlatımı tüm yönleriyle ele almak ve değerlendirmecinin subjektif etkisinin azalacağı bir sonuç elde etmeye yaradığını ifade etmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin oluşturduğu hikayeler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Derinlemesine Yazma Rubriği" ile değerlendirilmiştir.

Rubrik oluşturulurken öncelikle hikâye edici bir metinde aranması gereken özelliklere ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, hikâye edici bir metinde bulunması gereken ölçütler belirlenmiştir. Bunlar: Karakter, yer, zaman/mekân, olay/problem, çözüm/reaksiyon, planlama/işleniş ve metne uygun başlık olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra derinlemesine okumadan elde edilen en az üç bilginin transferi, ekleme ve değiştirme yazma görevleri de rubriğe eklenmiştir. Ekleme ve değiştirme görevlerini tespit edebilmek için öğrencilerden renkli kalem kullanmaları istenmiştir. Aynı zamanda mentör metinden alınan bilgilerin de yazılı metinde altının çizilmesi istenmiştir. Böylelikle hem öğrencinin farkındalık kazanması hem de süreç kontrolünün işleyişi gözetilmiştir.

Derinlemesine Yazma Rubriği'nde ölçütler 1 ve 3 arasında puanlanarak rubrik taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak rubriği ile ilgili; dil, içerik ve ölçüt uygunluğu değerlendirilmek üzere 2'si alan uzmanı ve 3'ü sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 5 uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşlerle, rubrik taslağında bulunan noktalama işaretlerinin kullanımına dair madde, araştırmanın bu beceriyi kapsamaması dolayısıyla çıkartılmıştır. Bunun yanı sıra rubrik taslağında birlikte ele alınan yazma görevleri "ekleme" ve "değiştirme" olarak ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu düzenlemelerle birlikte son şeklini alan rubriğe (Ek 5) araştırmacı tarafından "Derinlemesine Yazma Rubriği" adı verilmiştir. Derinlemesine Yazma Rubriği'nden alınabilecek en fazla puan 30'dur.

3.3.3 Odak Grup Görüşmesi Formu

Araştırmanın işlem boyutunda deney 1 ve 2 grupları için uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin bu sürece dair düşünceleri araştırmada önemseniyor olup araştırma sorularında da yer almaktadır. Marshall (1996), nitel araştırmalarda görüşler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi ile yapılabilir. Araştırmada öğrencilerin derinlemesine okuma ve yazma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere nitel araştırma yöntemi doğrultusunda odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır.

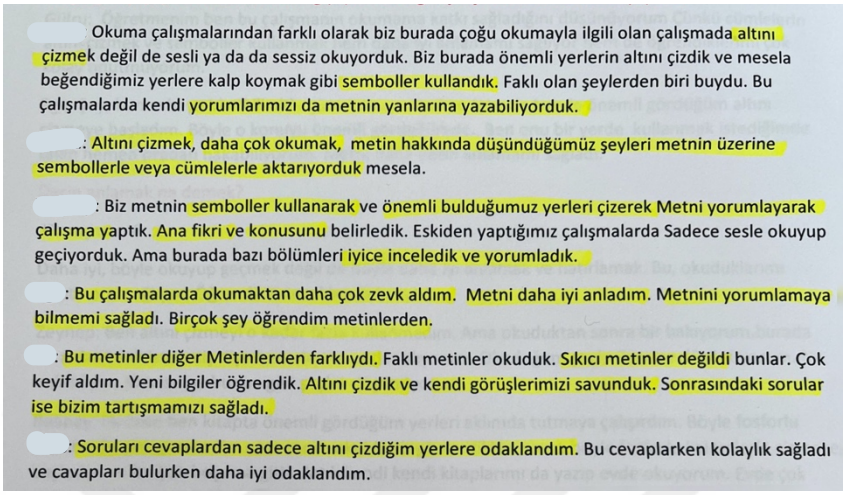
Yıldırım ve Şimşek (2018), odak grup görüşmesini; bir konu, ürün veya hizmetle ilgili olarak insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamak için kullanılan bir araç olduğunu belirtmektedir. Balcı (2001) ise odak grup görüşmesini, nicel yöntemlerin yetersiz kaldığı durumlarda insanların bir duruma ilişkin tepkilerini ve bu tepkilerin ardındaki nedenleri saptamanın hızlı bir yolu olarak görmektedir. Odak grup görüşmesi; bir sürece dair duygu, düşünce, fikir ve inançları tanımlamanın ideal veri toplama yoludur (Krueger, 1994). Bu sebeple odak grup görüşmesi, çok katılımcılı çalışmalarda sürece ilişkin veri toplamada sıklıkla kullanılan bir yoldur.

Odak grup görüşmesinde açık uçlu sorular sorulmalı, belirsizlik ve tehditten uzak durulmalıdır (Balcı, 2001). Bunun yanı sıra odak grup görüşmesinin bazı risk ve avantajları bulunmaktadır. Bir grubun görüşleri hızlı ve pratik bir şekilde toplanabilir. Ayrıca birinin fikirlerini belirtmesi diğer grup üyelerinin de fikirlerini beyan etmesinde kolaylaştırıcı olabilir. Farklı görüşler ortaya çıkarılıp bunların tartışılması için bir ortam oluşabilir. Bununla birlikte grup üyelerinin birbirinden doğrudan etkilenmesinden kaçınmak gerekir. Doğru ya da yanlış görüş değerlendirmesinde bulunmadan tüm görüşler alınmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İdeal bir odak grup görüşmesinde bulunması gereken katılımcı sayısı çeşitlilik gösterse de yaygın görüş 5-12 kişi aralığıdır (Barbour, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Uygulama yapılan Deney 1 ve 2 gruplarındaki katılımcı sayısı 18'er kişiden oluşmaktadır. Odak grup görüşmesi için bu gruplar içinden basit seçkisiz yolla seçilen 12'şer kişi ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Her iki grup için de farklı görüşmeler organize edilmiş ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Her iki grup için de görüşme; ortalama 45 dakika sürmüş, anekdot ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Alınan ses kayıtları yazıya aktarılarak araştırmacı notlarıyla birlikte analiz edilmiştir. Görüşmelerin yazıya aktarımında Microsoft-Word'ün

Dikte özelliğinden yararlanılmıştır. Odak grup görüşmesi dokümantasyonuna ilişkin örnek, öğrenci isimleri kapatılarak Fotoğraf 3.1.'de gösterilmiştir.

Fotoğraf 3.1. Odak Grup Görüşmesi Yazıya Aktarımı Örneği



Okuma çalışmalarından farklı olarak biz burada çoğu okumayla ilgili olan çalışmada altını çizmek değil de sesli ya da da sessiz okuyorduk. Biz burada önemli yerlerin altını çizdik ve mesela beğendiğimiz yerlere kalp koymak gibi semboller kullandık. Faklı olan şeylerden biri buydu. Bu çalışmalarda kendi yorumlarımızı da metnin yanlarına yazabiliyorduk.

: Altını çizmek, daha çok okumak, metin hakkında düşündüğümüz şeyleri metnin üzerine sembollerle veya cümlelerle aktarıyorduk mesela.

: Biz metnin semboller kullanarak ve önemli bulduğumuz yerleri çizerek Metni yorumlayarak çalışma yaptık. Ana fikri ve konusunu belirledik. Eskiden yaptığımız çalışmalarda Sadece sesle okuyup geçiyorduk. Ama burada bazı bölümleri iyice inceledik ve yorumladık.

: Bu çalışmalarda okumaktan daha çok zevk aldım. Metni daha iyi anladım. Metnini yorumlamaya bilmemi sağladı. Birçok şey öğrendim metinlerden.

: Bu metinler diğer Metinlerden farklıydı. Faklı metinler okuduk. Sıkıcı metinler değildi bunlar. Çok keyif aldım. Yeni bilgiler öğrendik. Altını çizdik ve kendi görüşlerimizi savunduk. Sonrasındaki sorular ise bizim tartışmamızı sağladı.

: Soruları cevaplardan sadece altını çizdiğim yerlere odaklandım. Bu cevaplarken kolaylık sağladı ve cavapları bulurken daha iyi odaklandım.

Görüşme öncesinde, görüşme yapılacak kişilere sorulacak sorular her ne kadar araştırmacı için net olsa da görüşme formu kullanılması oldukça önemlidir (Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmada tartışma çerçevesini korumak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı konuyla ilgili başlık veya soruları önceden belirlemiştir. Görüşme sırasında soruların sırası ve veya kapsamı esneklik gösterebilir. Görüşmenin seyrine göre soru eklenebilir veya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda odak grup görüşmesi yaparken kullanılmak üzere 5 adet soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorulara ilişkin 5'i alan uzamanı, 2'si sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 7 uzmandan görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak sürece ilişkin bilgi toplamak amaçlanmıştır. Uygulama sürecine ilişkin fikir ve düşünceleri almak için öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir:

1. Derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarında diğer okuma ve yazma çalışmalarından farklı ne yaptınız?
2. Derinlemesine okuma ve yazmanın, okuma ve yazma becerilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
3. Derinlemesine okuma ve yazma çalışmaların hangi bölümlerini sevdiğinizi nedeniyle açıklar mısınız?
4. Derinlemesine okuma ve yazma çalışmasının en çok hangi bölümlerinde zorlandığınızı nedeniyle açıklar mısınız?
5. Derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarında öğrendiklerinizi Türkçe dersi dışında nerelerde kullandınız?

Deney 2 grubu öğrencilerine yöneltilen sorularda yalnızca derinlemesine okuma merkeze alındığından sorular, yazma ile ilgili ifadeler göz ardı edilerek sorulmuştur. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

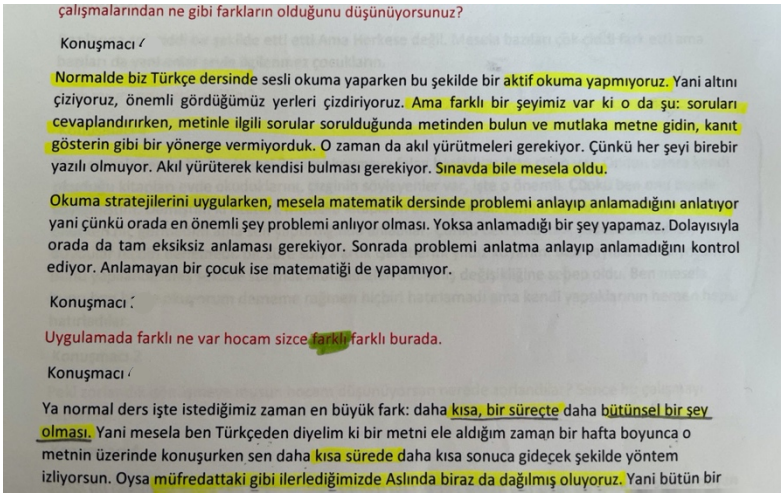
3.3.4 Öğretmen Görüşmesi Formu

Araştırmada kullanılan etkinlikler, bir süre araştırmacı tarafından gruplara uygulanmış olup daha sonra öğretmenlerden süreç yönetimi istenmiştir. Bu süreçte araştırmacı gözlemci olarak kalmış, gerek görülen noktalarda müdahalede bulunmuştur. Sürecin uygulayıcısı olan öğretmenlerin derinlemesine okuma ve yazmaya ilişkin görüşleri önemsenmekte ve araştırmanın irdelenen bir başka boyutunu oluşturmaktadır. Uygulama yapan öğretmenlerin derinlemesine okuma ve yazmaya ilişkin fikir ve düşüncelerini belirlemek için nitel araştırma kapsamında "görüşme" tekniği kullanılmıştır.

Görüşme, araştırma yapılacak olan olay ya da durumla ilgili bilgi almanın en pratik yollarından biridir (Karasar, 2018). Görüşme yolu ile bir durum veya olayla ilgili insanların ne düşündüğü belirlenebilir. Ancak bu nitelikli veri elde etmek için bu sürecin iyi planlanmış olması gerekir. Bu süreci etkin bir şekilde yönetmek için Patton (2005), açık uçlu soruların yanı sıra düşünceyi açığa çıkaracak sondaj soruların kullanılmasını, görüşme yapılacak kişilerle sıcak ve samimi bir ortam yaratılmasını, düşünceyi yönlendirici davranışlarda bulunulmamasını, görüşme yapılan kişilerin beden dili ve tepkilerinin de birer veri olması sebebiyle not alınması gerektiği konularına vurgu yapmaktadır.

Araştırmada, stratejinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin tespitinin amaçlanması ve bir uygulamayı yapan kadar uygulayıcının da sürecin bir parçası olması dolayısı ile odak grup ve öğretmen görüşmelerinde ilk 5 soru aynıdır. Bu doğrultuda öğretmen ve odak grup görüşmesi verileri 5 ortak başlık altında incelenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlere stratejinin sınıf içinde uygulanabilirliği ve uygulayıcı öğretmenler için tavsiyeler sorulmuştur. Yani görüşme yapılan soruların öğretmen ve öğrenciler için büyük oranda aynı olup özelleştirici sorular ile de desteklendiği söylenebilir. Öğretmen görüşmeleri ortalama 60 dk. sürmüş olup, görüşme ses kaydına alınmış ayrıca araştırmacı tarafından notlar da tutulmuştur. Alınan ses kaydı yazıya aktarılarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşmelerine ilişkin dokümantasyon örneği Fotoğraf 3.2.'de gösterilmiştir.

Fotoğraf 3.2. Öğretmen Görüşmesi Yazıya Aktarım Örneği



çalışmalarından ne gibi farkların olduğunu düşünüyorsunuz?

Konuşmacı

Normalde biz Türkçe dersinde sesli okuma yaparken bu şekilde bir aktif okuma yapmıyoruz. Yani altını çiziyoruz, önemli gördüğümüz yerleri çizdiriyoruz. Ama farklı bir şeyimiz var ki o da şu: soruları cevaplandırırken, metinle ilgili sorular sorulduğunda metinden bulun ve mutlaka metne gidin, kanıt gösterin gibi bir yönerge vermiyorduk. O zaman da akıl yürütmeleri gerekiyor. Çünkü her şeyi birebir yazılı olmuyor. Akıl yürüterek kendisi bulması gerekiyor. Sınavda bile mesela oldu.

Okuma stratejilerini uygularken, mesela matematik dersinde problemi anlayıp anlamadığını anlatıyor yani çünkü orada en önemli şey problemi anlıyor olması. Yoksa anlamadığı bir şey yapamaz. Dolayısıyla orada da tam eksiksiz anlaması gerekiyor. Sonrada problemi anlatma anlayıp anlamadığını kontrol ediyor. Anlamayan bir çocuk ise matematiği de yapamıyor.

Konuşmacı

Uygulamada farklı ne var hocam sizce farklı farklı burada.

Konuşmacı

Ya normal ders işte istediğimiz zaman en büyük fark: daha kısa, bir süreçte daha bütünsel bir şey olması. Yani mesela ben Türkçeden diyelim ki bir metni ele aldığım zaman bir hafta boyunca o metnin üzerinde konuşurken sen daha kısa sürede daha kısa sonuca gideceksin şekilde yöntem izliyorsun. Oysa müfredattaki gibi ilerlediğimizde Aslında biraz da dağılmış oluyoruz. Yani bütün bir

Deney 1 ve 2 grubu öğretmenlerinin sürece dair görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formunda soruların birbirini tekrar etmemesine, sürecin tarafsız olarak değerlendirilmesini sağlayacak sorular seçilmesinde dikkat edilmiştir. Görüşme formuna ilişkin 5'i alan uzmanı, 2'si sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 7 uzmandan görüş alınarak forma son şekli verilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sürece ilişkin fikir ve düşüncelerini öğrenmek adına şu sorular yöneltilmiştir:

1. Derinlemesine okuma ve yazmanın kullandığınız diğer okuma ve yazma stratejilerinden ne gibi farklarının olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarında özellikle hangi bölümlerin öğrenciler tarafından sevildiğini düşünüyorsunuz?
4. Derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarında öğrencilerin özellikle hangi bölümlerde zorlandığını düşünüyorsunuz?
5. Size göre, öğrenciler derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarından öğrendiklerini Türkçe dersi dışında nerelerde kullandılar?
6. Derinlemesine okuma ve yazmanın sınıf içinde uygulanabilirliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
7. Derinlemesine okuma ve yazmayı sınıflarında uygulayacak öğretmenlere tavsiyeleriniz nelerdir?

Deney 2 grubu öğretmenine yöneltilen sorularda yalnızca derinlemesine okuma merkeze alındığından sorular, yazma ile ilgili ifadeler göz ardı edilerek sorulmuştur.

Deney 1 ve 2 grubu öğretmenleriyle farklı gün ve saatlerde randevu alınarak görüşme yapılmıştır. Görüşme formundaki sorular kullanılmış ancak bunun dışında öğretmenlerin eklemek istedikleri bölümler olması durumuna da izin verilmiştir. Deney 2 grubu öğretmeni ile yalnızca derinlemesine okumaya ilişkin görüşler alınırken; deney 1 grubu öğretmeninden derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarını değerlendirmesi istenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

3.3.5. Etkinlik Kâğıtları

Derinlemesine okuma, okuma sırasında metin üzerinde bazı işaretleme ve sembol kullanımını gerektiren, aktif okumanın gerçekleştiği bir süreci ifade eder. Okuyucunun metin üzerinde önemli gördüğü noktaları belirlemesi, notlar çıkarması çeşitli sembollerle metnin bölümlerini sınıflaması beklenir. Yani okuma davranışı, metin üzerinde görünür hale gelir. Creswell'e (2002) göre bir araştırmada söz konusu olan olay ve olgulara dair bilgilerin yer aldığı yazılı belgelerin detaylı olarak incelenmesi ve bu belgelerden elde edilen verilerin bütünleştirilerek yorumlanması "doküman analizi"dir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma sırasındaki davranışlarının düzey ve gelişimlerini açıklamak için doküman incelemesi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırma yapılacak konu ile ilgili yazılı materyallerin veri kaynağı olduğu, bu kaynakların detaylı incelemesine dayanan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Basılı ya da dijital olarak üretilen tüm yazılı belgeleri incelemek için doküman incelemesi kullanılabilir. Bogdan ve Biklen (1992) öğrenci çalışma kâğıtları, ödevleri, el kitapları, rehberlik dosyaları gibi ürüne dayalı tüm belgelerin veri kaynağı olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin uygulama süreci boyunca etkinlik kâğıtlarında sembol kullanımı ve metinle etkileşimlerine dair tüm ip uçları doküman incelemesi ile değerlendirilmiştir. Bu bağlamda okuma davranışının somut ve gözlemlenebilir tarafı ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin metnin etrafına aldıkları notlar, altı çizilen cümleler, sembol kullanımı ve sıklığı, metin üzerinden sorulabilecek noktaların belirlenmesi gibi okuma davranışları değerlendirilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırma Soruları ile Veri Toplama Araçlarının İlişkilendirilmesi

	Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
Nicel Boyut	1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma yönteminin etkisi var mıdır? 2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkisi var mıdır? 3. Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama son test puanları arasında fark var mıdır?	• Okuduğunu Anlama Testi
	4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkisi var mıdır?	• Derinlemesine Yazma Rubriği
Nitel Boyut	5. Derinlemesine okuma yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir? 6. Derinlemesine okuma ve yazma yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?	• Odak Grup Görüşmesi Formu • Öğretmen Görüşmesi Formu
	7. Derinlemesine okuma yönteminin uygulama sürecine ilişkin doküman analizi sonuçları nelerdir? 8. Derinlemesine okuma ve yazma yönteminin uygulama sürecine ilişkin doküman analizi sonuçları nelerdir?	• Ders İçi Etkinlik Kâğıtları

3.3.6 Araştırmacının Rolü

Araştırmada, deney 1 ve 2 gruplarının etkinlik süreleri boyunca araştırmacı sınıfta bulunmuştur. Fraenkel ve Wallen'e (2006) göre araştırmacı, araştırma süreci boyunca farklı rollerde bulunabilmektedir. Bu roller; katılımcı, katılımcı/gözlemci, gözlemci/katılımcı ve gözlemci olarak sınıflandırılmaktadır. Bu rollerden gözlemci/katılımcı, araştırmacının genellikle gözlemci olarak süreçte var olduğu, gerektiğinde ise katılım sağladığı durumu

ifade eder. Bu araştırmada araştırmacı, deney ortamındaki varlığı ile deney grupları arasında uygulamaya dayalı bir farklılık olmamasını, yönerge ve uygulama takibinin gruplar arasında standart olmasını ve derinlemesine okuma ve yazma yönteminin gruplarda doğru şekilde uygulanmasını sağlamayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda araştırmacı, ağırlıklı olarak gözlemci olup gerektiği durumlarda katılım göstermesi sebebiyle *gözlemci olarak katılımcı* olma rolü üstlenmiştir. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar, araştırmacıyı ve sürdürülen uygulamanın bir araştırma olduğunu bilmektedir. Araştırmacı iletişime açıktır, katılımcılar gerek duyduğunda araştırmacıyla temasa geçebilir. Bunun yanı sıra araştırmacı gerek duyduğunda yönlendirme yapabilir, öneride bulunabilir, geri bildirim verebilir.

Araştırmada uygulama başlamadan önce deney grubu öğrencilerinin yöntemi öğrenmeleri için yapılan 2 oturumluk bir pilot uygulamada araştırmacı, derinlemesine okuma ve yazmayı öğretmen için modellemek; öğrenciler içinse tanıtmak amacıyla uygulayıcı görevi üstlenmiştir.

3.3.7 İşlem

Derinlemesine okuma ve yazma stratejisinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine olan etkisinin incelendiği bu çalışmada, uygulama öncesinde uluslararası alandaki konu ile ilgili dokümanlar taranmıştır. Gerekli araştırmalar yapıldıktan sonra ilkokul düzeyinde uygulama tasarımı yapılmış ve etkinlik materyalleri hazırlanmıştır. Bu materyaller; 15 oturumluk derinlemesine okuma metinleri, metne bağlı sorular, sembol kartı (Ek 7) ve düşünme sayfasıdır. Bunun yanı sıra veri toplamak için Okuduğunu Anlama Testi, Derinlemesine Yazma Rubriği, odak ve öğretmen görüşmelerinde kullanılacak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlik materyalleri ve veri toplama araçları uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri neticesinde gerekli düzenlemelerin ardından materyallere son şekli verilmiştir. Materyallerin geliştirilmesinin ardından etik kurul raporu (Ek 2) ve uygulama izni için gerekli yerlere başvurular yapılarak izinler alınmıştır (Ek 1).

Hazırlanmış olan ön-son testin pilot çalışması için, 2021 Mart ayında, belirlenen ilkokulda üç farklı oturumdan oluşan uygulama yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan testlerin yanı sıra sınıf öğretmenlerinden de teste ilişkin görüşler alınmıştır. Uygulanan pilot uygulama sonrası elde edilen veriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak Okuduğunu Anlama Testine son şekli verilmiştir.

2021 yılı Eylül ayında araştırma uygulaması yapılacak okul belirlenerek izinler alınmış, Ekim ayında öğretmenlerle görüşme sağlanarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Belirlenen bu gruplarda çalışma yapacak öğretmenlere derinlemesine okuma ve yazma etkinliklerine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Ardından iki farklı oturumda üç sınıf için "Okuduğunu Anlama Ön Testi" uygulanmıştır.

Öğrencilere araştırma uygulaması öncesinde araştırmacı tarafından iki haftalık pilot çalışma yapılarak öğrencilerin etkinliklerin nasıl yapıldığı konusunda bilgi sahibi olması amaçlanmıştır. Bu sürecin sınıf öğretmenleri için de uygulama örneği olması hedeflenmiştir. Pilot uygulamanın ardından 12 hafta boyunca araştırma uygulaması yürütülmüştür.

Araştırma sürecinde deney 1 grubu için; 1 ders saati derinlemesine okuma ve metin çalışmaları, 1 ders saati derinlemesine yazma etkinlikleri olmak üzere haftalık toplam 2 ders saati olarak etkinlik yapılmıştır. Deney 2 grubu için ise haftalık 1 ders saati derinlemesine okuma etkinlikleri ve metin çalışması yapılmıştır. Bu sırada kontrol grubunda 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan etkinlikler sınıf öğretmeni tarafından devam ettirilirken bu grup için herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Derinlemesine Okuma etkinlikleri yapılırken öncelikle her öğrenci için sembol kartları ve metinler dağıtılmıştır. Her uygulama öncesi strateji kuralları ve okuma görevleri hatırlatılmıştır. Ardından öğrencilerin birinci okumayı yapması için süre tanınmış, bu sürede öğrencilerden bireysel okuma sırasında metin üzerinde çizim ve semboller kullanması beklenmiştir. İlk okumanın ardından "Metnin konusu nedir?" sorusu sorulmuş ve sınıf ortamında tartışılmıştır. Bulunan cevabın metnin kenar boşluklarına yazılması istenmiştir. Ardından ikinci okumaya geçilerek ve bu kez "Yazarın bu metni yazma amacı nedir?" sorusuna cevap vermeleri beklenmiştir. Okuma sonunda yine tartışma ortamı yaratılarak sorunun cevabı metindeki kenar boşluklarına yazılmıştır. Son olarak üçüncü okumaya geçilmiş ve "Metinde nerelerden soru üretilebilir?" sorusuna cevap aranarak metinden sorular çıkarılması beklenmiştir.

Derinlemesine okumada tüm okuma süreç boyunca metin üzerinde yazı, çizim ve sembol kullanımı aktif tutulmuştur. Bunun yanı sıra ilk okumada işaretlenen sözcük veya cümlelerin sonraki okumalarda silinmesi, yer değiştirmesi gibi müdahalelere izin verilmiştir. Okuma tamamlandığında metin üzerinde konuşulmuş, farklı fikirlerin oluşumu ve metinler arası bağlantılar kurulması sağlanmıştır. Bu aşamada, altı çizilen ifadeler üzerinden "neden

çizildiği" konusunda fikir alış-verişlerine de olanak sağlanmıştır. Özellikle uygulamanın ilk haftalarında öğrencilerin farkındalık kazanması ve metin analizinde üst biliş geliştirebilmesi için tartışmaya özen gösterilmiştir. Örneğin ünlem sembolü kullanılan bir ifade için bu ifadenin neden kullanıldığı, başka bir ifadenin kullanılıp kullanılmayacağı sorulmuş, bu ifade için başka işaretleme yapanlar ile de tartışma ortamı yaratılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin öznel okuma ve işaretlemelerine bağlı kalınarak yönlendirmeden de kaçınılmıştır. Metnin tartışılmasının ardından metinle ilgili sorulara geçilmiştir. Her soru sınıfla tartışılmış ve ortak yanıtlar oluşturulmuştur. Bu yanıtlar, "kanıt temelli" anlayışla verilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin metin üzerinde önemli gördükleri yerlere geri dönmelerinin, ilgili bölümleri tekrar okumalarının ve işaretleme alanları üzerinden cevap aramanın önemi vurgulanmıştır.

Derinlemesine yazma yapacak grup, öncelikle derinlemesine okuma yapmıştır. Bu doğrultuda derinlemesine okuma uygulamasına ilişkin aşamalar diğer grupla aynıdır. Derinlemesine okuma yapıldıktan sonra öncelikle öğrenilen bilgiler üzerinden bir kurgu oluşturabilmek için düşünme sayfası kullanılmıştır. Bu sayfa üzerinde öğrencilerin bireysel hikayeleri için hikâye unsurlarının oluşturulması hedeflenmiştir. Her yazma süreci öncesinde derinlemesine yazmaya dair kurallar hatırlatılmış ve tahtaya yazılmıştır. Öğrencilerden hikayelerinde; hikâye unsurlarını mentör metinden en az 3 bilgiyi, giriş-gelişme ve sonuç bölümlerini doğru şekilde kullanmalarının beklendiği belirtilmiştir.

Derinlemesine yazma yapan grup için, yazılan metin tamamlandıktan sonra ilk yazma görevi "ekleme"dir. Öğrencilerden yazdıkları metni okuyarak metinlerinde ihtiyaç gördükleri bölümlere; betimleme, sıfat, destekleyici ifade vb. eklemeleri istenmiştir. İkinci yazma görevi ise "değiştirme"dir. Bu noktada, basit sözcüklerin değiştirilerek daha derinlikli sözcük kullanımı teşvik edilmiştir. Böylelikle yazılan metin şekillendirilmiş olup aynı zamanda tekrarlı okuma sağlanmıştır. Kalan sürede yazılı anlatım örnekleri sınıf ile paylaşılmıştır. Bu paylaşım ile de modelleme, fikir alışverişi ve tartışma ortamının sağlanması amaçlanmıştır. Tüm bunlarla öğrencilerin okunan metinden hareketle bilgiyi kurgusal bir tabanda kullanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Derinlemesine okuma ve yazma sürecinde kullanılan materyallerin işlenişi ile ilgili örnek, Ek 7 ve Ek 8'de gösterilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak deney 1, 2 ve kontrol grubu öğrencilerine Okuduğunu Anlama Testi, ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra derinlemesine okuma ve yazmayı öğretmenler için modellemek; öğrenciler içinse tanıtmak amacıyla deney gruplarına 2 oturumluk bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma ile uygulama dokümanları toplanmaya başlamadan önce öğrencilerin yöntemi öğrenmesi sağlanmıştır. Ardından 12 haftalık uygulama süreci yürütülmüştür. Bu süreçte uygulama dokümanları olan etkinlik kâğıtları birer veri toplama aracı olduğu için araştırmacı tarafından muhafaza edilmiştir.

Uygulama süreci sona erdiğinde Okuduğunu Anlama Testi son test olarak deney 1, 2 ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Ardından deney 1 ve 2 gruplarından seçkisiz olarak oluşturulan öğrenciler ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Öğrenci görüşleri, araştırmacı tarafından not alınmış ayrıca öğrencilerin izinleri doğrultusunda ses kaydı da yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri her iki grup için yaklaşık 45'er dk. sürmüştür.

Yapılan odak grup görüşmesinin ardından deney 1 ve 2 grubu öğretmenleri ile öğretmen görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmelerde de yarı yapılandırılmış form kullanılmış, ayrıca izin doğrultusunda ses kaydı yapılmıştır. Her iki öğretmen için de görüşme, yaklaşık 60'ar dk. sürmüştür.

Uygulama süreci sona erdiğinde; ön ve son test olarak kullanılan Okuduğunu Anlama Testi, etkinlik kâğıtları, odak grup görüşmesi ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analizi ayrı olarak ele alınmıştır.

3.5.1 Nicel verilerin analizi

Araştırmada, okuduğunu anlamayı ölçmek için kullanılan "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Derinlemesine Yazma Rubriği" ölçme aracıyla elde edilen veriler, nicel veri analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde ön-son test

karşılaştırmalı analizler kullanılırken; yazılı anlatımın değerlendirmesinde ilk ve son çalışma karşılaştırılmıştır. Bunun dışında her uygulamadaki gelişimi görmek için 12 haftalık ortalama puanlar, grafik oluşturularak yorumlanmıştır.

Sonuçların normal dağılım gösterdiği durumlar için parametrik; normal dağılım göstermediği durumlar için ise parametrik olmayan testler kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Normallik testleri yapılırken çalışma grubunun 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov, küçük olması durumunda Shapiro-Wilk normal dağılım testi uygulanır (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmada, çalışma grupları 50 kişiden az olduğu için Shapiro-Wilk normal dağılım testi kullanılmıştır. Normalliğin sağlandığı durumlar için; aynı grup içindeki karşılaştırmalı analizlerde bağımlı örneklem t-testi, farklı grupların karşılaştırmalı analizinde ise bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Verilerin normal dağılım göstermediği durumda ise parametrik olmayan (non-parametrik) testlerden; bağımlı gruplar için Wilcoxon İşaretli Sıralar t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için her iki grubun da parametrik olmayan dağılım gösterdiği bir durumla karşılaşılmamıştır. Bu durumda gruplardan birinin parametrik, diğerinin non-parametrik dağıldığı durumlar için karşılaştırmalı analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edilmiştir.

Gruplar arasındaki sonuç farklarının büyüklüğü istatistiksel olarak ortaya koymanın bir yolu da etki büyüklüğünü hesaplamaktır. Böylelikle etki büyüklüğü hesabıyla mevcut durum ile uygulamaya konulan etkenden sonraki durum arasındaki farkın niceliği ortaya konur (Kılıç, 2014). Cohen's *d* hesaplaması, etki büyüklüğünün ortaya konmasında etkin bir yöntemdir (Sawilowsky, 2009). Araştırmada, uygulamanın gruplar arasındaki sonuçlara ettiği etkinin büyüklüğünü belirlemek amacıyla Cohen's *d* hesaplaması yapılmıştır.

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda veriler; etkinlik kâğıtları, odak grup ve öğretmen görüşmeleri ile toplanmış, içerik analizi ile incelenerek yorumlanmıştır. İçerik analizinde sorulara verilen yanıtlar temalar olarak kodlanır. Temalara göre gelişen kodlar isimlendirilir. Buna göre az kullanılan kodlar atılarak sıklıkla kullanılan kodlar değerlendirilir (Merriam ve Grenier, 2019; Miles ve Huberman, 1994; Patton 1990). Bu doğrultuda elde edilen verilerden kod, ana tema ve temalar oluşturularak içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmada odak grup görüşmesi ve öğretmen görüşmelerinde ortak beş soru kullanılmış ve başlıklarda veriler birlikte ele alınarak yorumlanmıştır. Öğretmenlere ayrıca sorulan iki soru ise ilgili bölüm sonunda değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ile doküman analizinde kullanılan öğrenci etkinlik kâğıtları içerik analizi yönetimiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde; gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilen veriler dört aşamada analiz edilir (Miles ve Huberman, 1994).

1. Verilerin kodlanması
2. Kod, kategori (alt tema) ve temaların bulunması
3. Kod, kategori (alt tema) ve temaların düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler yazılı metne dönüştürülmüş, buradan hareketle sıklıkla tekrar edilen ifadelerden kodlar oluşturularak temalar elde edilmiştir. Etkinlik kâğıtları ve görüşme verilerinde öğrencilerin isimleri, kişisel bilgilerin korunması amacıyla deney grubu ön koduyla birlikte D1Ö6, D2Ö3 şeklinde kodlanmıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin isimleri de kodlanarak sunulmuştur.

3.5.3 Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları; veri toplama araçları ve toplanan verilerin yorumlanması olarak iki ayrı açıyla ele alınabilir.

Araştırmada, bir veri toplama aracı olarak kullanılan derinlemesine okuma metinleri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu metinler hazırlanırken Sission ve Sission (2014), Derinlemesine Okuma Metni Seçimi İçin Kontrol Listesi'nden yararlanılmıştır. Hazırlanan metinlere ilişkin 8'i alan uzmanı, 5'i sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 13 uzmanın görüşüne baş vurulmuştur. Elektronik posta ile ulaşılan uzmanlara Sission ve Sission'ın (2014) "Derinlemesine Okuma Metni Seçimi İçin Kontrol Listesi" iletilerek uzmanların var olan metinleri, derinlemesine okuma metinlerinin gereklilikleri bağlamında değerlendirmesi istenmiştir. Bunun yanı sıra görüş alınan uzmanlar metinleri; dil, anlatım ve seviyeye uygunluk bakımından da değerlendirmiştir. Elde edilen uzman görüşlerine göre metinler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmadaki bir başka veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından oluşturulan Okuduğunu Anlama Testi'dir. Testin ilk halinde 3 metin ve her metne ait 8 soru bulunmaktadır. Metne ilişkin sorularda Barrett Taksonomisi (1968) kullanılmıştır. Ancak taksonomide yer alan "memnuniyet" ve "değerlendirme" basamakları testin puanlama özelliğine uymayacağından göz ardı edilmiştir. Bunun yanı sıra 13 uzman görüşü ile Okuduğunu Anlama Testi yapılandırılmıştır. Uzmanlardan 8'i alan uzmanı olup 5'i sınıf öğretmenidir. Okuduğunu Anlama Testi'nin oluşturulmasının ardından pilot uygulama ile 93 dördüncü sınıf öğrencisine aynı anda uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin sıklıkla doğru yaptığı ya da yanlış yaptığı sorular değiştirilerek sonuçların iki uçta toplanmasının önüne geçmek amaçlanmıştır. Ayrıca anlaşılmayan ya da öğrenciler tarafından birden çok anlam çıkarılan sorular düzenlenmiştir. 3 testten oluşan bu test, öğrenciler tarafından son teste ulaşılamaması ve öğrencilerin sıkıldıklarını beyan etmesi üzerine 2 teste düşürülmüştür. Yapılan dilsel, anlamsal ve şekilsel düzenlemeler ile teste son şekli verilmiştir. Puanlama yapılmadan önce cevap anahtarı (rubrik) oluşturulmuş ve buna göre puanlama yapılmıştır (Ek 4).

Derinlemesine yazma sonucu elde edilen verileri analiz etmede, halihazırda geliştirilmiş olan derinlemesine yazma rubriklerinin yetersiz kaldığı görülmüştür. Bunun sebebi ise derinlemesine yazmada yazılı anlatım koşullarının yanı sıra mentör metinden aktarım yapma gerekliliğidir. Bu bağlamda öncelikle yapılan literatür incelemesinden sonra alt ölçütler belirlenmiş ve Derinlemesine Yazma Rubriği oluşturularak uzman görüşü alınmıştır. 2'si alan uzmanı, 3'ü sınıf öğretmeni olan 5 uzmandan alınan görüş neticesinde rubriğe son şekli verilmiştir.

Odak grup ve öğretmen görüşmelerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ise yine 7 uzmanın değerlendirmesi sonucu son şeklini almıştır. Uzmanların 5'i alan uzmanı, 2'si sınıf öğretmenidir. Görüşme verileri analiz edilirken; araştırmacı notlarının yanı sıra kullanılan ses kayıtlarıyla da bulgular desteklenmiş ve kişisel yorumlamadan uzak bir analiz hedeflenmiştir.

Araştırmanın nicel verileri yorumlanırken verilerin normallik dağılımlarına bakıldıktan sonra istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise farklı bir alan uzmanından da görüş alınmış, böylelikle tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

Nitel araştırmalarda güvenirliği artırmanın bir yolu da çoklu puanlayıcı kullanmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu oran, bulunan ortak kodların tüm kodlara oranlanması ile bulunabilir (Miles ve Huberman, 1994). Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne göre verilerin farklı kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin 70'ten büyük olması gerekir. Bu araştırmada elde edilen kodlar iki farklı kodlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Kodlayıcılardan biri araştırmacı olup diğeri lisans üstü eğitimi görmekte olan bir sınıf öğretmenidir. Bu noktada ikincil kodlayıcının alan bilgisi gözetilmiştir. Miles ve Huberman hesaplamasına göre puanlayıcılar arası uyum yüzdesi 86,4 bulunmuştur. 86.4>70 olduğundan puanlayıcılar arası tutarlılık yeterlidir.

Araştırmanın etik özelliği gereği deney 1 ve 2 gruplarının seçiminde öğretmenlerin gönüllülüğü söz konusu edilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan fotoğraf ve belgelerde öğrencilerin kimliklerini belli edecek bir detaya yer vermemeye özen gösterilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma, Veli Onam Formu (Ek 6) ile araştırmaya katılabileceği bildirilmiş olan öğrencilerle yürütülmüştür. Öğrencilere ilişkin ön-son testlerde, etkinlik kâğıtlarında ve görüşme verilerinde kişisel bilgilerin korunması amacıyla öğrenci isimleri kodlanarak sunulmuştur. Benzer şekilde öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler için de öğretmenlerin isimleri kodlanarak kişisel bilgilerin gizli tutulması amaçlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen bulgular; "Nicel Bulgular" ve "Nitel Bulgular" başlıkları altında sunulmuştur. Aynı zamanda bulguların tablolaştırılmasına ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.1 Nicel Bulgular

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine dair veriler, nicel araştırma yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Bu beceri alanlarına ilişkin verileri sunan bulgular aşağıda gösterilmiştir.

4.1.1 Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular

Bu bölümde deneysel uygulama öncesi ve sonrası yapılan Okuduğunu Anlama Testi'ne ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.1.1 Deneysel Uygulama Öncesi Grupların Normallik Dağılımı ve İlişkili Bulgular

Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini yordama amacıyla uygulanan "Okuduğunu Anlama Testi" verilerinin analizinde SPSS 22.0 veri analizi programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin kontrol ve deney grupları için öncelikle normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Araştırmada gruplara uygulanan ön test için normallik dağılımı bulguları Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Deney1, Deney2 ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçları İçin Shapiro-Wilk Normal Dağılım Testi Analizi

Sonuçlar	Gruplar	N	X	Z	SS	p
Ön test	Deney1	18	24.889	0.887	8.771	0.034
	Deney2	18	25.667	0.901	9.542	0.059
	Kontrol	27	25.926	0.944	6.753	0.154

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi gruplara ilişkin ön test normallik testi sonuçlarında, p değeri .05'ten büyük olan ($Z_{kontrol}$=.154; p>.05 ve Z_{deney2}=.059; p>.05) deney 2 ve

kontrol grupları normal dağılım göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, söz konusu gruplar için yapılacak analizlerde parametrik testlerin kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte deney 1 grubunun p değerinin .05'ten küçük olduğu (Z_{deney1}=.034; p<.05) görülmektedir. Bununla birlikte deney 1 grubunun ön test sonuçlarını diğer gruplar ile karşılaştırırken, deney 2 ve kontrol grubunun normal dağılım göstermesi sebebiyle t-testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Grupların deneysel çalışma öncesinde ön test sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Deney 1 ve 2 grupları için ön test sonuçları Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Deney1 – Deney2 Gruplarının Ön Test Sonuçları İçin T-Testi Analizi

Sonuçlar	Gruplar	N	X	sd	t	SS	p
Öntest	Deney1	18	24.889	34	0.255	8.771	0.801
	Deney2	18	25.667			9.542	

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi deney 1 grubunun ön test sonuçlarının ortalaması 24.8; deney 2 grubun ise 25.6'dır. Bu durumda grupların ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre grup ortalama sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p= .801> .05). Deney 1 ve kontrol grupları arasındaki bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise Tablo 4.3.'de belirtilmiştir.

Tablo 4.3. Deney1 – Kontrol Gruplarının Ön test Sonuçları İçin T-Testi Analizi

Sonuçlar	Gruplar	N	X	sd	t	SS	p
Öntest	Deney1	18	24.889	43	0.448	8.771	0.657
	Kontrol	27	25.926			6.753	

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi deney 1 grubunun ortalama ön test puanı 24.88 iken kontrol grubunun ortalama puanı 25.92 bulunmuştur. Grup ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyini belirleyen p değerine göre (p=.657> .05) deney 1 ve kontrol grubu ön test sonuç ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Deney 2 ve kontrol grupları arasındaki bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Deney 2 – Kontrol Gruplarının Ön test Sonuçları İçin T-Testi Analizi

Sonuçlar	Gruplar	N	X	sd	t	SS	p
Öntest	Deney2	18	25.667	43	0.107	9.542	0.915
	Kontrol	27	25.926			6.753	

Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi deney 2 grubunun ortalama ön test puanı 25.66 iken kontrol grubunun ortalama ön test puanı 25.92'dir. Grup ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyini belirleyen p değerine göre (p=.915> .05) deney 2 ve kontrol grubu ön test sonuç ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Deney 1, 2 ve kontrol grupları için elde edilen ön test bulguları doğrultusunda üç grubun ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda da deneysel uygulama yapılabileceği anlaşılmıştır.

4.1.1.2 Deneysel Uygulama Sonrası Analizlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın kontrol ve deney gruplarına deneysel uygulama öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testi uygulanmıştır. Ön ve son testlerin ortalama sonuçlarının gruplar içinde ve gruplar arasında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda grup içi ön-son test ortalamalarının karşılaştırması öncelikli olarak değerlendirilmiştir.

4.1.1.2.1 Grup İçi Analiz Sonuçları

Deney 1 grubu ön-son testleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için, öncelikle grup sonuçlarının kendi içinde normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu doğrultuda yapılan Shapiro-Wilk Normal Dağılım Testi sonuçları Tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Deney 1 Grubunun Ön test – Son test Sonuçları İçin Shapiro-Wilk Normallik Testi Analizi

Grup	Sonuçlar	N	X	Z	SS	p
Deney1	Öntest	18	24.889	0.960	8.771	0.598
	Sontest	18	35.333		4.446	

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi deney 1 grubunun ön test ortalaması 24.88 iken son test ortalaması 35.33 bulunmuştur. Bu iki sonuç için p değeri .05'ten büyük olduğundan (p= .598> .05) grubun kendi içinde normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda grubun ön-son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı gruplar t-testine göre belirlenmiştir.

Tablo 4.6. Deney1 Grubunun Ön test – Son test Sonuçları İçin Bağımlı Gruplar T-Testi Analizi

Grup	Sonuçlar	N	X	sd	t	SS	p	Cohen's d
Deney1	Öntest	18	24.889	17	6.826	8.771	<.001	1.502
	Sontest	18	35.333			4.446		

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi, deney 1 grubunun ön ve son test ortalama sonuçları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t-testine göre, sonuçlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (p=.001<.05). Söz konusu farklılaşmanın uygulamadan kaynaklı olup olmadığının anlaşılmasına yönelik elde edilen Cohen's d değerinin 1.20–2.00 arasında bulunmuş olması, etkinin **çok büyük düzeyde** olduğunu göstermektedir (Sawilowsky, 2009, ss. 467-474).

Tablo 4.7. Deney2 Grubunun Ön test – Son test Sonuçları İçin Shapiro-Wilk Normallik Testi Analizi

Grup	Sonuçlar	N	X	Z	SS	p
Deney 2	Öntest	18	25.667	0.888	9.542	0.036
	Sontest	18	30.444		8.685	

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi deney 2 grubunun ön test ortalaması 25.66 iken son test ortalaması 30.44 bulunmuştur. Bu iki sonuç için p değeri .05'ten küçük olduğundan (p= .036<.05) grubun kendi içinde normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu durumda deney 2 grubunun ön-son test sonuçları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığının anlaşılabilmesi için parametrik olmayan testlerden olan Wilcoxon İşaretli Sıralar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4.8. Deney 2 Grubunun Ön test – Son test Sonuçları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar T-Testi Analizi

Grup	Sonuçlar	N	X	W	z	SS	p	Cohen's d
Deney 2	Öntest	18	25.667	0.000	-3.724	9.542	<.001	0.523
	Sontest	18	30.444			8.685		

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi deney 2 grubunun ön ve son test ortalama sonuçları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar t-testine göre sonuçlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (p=.001<.05). Söz konusu farklılaşmanın uygulamadan kaynaklı olup olmadığının anlaşılmasına yönelik elde edilen Cohen's d değerinin 0.50–0.80 arasında bulunmuş olması, etkinin **orta-büyük düzeyde** olduğunu göstermektedir (Sawilowsky, 2009, ss. 467-474).

Kontrol grubuna uygulanan ön ve son test sonuçları arasında grup içi anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için Shapiro-Wilk normal dağılım testi sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Kontrol Grubunun Ön test – Son test Sonuçları İçin Shapiro-Wilk Normallik Testi Analizi

Grup	Sonuçlar	N	X	Z	SS	p
Kontrol	Öntest	27	25.926	0.958	6.753	0.327
	Sontest	27	24.889		6.447	

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi kontrol grubunun ön test ortalaması 25.92 iken son test ortalaması 24.88 bulunmuştur. Bu iki sonuç için p değeri .05'ten büyük olduğundan (p=.327>.05) grubun kendi içinde normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda grubun ön-son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı gruplar t-testine göre belirlenmiştir.

Tablo 4.10. Kontrol Grubunun Ön test – Son test Sonuçları İçin Bağımlı Gruplar T-Testi Analizi

Grup	Sonuçlar	N	X	sd	t	SS	p
Kontrol	Öntest	27	25.926	26	0.961	8.771	0.345
	Sontest	27	24.889			4.446	

Tablo 4.10. 'da görüldüğü gibi, kontrol grubunun ön ve son test ortalama sonuçları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t-testine göre, sonuçlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p=.345>.05).

Bu bulgular doğrultusunda deney 1 ve 2 gruplarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grubu ön ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır.

4.1.1.2.2 Gruplar Arası Son Test Analiz Sonuçları

Araştırmada, gruplara deneysel çalışma sonrasında uygulanan okuduğunu anlama son testine ilişkin istatistiksel analizler aşağıda verilmiştir. Grupların son testine ilişkin Shapiro-Wilk Normal Dağılım Testi sonuçları Tablo 4.11.'de belirtilmiştir.

Tablo 4.11. Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçları İçin Shapiro-Wilk Normal Dağılım Testi Analizi

Sonuçlar	Gruplar	N	X	Z	SS	p
Son test	Deney1	18	35.333	0.847	4.446	0.008
	Deney2	18	30.444	0.900	8.685	0.059
	Kontrol	27	24.889	0.967	6.447	0.516

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi gruplara ilişkin son test normallik testi sonuçlarında, p değeri .05'ten büyük olan ($Z_{kontrol}$=.516; p>.05 ve Z_{deney2}=.059; p>.05) deney 2 ve kontrol grupları normal dağılım göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, söz konusu gruplar için yapılacak olan son test analizlerinde parametrik testlerin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte deney 1 grubunun p değerinin .05'ten küçük olduğu

(Z_{deney1}=.008; p<.05) görülmektedir. Deney 1 grubunun son test sonuçlarını diğer gruplar ile karşılaştırırken, deney 2 ve kontrol grubunun normal dağılım göstermesi dolayısıyla parametrik kabul edilerek t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda gruplar arasındaki son test puan farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Deney 1 ve 2 gruplarının son test sonuçları için t-testi analizi Tablo 4.12.'de görüldüğü gibidir.

Tablo 4.12. Deney1 – Deney2 Gruplarının Son Test Sonuçları İçin T-Testi Analizi

Sonuçlar	Gruplar	N	X	sd	t	SS	p	Cohen's d
Son test	Deney1	18	35.333	34	2.216	4.446	0.041	0.709
	Deney2	18	30.444			8.685		

Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi deney 1 grubu son test ortalaması 35.33, deney 2 grubu son test ortalaması 30.44'tür. Son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında p değerinin .05'ten küçük olduğu (p= .041<. 05) görülmektedir. Bu durumda grup sonuçları arasında anlamlı farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu farklılaşmanın uygulamadan kaynaklı olup olmadığının anlaşılmasına yönelik elde edilen "Cohen's d" değerinin 0.50–0.80 arasında bulunmuş olması, etkinin **orta – büyük düzeyde** olduğunu göstermektedir (Sawilowsky, 2009, ss. 467-474).

Deney 1 ve kontrol gruplarının son test sonuçları için t-testi analizi Tablo 4.13.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Deney1 – Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçları İçin T-Testi Analizi

Sonuçlar	Gruplar	N	X	sd	t	SS	p	Cohen's d
Son test	Deney1	18	35.333	43	5.980	4.446	<.001	1.820
	Kontrol	27	24.889			6.447		

Tablo 4.13.'de görüldüğü gibi deney 1 grubu son test ortalaması 35.33, kontrol grubu son test ortalaması ise 24.88'dir. Son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında p değerinin .05'ten küçük olduğu (p=.001<.05) görülmektedir. Bu durumda grup sonuçları arasında anlamlı farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu farklılaşmanın uygulamadan kaynaklı olup olmadığının anlaşılmasına yönelik elde edilen Cohen's d değerinin 1.20–2.00 arasında bulunmuş olması, etkinin **çok büyük düzeyde** olduğunu göstermektedir (Sawilowsky, 2009, ss. 467-474).

Deney 2 ve kontrol gruplarının son test sonuçları için t-testi analizi Tablo 4.14.'te görüldüğü gibidir.

Tablo 4.14. Deney 2 – Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçları İçin T-Testi Analizi

Sonuçlar	Gruplar	N	X	sd	t	SS	p	Cohen's d
Son test	Deney2	18	30.444	43	2.463	8.685	0.018	0.749
	Kontrol	27	24.889			6.447		

Tablo 4.14.'te görüldüğü gibi deney 2 grubu son test ortalaması 30.44, kontrol grubu son test ortalaması ise 24.88'dir. Son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında p değerinin .05'ten küçük olduğu (p= .018<.05) görülmektedir. Bu durumda Grup sonuçları arasında anlamlı farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu farklılaşmanın uygulamadan kaynaklı olup olmadığının anlaşılmasına yönelik elde edilen Cohen's d değerinin 0.50–0.80 arasında bulunmuş olması, etkinin **orta-büyük düzeyde** olduğunu göstermektedir (Sawilowsky, 2009, ss. 467-474).

4.1.2 Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Deney 1 grubu öğrencileri ile derinlemesine okuma etkinlikleri sonrasında derinlemesine yazma çalışmaları yapılmıştır. Derinlemesine yazma yapılırken okunan metin "mentör metin" kabul edilmiş ve bu metinden en az üç bilgiyi kullanarak öyküleyici bir metin oluşturulması istenmiştir. Öyküler oluşturulurken okunan metinden bilgi transfer edilmesinin yanı sıra giriş gelişme ve sonuç bölümleri ile hikâye unsurlarının kullanımına dikkat çekilmiştir. Yazılı anlatım gerçekleştirilmeden önce tüm bu kurallar tahtada hatırlatılmıştır. Bunun yanı sıra derinlemesine yazma çalışması yapmadan önce

okunan bilgilerin bütünleştirilmesi ve bir kurgu oluşturulabilmesi amacıyla düşünme sayfası kullanılmıştır. Derinlemesine inceleme kapsamında değerlendirebileceğimiz düşünme sayfası; bir veri toplama aracı olarak kullanılmamış, öğrencilerin yazılı anlatım öncesi öykü tasarımı yapmasını kolaylaştırmak amaçlanmıştır.

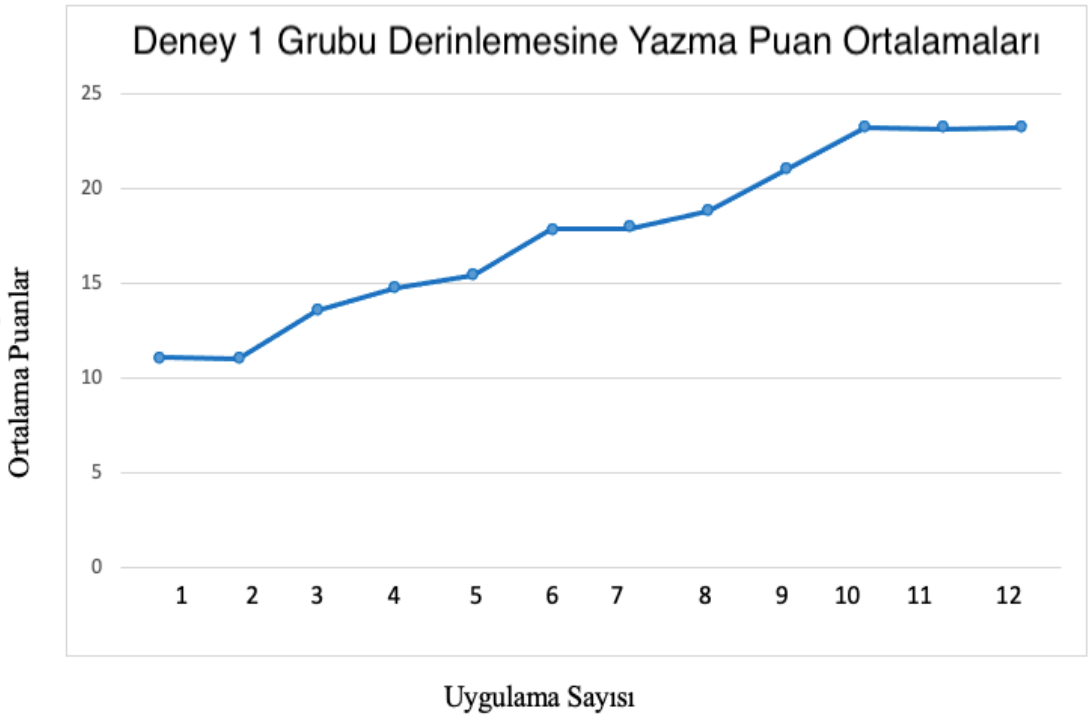
Yazılı anlatım becerileri değerlendirilirken araştırmacı tarafından geliştirilen "Derinlemesine Yazma Rubriği" kullanılmıştır. Bu rubrik ile araştırma hedefleri gereğince öyküde hikâye unsurları, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin kullanımı ile mentör metinden bilgi transferi değerlendirilmiştir.

Deney 1 grubu öğrencileri ile 12 oturumluk derinlemesine yazma uygulaması yapılmıştır. Yazılı anlatım becerilerine ilişkin bulgulara, ilk ve son derinlemesine yazma puanları arasındaki farklarına bakılarak ulaşılmıştır. Buna göre Deney 1 grubunun haftalık yazılı anlatım puan ortalamaları Tablo 4.15.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Deney 1 Grubu Derinlemesine Yazma Puan Ortalamaları

	Deney 1 Yazılı Anlatım
Uygulamalar	**Sınıf Ortalamaları (Max. 30)**
1. uygulama	11,06
2. uygulama	11,00
3. uygulama	13,56
4. uygulama	14,76
5. uygulama	15,45
6. uygulama	17,86
7. uygulama	17,88
8. uygulama	18,81
9. uygulama	21,00
10. uygulama	23,17
11. uygulama	23,15
12. uygulama	23,22

Tablo 4.15'te uygulama sayısı arttıkça öğrencilerin toplam yazılı anlatım puanlarına ilişkin de artışların olduğu görülmektedir. Tablodan elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi çizgi grafiği ile ifade edilmiş ve aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4.1. Deney 1 Grubu Derinlemesine Yazma Puan Ortalamaları

Şekil 4.1.'de öğrencilerin toplam puanlarındaki değişim grafik ile ifade edilmiştir. Buradan hareketle, birbirini takip eden haftalarda benzer puanlar alınsa da yaklaşık üç haftalık dilimlerde (3, 6 ve 10. haftalar) ortalama puanların yükseldiği görülmektedir. Bununla birlikte ilk iki hafta ve son üç haftada benzer puan ortalamalarına ulaşıldığı bulgulanmıştır.

Öğrencilerin toplam puan ortalamalarının ilk hafta 11,06 iken son hafta 23,22 olduğu görülmektedir. Bu iki puan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının tespiti için istatistiksel analiz yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Deney1 Grubunun Derinlemesine Yazma İlk – Son Hafta Sonuçları İçin Shapiro-Wilk Normallik Testi Analizi

Grup	Sonuçlar	N	X	Z	SS	p
Deney1	İlk hafta	18	11.500	0.881	4.246	0.027
	Son hafta	18	23.444		5.415	

Tablo 4.16.'da görüldüğü gibi deney 1 grubunun yazılı anlatım sınıf ortalamalarının ilk-son hafta sonuçlarına ilişkin olarak p değeri .05'ten küçük olduğu için (Z_{deney1}=.027; p<.05) normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu bulgudan hareketle parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar t-testi ile sonuçlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.17. Deney 1 Grubunun Derinlemesine Yazma İlk – Son Hafta Sonuçları İçin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi

Grup	Sonuçlar	N	X	W	SS	p	Cohen's d
Deney1	İlk hafta	18	11.500	2.000	4.246	<.001	2.454
	Son hafta	18	23.444		5.415		

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi Deney 1 grubunun ilk ve son uygulama yazılı anlatım ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakıldığında p değerinin .05'ten küçük olduğu (p= .00<.05) görülmektedir. Bu durumda ilk ve son uygulama sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu farklılaşmanın uygulamadan kaynaklı olup olmadığının anlaşılmasına yönelik elde edilen Cohen's d değerinin 2.00'den büyük olması, etkinin **olağanüstü büyük düzeyde** olduğunu göstermektedir (Sawilowsky, 2009, ss. 467-474).

4.2 Nitel Bulgular

Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin derinlemesine okuma ve yazmaya ilişkin görüşleri ile öğrencilerin etkinlik çalışmaları, nitel araştırma yöntemleri bağlamında ele alınmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda belirtildiği gibidir.

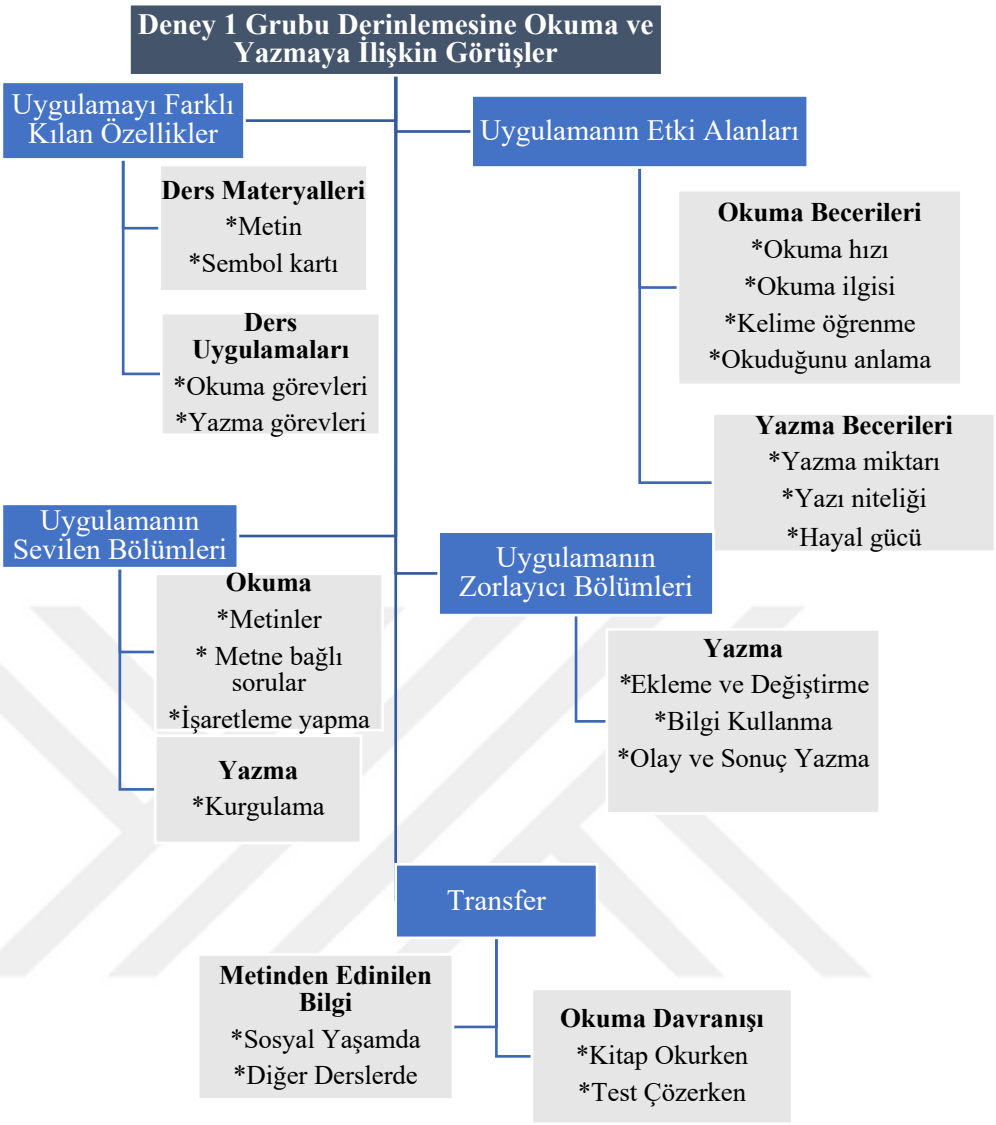
4.2.1 Öğrenci ve Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında deney grupları ile yapılan görüşmeler; deney 1 grubu için öğretmen ve öğrenci görüşleri ile deney 2 grubu öğretmen ve öğrenci görüşleri ayrı olarak ele alınmıştır. Her grup için öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinin yanı sıra öğretmenlerle de görüşme sağlanarak kod, alt tema ve temalar belirlenmiştir. Öğretmen görüşmelerinde ayrıca araştırmada kullanılan stratejinin uygulanabilirliği ve uygulama tavsiyeleri ayrı soru olarak yöneltilerek, elde edilen bulgular incelenmiştir.

4.2.1.1 Deney 1 Grubu Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada, derinlemesine okuma ve yazmanın birlikte kullanıldığı deney 1 grubu öğrencilerinden rastgele seçilmiş 12 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmış olup sınıf öğretmeni ile de öğretmen görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmen ve öğrencilere derinlemesine okuma ve yazmaya ilişkin benzer sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde öğrenci ve öğretmene sorulan soruların tümü açık uçlu sorulardır. Bunun yanı sıra görüşmelerde alınan cevaplara göre ek soruların da yöneltildiği durumlar olmuştur. Toplanan verilerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde gösterilmiştir. Öğrenci cevapları Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmış olup, iki adet deney grubu olması dolayısıyla önce grup adı sonra öğrenci numarası verilerek sunulmuştur.

Deney 1 grubuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda 5 tema oluşturulmuş, buna yönelik alt tema ve kodlar belirlenmiştir.



Şekil 4.2. Deney 1 Grubu Derinlemesine Okuma ve Yazmaya İlişkin Görüşler

4.2.1.1.1 Uygulamayı Farklı Kılan Özellikler

Araştırma kapsamında, deney 1 grubu öğrencilerine ve sınıf öğretmenine "Derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarında diğer okuma yazma çalışmalarından farklı ne yaptınız?" sorusu yöneltilmiştir.

Alınan cevaplar doğrultusunda kodlar belirlenmiş ve bununla ilişkili iki alt tema oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalar ve buna bağlı kodlar Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Deney 1 Grubu İçin Uygulamayı Farklı Kılan Özellikler Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar

Alt Temalar	Kodlar	f
Ders Materyalleri	*Sembol kartı*	9
	Metinler	6
Ders Uygulamaları	*Okuma görevleri*	3
	Yazma görevleri	3

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi görüşmeler sırasında uygulama, diğer okuma ve yazma uygulamaları ile karşılaştırıldığında "Ders Materyalleri" ve "Ders Uygulamaları" alt temalarını oluşturan kodlara ulaşılmıştır.

a. Ders Materyalleri

Deney 1 grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinde elde edilen bulgulara göre öğrenciler, derinlemesine okuma ve yazmayı ders materyalleri bakımından diğer yöntemlerden farklı görmektedir. Bu ifadelerde öğrencilerin semboller kartı ve metinler üzerinde durduğu görülmüştür.

Derinlemesine okuma ve yazmanın ders materyalleri açısından farkları ele alındığında, uygulama metinlerinin farklı olduğu konusunda görüş bildiren D1Ö2: "Metinler bizim alışık olduğumuzdan çok farklıydı. Her metinde bir şeyler öğreniyorduk. Bazıları hayvanlarla ilgiliydi, bazıları insanlarla… Bunlar çok ilgimi çekiyordu ve farklıydı." sözleriyle metinlerin çeşitli konuları ele aldığına ve bu konuların kendisi için ilgi çekici olduğuna işaret etmektedir. Bu noktada metinlerin öğrencilerin ilgilerini çekecek konulardan olmasının yanı sıra farklı konulardan seçilmesinin önemine de vurgu yapılmıştır. Metinlerin ilgi farklı konular ve çekici özelliğine vurgu yapan D1Ö1 ise "Her metin farklı bir şeyi anlatıyordu. Bu etkinlikte metinleri okurken kendimi bir gezgin gibi hissediyordum. Ya da farklı insan türleriyle veya hayvanlarla tanışıyordum. Bu çok ilgimi çekiyordu ve kitaplarımızdaki metinlerden çok farklıydı." ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadelerde metinlerin ilgi çekici ve farklı konularda oluşuna dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte, kullanılan metinlerin ders kitabındaki metinlerden farklı olduğu da ifade edilmektedir.

Sembol kartlarıyla ilişkili olarak D1Ö4: “Okuma yaparken sevdiğimiz, şaşırdığımız, anlamadığımız yerlere göre semboller kullanmak farklıydı.” ifadelerini kullanırken; D1Ö7 ise “Sanki metnin içinde hazineler var ve ben her bulduğumda bir sembol kullanarak bu bulmacayı çözüyormuş gibi hissediyorum.” metaforunu kullanmıştır. Öğrenciler önemli yerlerin altını çizme stratejisini önceki uygulamalarda kullansalar da sembol kullanımının farklı olduğunu vurgulamışlardır. Bu semboller şaşırdıkları veya sevdikleri bölümler için duygu aktarımını ifade ederken anlamadıkları bölümlerde soru işareti kullanmak gibi semboller için ise bilişsel aktarımı ifade etmektedir. Bu sayede öğrenciler metin ile iletişime geçtiklerini ve bunun diğer uygulamalardan farklı olduğunu belirtmişlerdir.

b. Ders Uygulaması

Deney 1 grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerin derinlemesine okuma ve yazmanın uygulama özelliklerinin diğer yöntemlerden ayrıştığı ifade eedilmiştir. Bu ifadelerde uygulamanın, okuma ve yazma görevleri ile diğer uygulamalardan farklılaştığına işaret edilmektedir.

Okuma görevleri ile ilişkili olarak öğrencilerden D1Ö1: “Okuma sırasında yazarın yazma amacını ve metnin konusunu bulmak farklıydı. Bu çalışmaları daha önce de yapıyorduk ama okuma esnasında, tekrar tekrar okurken yapmıyorduk. Bu çalışmayı yaparken her defasında bu sorulara cevap bulmak için okumak zorunda kalmak farklıydı.” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadelerde öğrenci, okuma görevlerini parça parça ele aldığında daha önceki ders uygulamalarında kullanıldığına ancak okuma esnasında sistematik olarak kullanmanın farklı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu da derinlemesine okumanın bir “çatı uygulama” olması özelliğini vurgulamaktadır. D1Ö11 ise okumalar sırasındaki not alma ve sembol kullanımını ile ilgili olarak “Okumalar sırasında sevdiğimiz, şaşırdığımız anlamadığımız yerlere göre semboller kullandık. Böylece herkes kendine göre okudu aslında. Herkes kendi fikrine göre işaretleme yaptı.” ifadeleri ile okumanın kişiye özgü oluşunu dile getirmektedir. Uygulama sırasında öğrenciler bireysel okuma yaparak işaretlemelerde bulunmaktadır. Böylece okuma öznel bir düzlemde gerçekleşmektedir. Sınıf ortamında sesli yapılan okumalarda ise bireysel okumalar sınırlı kalmaktadır. Öğrenci, bu açıdan uygulamanın farklı olduğunu düşünmektedir.

Yazma görevlerinin uygulamayı farklı kılan özelliklerden biri olduğunu vurgulayan D1Ö8: “Önceden hikâye yazdığımızda ekleme ve değiştirme yapmıyorduk. Ya da

yazdığımızı tekrar tekrar okumuyorduk. Bu çalışmada yazdığımızı tekrar tekrar okuyup her okumada ekleme ve değiştirmeler yaptık. Böylece yazılarımız daha güzel oldu.” ifadelerini kullanırken yazma görevlerinin yazılan metinlerin niteliğine olan etkisinden de söz etmektedir. Buna göre uygulamayı diğer uygulamalardan farklı kılan bir özellik olarak karşımıza çıkan yazma görevleri, yazılan metnin nitelik özelliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Buna ek olarak öğrencilerden D1Ö7: “Önceden giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini bu kadar iyi bilmiyordum. Hep karıştırıyordum. Bu çalışmayı yaparken okuma metnine dönüp bakıyordum. Mesela giriş bölümü nasıl yazılmış diye. Hikâye yazarken önümüzde yararlandığımız bir metin olması farklıydı.” sözleriyle kılavuz metnin varlığına vurgu yapmaktadır. Derinlemesine yazma etkinliklerinde kılavuz metinden bilgi aktarımının yapılması söz konusudur. Bu noktada öğrenci yazma görevleri esnasında metinden biçimsel olarak da yararlandığını ifade etmektedir. Metin oluştururken başka bir metnin kılavuzluk etmesi ise öğrenciler açısından uygulamayı farklı kılan özellikler arasında gösterilmektedir.

c. Öğretmen Görüşü

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenine “Derinlemesine okuma ve yazmanın kullandığınız diğer okuma ve yazma stratejilerinden ne gibi farklarının olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Bu soruya sınıf öğretmeni: “Metinler oldukça ilgi çekiciydi. Daha önce gördükleri örneklerden farklıydı. Metinlerdeki başlıklar da öyle. Başlığı okuduklarında merak duymaya başlıyorlardı. Ayrıca metinlerde görsellerin kullanım şekli farklıydı. Görseller metni renklendirmek için değil de bilgi vermek için kullanılmıştı.” sözleri ile metinlerin farklı olduğunu ifade ederken konuların ilgi çekici olmasının yanı sıra; başlık ve görsel kullanımına da değinmiştir. Öğretmen başlıkların merak uyandırıcı olmasının ve kullanılan görsellerin metin içeriğindeki bilgiyi tamamlayıcı özellikte oluşuna vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni “Okurken sembol kullanmalarının süreçte çok etkili olduğunu düşünüyorum. Biz normal uygulama yaparken de altını çizdiriyorduk. Ama sembol kullanmaları sanki metinlerle iletişime geçmelerini sağladı. Her derste sembol kartı önlerinde bir kılavuz gibi duruyordu.” sözleriyle uygulamada kullanılan sembol kartlarının diğer uygulamalara kıyasla farklı olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadesinde sınıf öğretmeni altını çizme stratejisinin öğrenciler için yeni olmadığını ancak sembol kullanımı ile ilk kez karşılaştıklarını dile getirmektedir.

"Uygulamayı Farklı Kılan Özellikler" teması için deney 1 grubu öğretmen ve öğrenci görüşleri birlikte incelendiğinde metinler ve sembol kullanımının ortak ifadeler olduğu görülmüştür.

4.2.1.1.2 Uygulamanın Etki Alanları

Araştırma kapsamında yürütülen uygulamanın etki boyutu hakkında fikir sahibi olmak için öğrencilere "Derinlemesine okuma ve yazmanın, okuma ve yazma becerilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir.

Alınan cevaplar doğrultusunda iki alt tema oluşturulmuş ve kodlar belirlenmiştir. Bu alt tema ve kodlar ile ifadelerin öğrenci görüşmelerinde tekrar edilme sıklığı Tablo 4.19.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Deney 1 Grubu İçin Uygulamanın Etki Alanları Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar

Alt Temalar	Kodlar	f
Okuma Becerileri	*Okuma hızı*	6
	Okuma ilgisi	9
	Kelime öğrenme	4
	Okuduğunu anlama	7
Yazma Becerileri	*Hayal Gücü*	7
	Yazı niteliği	7
	Yazma miktarı	3

Tablo 4.19.'da yer alan "Uygulamanın Etki Alanları" teması bağlamında değerlendirilen alt tema ve kodlar incelendiğinde, öğrencilerin "Okuma Becerileri" ve "Yazma Becerileri" altında toplanabilecek farklı etki alanlarından bahsettiği görülmektedir.

a. Okuma Becerileri

Deney 1 grubu ile yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler, uygulama yoluyla okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadelere göre öğrenciler okuma

becerilerinden; okuma hızı, okuma ilgisi, kelime öğrenme ve okuduğunu anlamada gelişme kaydettiklerini düşünmektedir.

Okuma hızına ilişkin öğrencilerden D1Ö1: "Bu etkinlikler okumamı geliştirdi, artık daha hızlı okuyorum.", D1Ö4: "Kesinlikle okumam hızlandı.", D1Ö5: "Artık daha hızlı okuduğumu hissediyorum." ifadelerini kullanırken D1Ö9 ise "Artık okurken daha az hata yapıp daha hızlı okuduğumu düşünüyorum." diyerek okumadaki hızın doğru okumaya etkisine de vurgu yapmaktadır. Öğrenci görüşlerinde uygulama esnasında yapılan okumaların, okuma hızını etkilediği ve bu sayede daha doğru ve hızlı okuma yapabildikleri ifade edilmiştir. Okuma hızının artmasının okuma ilgisi ile de bağlantılı olduğu düşünüldüğünde öğrenci ifadelerinden oluşan "okuma ilgisi" kodu anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerden D1Ö7: "Bilgilendirici metinler artık daha fazla ilgimi çekiyor. Bu okumaktan daha fazla zevk almamı sağlıyor." ifadeleri ile okumaya karşı değişen tutum ve ilgilerinden söz etmektedir. Buna göre öğrenci, uygulamada da kullanılan bilgilendirici metinlere karşı artık daha fazla ilgi duyduğunu ifade ederken bu durumun okumaktan daha fazla zevk almasına sebep olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgu öğrencilerin ilgisini çeken konu ve metin türlerinin okuma ilgisine olan etkisine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra D1Ö8: "Ben kitap okurdum ama bilgilendirici kitaplar okumazdım. Daha çok kurgu kitaplar dikkatimi çekiyordu. Bu metinlerden sonra bilgilendirici kitaplara da ilgim arttı. Bazen buradaki çalışmaların konusu ile ilgili olarak eve gidip araştırmaya devam ediyorum." ifadelerini kullanmıştır. Öğrenci bu sözleri ile ilgi alanına girmeyen bir yazı türünün ilgisini çekmeye başladığından bahsetmekte, ayrıca bu metinlerin merak duygusu oluşturduğuna vurgu yapmaktadır. Bu bulgu ile, okuma alışkanlığı olan bir öğrencinin farklı metin türlerinde de okuma ilgisi geliştirdiği görülmektedir.

"Kelime Öğrenme" koduna ilişkin öğrencilerden D1Ö9: "Bilgilendirici metinlerden hiç duymadığım yeni kelimeleri ve bilgileri öğrendim.", D1Ö3: "Metinlerde çok fazla yeni şey anlatılıyordu. Bu bilgilerin bazılarını ilk kez duymuştum. Hatta bazı kelimeleri bile ilk kez duyduğum oluyordu. Mesela 'paleontolog' gibi." ifadelerini kullanırken D1Ö11: "Burada öğrendiğim yeni kelimeleri yazdığım yazılarda da kullanmaya başladım." diyerek öğrendiği sözcükleri uygulamalı olarak kullanılmaya başladığına işaret etmektedir. "Kelime öğrenme" koduna ilişkin belirtilen görüşlerden, öğrencilerin bilgilendirici metinlere vurgu yaptıkları ve bu metinlerde verilen bilgilendirmeler sırasında yeni sözcükler öğrendiklerini ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmaktadır.

Okuduğunu anlamaya ilişkin belirtilen görüşlerden D1Ö3: "Bence okurken metnin konusunu, ana fikrini ve yazarın amacını bulmamız metni daha iyi anlamamıza sebep oldu." cümlelerini kurarken buna benzer şekilde D1Ö12 de "Bu metinleri yapmadan önce 'Bu metinde ne anlatılmaktadır?' gibi soruları yapamıyordum. Artık yapabiliyorum ve okuduğumu daha iyi anlıyorum. Konu ve ana fikri çok daha rahat bulabiliyorum" ifadelerini kullanmaktadır. Belirtilen öğrenci ifadelerinde öğrencilerin okuduğunu anlamalarını konu, ana düşünce ve yazarın amacını bulma gibi alt başlıklara bağladıkları görülmektedir. Bu uygulamalar, araştırma sırasında derinlemesine okumada kullanılan okuma görevleridir. Öğrencilerin bu ifadeleri, okuma görevlerinin okuduklarını anlamaya olan etkisinin yüksek olduğunu düşündürmektedir. Okuma görevlerine ek olarak D1Ö2: "Önemli yerleri belirlemek için altını çizmek ve bazı semboller kullanmak daha iyi anlamamı sağladı. Böylece sanki bazı yerlerini belirleyerek büyük bir metni küçültüyordum." cümleleri ile altına çizme ve sembol kullanımı okuma stratejilerinin okuduğunu anlamaya olan etkisi dile getirilmektedir. Buna göre çizim ve sembol kullanma, bir tür özetleme işlevi görerek metnin süzülmesi ve önemli ayrıntılarının belirlenmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bulgu, alan yazında da belirtildiği gibi metinle etkileşime geçerek aktif okuma yapmanın okuduğunu anlamayı etkilemesi bilgileriyle benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerden D1Ö6'nın "Metni okuduktan sonra arkasında sorular vardı. Bu sorulara metinden kanıt bularak cevap vermemiz gerekiyordu. Böylece metni anlamak zorunda kalıyorduk." sözleri metne bağlı soruların anlam kurmadaki etkisini göstermektedir. Derinlemesine okumada kullanılan metne bağlı soruların, anlamanın değerlendirilmesi amacıyla değil anlamanın derinleştirilmesi amacıyla yapılması gerektiğine alan yazında yer verilmiştir. Bu öğrenci görüşünün ise bu bilgiyi teyit eder nitelikte olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencinin, metne bağlı soruları yanıtlarken metin üzerinde daha fazla düşünme imkânı bulduğunu ve metinden kanıtlar sunarak sorulara verdiği yanıtlarda metni daha fazla özümsediğini ifade ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

b. Yazma Becerileri

Deney 1 grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler, uygulamanın yazma becerilerine etki ettiğini ifade etmişleridir. Bu ifadelere göre öğrenciler, uygulama yoluyla yazma miktarı, yazı niteliği ve hayal gücü kullanımı noktasında gelişme gösterdiklerini düşünmektedir.

Yazma miktarına vurgu yapan öğrencilerden. D1Ö1: "Artık yazarken daha uzun cümleler kurabiliyorum. Hikâye yazdıktan sonra betimleme ve sıfatlar eklemiştik. Böylece daha kurallı ve uzun yazıyorum." sözleriyle yazma görevlerinin yazma miktarını etkilediğini ve artık daha uzun içerikler oluşturabildiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra D1Ö7 ve D1Ö4 de artık daha uzun cümleler kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler ile hikâye oluşturma esnasında öğrencilerin yazma pratiğini düzenli olarak deneyimliyor olması ve derinlemesine yazma çalışmalarındaki ekleme/değiştirme yazma görevlerinin etkisi ile öğrencilerin yazma miktarında artış meydana geldiğini düşündükleri bulgulanmıştır.

Yazı niteliğine olarak öğrencilerden D1Ö8: "Bu çalışmalardan sonra yazım gelişti ve artık daha güzel yazıyorum", D1Ö7: "Yazma yaptıkça yazım daha da güzelleşti." ifadelerini kullanarak yazının biçimine vurgu yaparken; D1Ö11: "Yazım gelişti, artık daha hızlı yazıyorum ve süreyi yetiştirebiliyorum." ifadelerinde bulunmaktadır. Görüş bildiren öğrencilerin yazının biçim özelliklerinin yanı sıra hızına da vurgu yaparak, yazma pratiğinin kısa zamanda hızlı ve okunaklı yazmaya etkisine dikkat çektikleri görülmektedir.

Hayal gücü ile bağlantılı olarak öğrencilerden D1Ö6: "Artık kafamda daha kolay hikâye oluşturabiliyorum." diyerek yazma öncesi tasarım sürecine dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra D1Ö3: "Biz okuma yaparken hayal gücümüzü çok az kullanıyoruz. Yazan kişinin hayal gücüne bakıyoruz ve ona göre düşünüyoruz. Ama okuduktan sonra bir hikâye yazarken kendi hayal gücümüzü kullanarak 'Bunu şurada kullanırım, bunu burada kullanırım.' diye düşünüp bir şey tasarlıyoruz." sözleriyle hayal gücünü kullanarak yaptığı kurguyu vurgulamaktadır. D1Ö5 ise "Hikâye yazarken bir şey tasarlıyor ve hayal gücümüzü kullanıyoruz. Okuduktan sonra öğrendiklerimizi başka bir yerde kullanmak daha fazla düşünmemizi sağlıyor." diyerek öğrendiği bilgiler üzerinden düşündüğünü ve tasarım yaptığını ifade etmektedir. D1Ö9 bunlara ek olarak: "Diğer metin çalışmalarında test çözüyor gibi cevaplama yapıyoruz. Ama hikâye yazarken hayal gücümüzle beraber öğrendiklerimizi de kullanıyoruz." diyerek diğer çalışmalarla karşılaştırma yapmış ve aktif olarak hayal gücüne kullanımına dikkat çekmiştir.

c. Öğretmen Görüşü

Araştırmada, deney 1 grubu sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede derinlemesine okuma ve yazma çalışmasının etki alanlarını belirlemek amacıyla "Derinlemesine okuma ve yazma

çalışmalarının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir.

Sınıf öğretmeni sözlerine "Anlama yetenekleri elbette gelişti. Ancak anladıklarını ifade etme becerilerinde çok daha gözlemlenebilir bir fark görüyorum ben." cümleleri ile başlarken okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini ancak nispeten anlatma becerilerindeki gelişimin daha görünür olduğu vurgulanmaktadır. Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin anlama becerilerine kıyasla daha somut ve gözlemlenebilir olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin anlatımlarının anlama becerisi ile doğrudan bağlantılı olduğu da düşünülebilir. Dolayısı ile bu bulgu öğrencilerin anlama becerilerinin anlatım becerilerini desteklediğini doğrulamaktadır.

Dil becerilerinin gelişiminde kelime dağarcığının önemine işaret eden sınıf öğretmeni "Anlama ve anlatım becerilerinin gelişimini kelime dağarcığına bağlıyorum. Bu çalışma ile kelime dağarcıkları çok gelişti ve çok fazla yeni bilgi öğrendiler. Metinlerde bilmedikleri kelimeler oluyordu ve buna uygun işaretlemeler belirlenmiş olması onlarda bir farkındalık da oluşturdu diye düşünüyorum." ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadelerde sınıf öğretmeni uygulama sırasında kullanılan bilgilendirici metinlerin öğrencilerin kelime dağarcığına etki ettiğini dile getirmektedir. Gelişen kelime dağarcığının ise okuduğunu anlama ve konuşma becerilerine etki ettiğini söylemesi alan yazın ile benzer bir bulgu oluşturmuştur.

Derinlemesine yazma çalışmaları ile yazı niteliğinin geliştiğini ifade eden sınıf öğretmeni "Yazıları bile güzelleşti aslında ilk yazıları ile son yazılarına baktığımda sonrakiler kesinlikle daha özenli." ifadelerini kullanmıştır. Bu ifade ile düzenli olarak yapılan yazma pratiğinin yazı niteliğine olan etkisi vurgulanmaktadır.

Derinlemesine okuma ve yazma etkinlikleri sistematik olarak kurgulanmış sıralı uygulamaları içerir. Bu yapının öğrencilerde öz denetim oluşturduğuna işaret eden sınıf öğretmeni "Bu çalışmalarda kısa zamanda çok kazanım vardı. Hepsi bir plan dahilindeydi. Bunu yetiştirmek zorundaydılar ve zamanı verimli kullanmayı da öğrendiler diye düşünüyorum." ifadelerini kullanmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmeninin görüşlerinde öğrencilerin okuma ve yazma çalışmalarında hız kazanarak zamanı daha verimli kullandıkları dile getirilmektedir.

Sözlerine yazma çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkisi ile başlayan sınıf öğretmeni okuma becerilerine ilişkin olarak "Metinlerden çok keyif aldılar. Bu sayede kitap okumayı

daha çok sevdiler. Kitap okumaya karşı daha meraklı olduklarını ve kitap okuma isteklerinde bir artış olduğunu görüyorum.” cümlelerini kullanmıştır. Bu ifadesi ile öğrencilerin metinler aracılığı ile okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri dile getirilmektedir. Buna ek olarak, metne bağlı soruların okuduğunu anlamaya etkisini “Okuduklarını sorgulamaları çok önemliydi. Özellikle yazma yapmadan önce. Metinle ilgili sorulan sorularla bunun sağlandığını düşünüyorum. Böylece beyin fırtınası yaparak öğrendikleri üzerinde düşündüler.” sözleriyle özetlemektedir. Bu ifadelerde “derinlemesine inceleme” ye dikkat çekilerek okuma ve yazma arasında kurulan köprüye işaret edilmiştir. Okuma sonrası sorularla yapılan metin üzerinde düşünme çalışmalarının yazma çalışmaları için zemin oluşturduğuna dikkat çekilmiştir. Bu noktada okuma sonrası soruların okunan metni anlamak için birer araç olarak kullanılması ve yazma öncesi etkinlikler için birer düşünme aracı olması önemli görülmektedir. Sınıf öğretmeninin bu ifadeleri derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarını birbirine bağlayan derinlemesine inceleme anlayışını doğrulamaktadır.

Derinlemesine okuma ve yazmanın etki alanlarına ilişkin deney 1 grubu öğretmen ve öğrenci görüşleri birlikte incelendiğinde; etki alanlarının okuma ve yazma olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Okuma boyutunda, okuma ilgisi, okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı kodlarının ortak olarak kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni kelime dağarcığının yazma becerilerinde de etkin rolü olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca yazma becerilerine ilişkin olarak yazı niteliği kodunun ortak olduğu görülmüştür.

4.2.1.1.3 Uygulamanın Sevilen Bölümleri

Uygulama etkinliklerine ilişkin öğrencilerin sevdiği bölümleri tespit etmek amacıyla öğrencilere “Derinlemesine okuma ve yazma çalışmaların hangi bölümlerini sevdiğinizi nedeniyle açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar “Okuma” ve “Yazma” alt temalarına ayrılmış ve kodlar belirlenmiştir. Bu alt tema ve kodlar ile ifadelerin öğrenci görüşmelerinde tekrar edilme sıklığı Tablo 4.20.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Deney 1 Grubu İçin Uygulamanın Sevilen Bölümleri Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar

Alt Temalar	Kodlar	f
Okuma	*Metinler*	6
	Metne bağlı sorular	3
	İşaretleme yapma	3
Yazma	*Kurgulama*	10

Tablo 4.20.'de yer alan "Uygulamanın Sevilen Bölümleri" teması bağlamında değerlendirilen alt tema ve kodlar incelendiğinde, öğrencilerin "Okuma" ve "Yazma" başlıkları altında toplanabilecek farklı bölümlerden bahsettiği görülmektedir.

a. Okuma

Deney 1 grubu öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler, uygulamanın okuma bölümüne ilişkin metinleri, metne bağlı soruları ve işaretleme yapmayı sevdiklerini belirtmişlerdir.

Metinlere ilişkin görüş bildiren öğrencilerden D1Ö5: "Yazılan metinler çok hoşuma gitmişti. Her metinde farklı bir şeyler öğreniyordum. Yazarın kafasından düşünüyordum sanki." ifadelerini kullanırken D1Ö6: "Metinler çok ilgimi çekti. Yunus balıkları ile ilgili metinde yunusların engellilere yardım ettiğini öğrendim. Astronotlar ile ilgili olan metindeki bilgiler çok farklıydı.", D1Ö3: "Metinler çok etkileyiciydi. En çok 'İnsansı Robotlar' ve 'Astronotlar' metinlerini sevdim.", D1Ö9: "Robotlarla ilgili bilgileri çok sevdim. Bir de "Efes" çok etkileyiciydi. Oraya gitmek istiyorum", D1Ö12: "Ben bu çalışmada en çok metinleri sevdim. En çok da 'Uçan Arabalar' dikkatimi çekti." diyerek sevdikleri metinleri örneklemişlerdir. Öğrenci ifadelerinde farklı konularda yazılmış, dikkat çekici metinlerin okuma motivasyonundaki rolü görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler sevdikleri ve akıllarında kalan metinleri ifade etmişlerdir. Her öğrencinin farklı metinden keyif aldığı göz önünde bulundurulduğunda metinlerdeki konu çeşitliliğinin önemi bir kez daha vurgulanmıştır.

Metinlerden sonra yanıtlanan metne bağlı soruları da sevdiği bölümler arasında değerlendiren D1Ö7: "Metni okuyup sorularını çözmek çok güzeldi çünkü sorular bulmaca

çözmek gibiydi." ifadelerini kullanarak metne bağlı soruları bulmacaya benzetmiştir. D1Ö11 ise bu düşünceye bir ekleme yapmak istediğini söylerek: "Sorulara cevap vermek bulmaca çözmek gibiydi ama bazen bazı soruların cevaplarını bulmak çok zordu. Metindeki bilgileri kullanmak bize yardımcı oldu." ifadesi ile kanıt temelli cevap vermenin etkisine dikkat çekmiştir. Derinlemesine okuma çalışmalarında metne bağlı sorular metin üzerinde düşünmek için bir araç olarak kullanıldığından sorular, doğrudan metnin içinde bulunmamaktadır. Bu sebeple öğrenciler soruları yanıtlamayı bulmaca çözmeye benzetirken; yanıtlama yaparken metinden kanıt göstermeye de vurgu yapmıştır.

İşaretleme yapmaya ilişkin olarak D1Ö2: "Kılavuz metni okurken işaretlemeler kullanmayı çok sevdim. Anlamam konusunda çok yararlı olduğunu düşünüyorum" sözleriyle okuma metninde "kılavuz metin" kavramını kullanmış ve okuduğunu anlamaya etkisini belirtmiştir. Ayrıca D1Ö11: "Ben en çok işaretleme yapmayı sevdim." diyerek etkinliğin sevdiği bölümleri arasında bir derecelendirme yapmaktadır.

b. Yazma

Deney 1 grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler, uygulamanın yazma bölümüne ilişkin kurgulamayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmede, düşüncesini belirten öğrenci görüşlerinin kurgulamada birleştiği görülmüştür. Bu sebeple uygulamanın sevilen bölümlerine ilişkin yazma kategorisinde tek kod "kurgulama" olarak belirlenmiştir.

Görüş bildiren öğrencilerden D1Ö1: "Ben en çok hikâye yazma bölümünü sevdim. Çünkü hayal gücümde bir sürü şey canlanıyordu." sözleriyle hayal gücünü kullanarak kurgulama yapmayı sevdiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra D1Ö2: "Hikâye yazarken kahraman kim olsun veya olay ne olsun diye düşünüyoruz. İşte o kısmı çok sevdim." diyerek kurgulamaya dikkat çekmiştir. D1Ö3 ise "Benim en sevdiğim bölüm hikâye yazmak oldu. Hikâye yazarken her defasında değişik kurgular oluşturuyorduk.", D1Ö8: "Ben kafamda hikayeleri düşünüp bir kurgu oluşturup sonra kâğıda aktarmaktan çok keyif aldım." cümlelerini kullanmaktadır. D1Ö5 ise "En çok hikâye yazmayı sevdim. Çünkü başkasının fikirlerini değil kendi fikirlerimizi oluşturabiliyorduk. Her ne kadar metinden bilgiler kullanmak zorunda olsak da sonuçta onu biz yaratıyorduk. Bu benim için bir gelişim oldu." ifadelerini kullanarak özgün ürün üretmeye dikkat çekmiş, bu alanda gelişme kaydettiğini de vurgulamıştır. Tüm bunlara ek olarak D1Ö9: "Benim en çok 'düşünme sayfası' hoşuma gitti. Burada hikâye tasarlamak çok güzeldi. Bir de alt kısmında 'Haydi şimdi harika bir

hikâye yazalım!' diyordu. Onu okuduğumda kendime 'çok güzel yazmalıyım' diyordum. Bu bana inanılmaz cesaret veriyordu." diyerek düşünme sayfasına ve bu sayfada bulunan ifadelerin etkisine işaret etmektedir.

c. Öğretmen Görüşü

Araştırmada, deney 1 grubu sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede derinlemesine okuma ve yazma çalışmasında öğrencilerin sevdiği bölümleri belirlemek amacıyla "Derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarında özellikle hangi bölümlerin öğrenciler tarafından sevildiğini düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir.

Buna karşılık olarak sınıf Öğretmeni: "Öncelikle metinler çok güzeldi. Bu çok ilgilerini çekti. Onların ilgi alanlarına dönük, görselleri dahi merak uyandıran metinlerdi. Dolayısı ile çok keyifle okuma yaptılar." sözleriyle metinlerin öğrenciler tarafından sevildiğini ifade etmektedir. Yine metin özelliklerine vurgu yapan sınıf öğretmeni, görsellerin dahi merak uyandırıcı olmasına, öğrencilerin ilgi alanlarına dönük konu seçimleri yapılmış olmasına dikkat çekmiştir. Buna ek olarak sınıf öğretmeni "Sonrasında bu metinlerden elde ettikleri hikayeleri de çok keyifle yaptılar. Ama ben burada kilit noktayı 'metin' olarak nitelendiriyorum Metinleri sevmeselerdi ne okuma görevlerini doğru düzgün yapar ne de nitelikli bir yazma yapabilirlerdi." sözleriyle öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonlarını kılavuz metin özelliklerine bağlamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmeni, metin anlatımı ile ilgili olarak "Konuların ilgi çekici olması ve anlatım bu noktada çok önemliydi." ifadesiyle okumanın yazma üzerindeki doğrudan etkisini vurgulamıştır. Öğrencilerin yazma yaparken okunan metindeki yapıları modellediği düşünüldüğünde deney 1 grubu sınıf öğretmeninin sözleri, metin özelliklerinin okuma ve yazmadaki rolüne işaret etmektedir. Buna göre metin özelliklerinin, nitelikli bir okuma yapmalarının yanı sıra yazma çalışmalarını da desteklediği söylenebilir.

4.2.1.1.4 Uygulamanın Zorlayıcı Bölümleri

Uygulama etkinliklerine ilişkin öğrencilerin zorlandığı bölümleri tespit etmek amacıyla öğrencilere "Derinlemesine okuma ve yazma çalışmasının en çok hangi bölümlerinde zorlandığınızı nedeniyle açıklar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir.

Alınan yanıtlar sonucunda tek alt tema oluşturulmuş ve öğrencilerin "Yazma" ile ilgili olarak zorlanmalar yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda "yazma" tek alt

tema olarak belirlenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Bu alt tema ve kodlar ile ifadelerin öğrenci görüşmelerinde tekrar edilme sıklığı Tablo 4.21.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Uygulamanın Zorlayıcı Bölümleri Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar

Alt Temalar	Kodlar	f
Yazma	*Ekleme ve değiştirme*	9
	Olay ve sonuç yazma	5
	Bilgi kullanma	4

Tablo 4.21.'de yer alan "Uygulamanın Zorlayıcı Bölümleri" teması bağlamında değerlendirilen alt tema ve kodlar incelendiğinde, öğrencilerin yalnızca "Yazma" başlığı altında toplanabilecek farklı bölümlerden bahsettiği görülmektedir. Bu bölümler kodlarla ifade edilmiştir.

a. Yazma

Deney 1 grubu öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler, uygulamanın yazma bölümünde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sebeple uygulamanın zorlayıcı bölümleri teması altında tek kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin ifadelerde derinlemesine yazmanın; ekleme ve değiştirme görevi, bilgi kullanma, olay ve sonuç yazma bölümlerinin öğrenciler için zorlayıcı olduğuna işaret edilmiştir.

Ekleme ve değiştirme yazma görevi konusunda görüş bildiren öğrencilerden D1Ö1: "Ekleme ve değiştirme yapmak kesinlikle çok zordu." ifadesini kullanırken D1Ö4: "Yazma yaparken zorlandım, özellikle ekleme ve değiştirme yapmak. En çok da ekleme zordu." sözleriyle ekleme görevinde daha çok zorlandığına dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrencilerden D1Ö5: "Ekleme de değiştirme de çok zordu. Daha önce böyle bir çalışma da yapmadığımız için başlangıçta anlakta zorlandım. Yapıyordum bir şeyler ama doğru oluyor mu bilmiyordum." sözleriyle ekleme ve değiştirme görevinin yeni öğrenildiğini vurgulamaktadır. Yeni öğrenilmesi sebebiyle uygulamanın ilk zamanlarında anlamakta zorlandığını ve doğruluğundan emin olamadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra D1Ö8: "Ekleme ve değiştirme yapmak zordu. Çünkü bakınca bana olmuş gibi geliyordu. Ama öğretmenimle konuştuğumda buraya hangi kelimeler gelebilir veya eklenebilir diye konuştuğumda farklı şeylerin de olabileceğini görüyordum. Ama bunu tek başıma düşünmem zor oluyordu." diyerek etkinliğin bu bölümünde desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade

etmektedir. Bu noktada özellikle uygulamanın ilk zamanlarında öğretmen rehberliğine olan ihtiyacın ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Bilgi kullanma ile ilişkili olarak D1Ö4: "Okuduğumuz metinlerdeki bilgileri hikâyede kullanmakta çok zorlandım. Çünkü kafama göre değil buradaki bilgiye göre bir şey kurgulamak zorundaydım." ifadelerini kullanırken kılavuz metne bağlı kalmanın zorlayıcı olmasından bahsetmektedir. Bu görüşlerin yanı sıra öğrencilerden D1Ö6: "Bilgileri hikâyede kullanmakta çok zorlandım çünkü üç bilgi kullanmak zorundaydık. Son bilgiyi koyacak bir yer bulmakta zorlanıyordum." sözleriyle kılavuz metinden elde ettikleri bilgileri kurgunun içine entegre etmekte zorlanırken "en az üç bilgi kullanımı" yazma görevine dikkat çekerek bu sayının onu zorladığını ifade etmektedir. D1Ö3 ise "Ekleme ve değiştirme yapmak kadar olmasa da bilgileri hikâyede kullanmak da oldukça zordu." diyerek zorlandığı bölümler arasında bir derecelendirme yapmıştır. Burada öğrenci, ekleme ve değiştirme yapmakta zorlandığını ancak bilgi kullanmada daha fazla zorlandığını ifade etmektedir.

Olay ve sonuç bölümü yazma ile ilişkili olarak D1Ö5: "Olay ve sonuç bölümlerini yazmakta zorlandım çünkü her defasında heyecanlı bir şeyler yazmak istiyordum." diyerek olay ve sonuç bölümünde zorlanmasının sebebini heyecanlı bir kurgu oluşturmak istemesine bağlamaktadır. D1Ö7 ise "Ben de olay bölümünde zorlandım ama daha çok sonuç yazmakta zorlandım. Çünkü zaman kısıtlaması olduğu için sonuç bölümünü hızlıca oluşturmam gerekiyordu." sözleriyle zorlanmasının sebebini zaman kısıtlılığına bağlamıştır. Bunun yanı sıra D1Ö9: "Bir olay bulmak ve bunu bir sonuca bağlamak çok zordu. Bu etkinliğin en keyifli yanı yazmaktı ama en zor yanı da yazmaktı." ifadesiyle zorlandığı bölümün aynı zamanda keyif aldığı bölüm olmasına dikkat çekmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin zorlandığı durumları sevilen bölümler arasında da değerlendirebileceğini göstermektedir.

b. Öğretmen Görüşü

Araştırmada, deney 1 grubu sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede Derinlemesine Okuma ve Yazma çalışmasının zorlayıcı bölümlerini belirlemek amacıyla "Derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarında öğrencilerin özellikle hangi bölümlerde zorlandığını düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir.

Bu karşılık olarak sınıf öğretmeninin: "Bence okumadan ziyade biraz yazmada zorlandılar." cümlesiyle öğrenci görüşmesinden elde edilen bulgularla benzer bir bulguya ulaşılmıştır. Buna göre deney 1 grubu sınıf öğretmeni de öğrencilerin okumaya kıyasla

yazmada daha fazla zorlandığını ifade etmektedir. Bu ifadesini ise "Nedenini açıklamak gerekirse, yazmak her zaman biraz daha zordur." cümlesiyle açıklamaktadır. Bu ifadede sınıf öğretmeni yazma ve okuma eylemi arasındaki doğal süreç farkından söz etmektedir. Buna göre öğretmen tarafından yazma eyleminin okuma eyleminden daha güç olduğu düşünülmektedir. Sözlerine "Düşüncelerini yazıya dökmek onlar için zordu. Anlamlı ve kurallı cümleler kurarak bir akış yakalamak onları çok zorladı. Yazarken, eklemede mesela, çok fazla zorlandılar. Bu da kelime dağarcığına bağlı. Öğrencinin kelime dağarcığı ne kadar geniş olursa değiştireceği veya ekleyeceği sözcükleri rahatça seçebilir." cümleleriyle devam eden sınıf öğretmeni öğrencilerin de zorlandıklarını ifade ettikleri ekleme ve değiştirme görevlerindeki zorlanmayı kelime dağarcığına bağlamaktadır. Bu bulguya göre öğrencilerin kelime dağarcıkları ne kadar geniş olursa, basit sözcükleri karmaşık sözcüklerle değiştirirken veya metne sıfat ve betimleme eklerken o denli başarılı olunur.

Uygulamanın zorlanılan bölümleri alt teması için öğretmen ve öğrenci görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin genel anlamda yazma bölümünde zorlandıkları ifadesinin ortak olduğu görülmektedir. Yazma bölümünün alt uygulamalarında ise ekleme ve değişme görevlerinde zorlanma hem öğretmen hem öğrenci görüşlerinde bulgulanmıştır.

4.2.1.1.5 Transfer

Öğrencilerin uygulamadan öğrendiklerini diğer alanlara aktarıp aktarmadıklarını belirlemek amacıyla öğrencilere "Derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarında öğrendiklerinizi Türkçe dersi dışında nerelerde kullandınız?" sorusu yöneltilmiştir.

Alınan yanıtlar doğrultusunda metinden elde edilen bilgilerin ve uygulamadaki okuma davranışının transferi ile aktarım yapıldığı sonucuna ulaşılarak bu alt temalar altında kodlara ulaşılmıştır. Oluşturulan alt tema ve kodlar ile ifadelerin öğrenci görüşmelerinde tekrar edilme sıklığı Tablo 4.22.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Transfer Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar

Alt Temalar	Kodlar	f
Metinden Edinilen Bilgi	*Diğer derslerde*	3
	Sosyal yaşamda	2
Okuma Davranışı	*Kitap okurken*	10
	Test çözerken	4

Tablo 4.22.'de yer alan "Transfer" teması bağlamında değerlendirilen alt tema ve kodlar incelendiğinde, öğrenciler "Metinden Edinilen Bilgi" ve "Okuma Davranışı" alt temalarında gruplanacak şekilde öğrendiklerini transfer ettiklerini iletmiştir.

Bu sınıflamada "Metinden Edinilen Bilgi" alt teması altında metinden öğrenilen bilgilerin doğrudan aktarımı söz konusu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte "Okuma Davranışı" alt temasında toplanan ifadelerde ise strateji yoluyla öğrenilen okuma davranışının dönüştürtülerek transfer edilmesinin söz konusu olduğu görülmüştür. Yani birinde bilginin diğerinde uygulamanın aktarımı ele alınmıştır. Bu alt temalara ait kodlar ve örnek öğrenci ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

a. Metinden Edinilen Bilgi

Deney 1 grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerin metinden edindikleri bilgileri, diğer derslerde ve sosyal yaşamda kullandıklarını ifade eden görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu bulgularda okuma yolu ile edinilen bilginin uygulama süreci dışına aktarımı söz konusudur.

Görüş bildiren öğrencilerden D1Ö1: "Ben sosyal bilgiler dersinde bu metinlerden öğrendiğim bilgileri kullanıyorum." derken D1Ö6, "Ben de sosyal bilgilerde kullanıyorum. Çünkü içerikleri benziyor. Orada da tarihi yerler, insanlar gibi konular işliyoruz." diyerek bilgileri dersler arası transferde kullandığını aktarmaktadır. Bu iki bulguda da tekrar edilen "sosyal bilgiler dersi"ne transferin ders içerikleri ile metinlerdeki sosyal içeriklerin ilişkili oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra D1Ö4: "Ben bu bilgileri fen bilgisi derslerinde de kullandım. Hani arılarla, karıncalarla ilgili bir metin işlemiştik. Oradan o hayvanlarla ilgili bilgiler öğrenmiştim. Bir de Michael Faraday ile ilgili bir metin

okumuştuk. Elektrikle ilgiliydi. Bu bilgileri fen bilgisi dersinde kullandım." ifadeleriyle farklı bir derse aktardığı konuları örneklemiştir. Bu ifade ile metinlerde yer alan canlı türleri ve bilim insanlarına ilişkin özelliklerin fen bilgisi dersi içeriği ile ilişki olarak bilgi transferinin sağlandığı görülmektedir. Bu açıdan metinlerin pek çok alan ve disiplinle ilişkili olması önemli görülmektedir.

Öğrencilerden D1Ö7, serbest yazma ile ilişkili olarak "Ben evde yazdığım yazılarımda burada öğrendiğim bilgileri kullanıyorum." sözleri ile metinden elde ettiği bilgileri serbest yazma çalışmalarında kullandığını ifade etmektedir. Buna ek olarak D1Ö1: "Ben burada öğrendiğim bilgileri diğer arkadaşlarıma anlatıyorum." ifadelerinde bulunarak öğrendiği bilgileri sosyal çevresi ile iletişimde kullandığını ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgu ile öğrencilerin okudukları metinler aracılığı ile entelektüel gelişimlerine katkı sağlandığı ve metinlerden elde edilen bilgilerin sosyal iletişimde kullanıldığı söylenebilir.

b. Okuma Davranışı

Deney 1 grubu öğrenci ile yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerin uygulamadan edindikleri okuma davranışlarını uygulama süreci dışına aktardıklarını ifade eden görüşlerde bulundukları görülmüştür. Bu ifadelere göre öğrenciler, kitap okurken ve test çözerken uygulamaya ilişkin okuma davranışlarını aktarmaktadır.

Kitap okurken kodu ile ilişkili olarak D1Ö1, D1Ö2, D1Ö4, D1Ö5, D1Ö6, D1Ö8, D1Ö9, D1Ö10, D1Ö11, D1Ö12 öğrenciler kitap okurken altını çizme ve sembol kullanma gibi derinlemesine okumaya ilişkin becerileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra D1Ö3, D1Ö4, D1Ö7, D1Ö10 öğrenciler test çözerken bu işaretleme ve sembolleri kullandıklarını, böylece anlamayı kolaylaştırmayı hedeflediklerini aktarmışlardır.

Bu bulgudan hareketle öğrencilerin derinlemesine okuma yöntemine ilişkin olarak belirlenen not alama, sembol kullanma ve altını çizme gibi işaretlemelerin anlamayı kolaylaştırma ve ifadeleri belirginleştirme amacıyla kitap okurken ve test çözerken kullandıkları bulgulanmıştır.

c. Öğretmen görüşü

Araştırmada, deney 1 grubu sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarında edilenlerin diğer alanlara aktarımının yapılıp yapılmadığını

belirlemek amacıyla "Size göre, öğrenciler derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarından öğrendiklerini Türkçe dersi dışında nerelerde kullandılar?" sorusu yöneltilmiştir.

Sınıf öğretmeni: "Öncelikle şunu söylemek isterim ki bu çalışmanın okuma becerilerine ciddi etkisi oldu. Bu teknikleri test çözerken de matematik problemlerini anlarken de kullanmaya başladılar. Çünkü aslında hepsi bir anlama gerektiriyor. Bunlar birbiri ile bağdaşık zaten." ifadeleri ile öğrencilerin derinlemesine okuma çalışmalarında kullandıkları stratejilerin genel olarak anlama becerilerini geliştirdiğini ve bu sayede matematik ve sosyal bilgiler gibi derslerde bu tekniklerin transfer edildiği dile getirilmektedir. Bu ifadelerinde derinlemesine okuma yöntemi içinde yer alan uygulamaların transferinden söz eden sınıf öğretmeni metinlerden elde edilen bilgilerin transferini de şu sözleri ile açıklamaktadır: *Sosyal bilgilerde 'Tarihi Yerlerimiz' adlı bir konumuz var. Orada da okudukları o metinlerden bilgiler sundu hemen hepsi. Çünkü akıllarında kalmıştı ve bilgileri birleştirdiler. Bunun dışında bir metinde Eskimolardan bahsetmiştik. Başka bir metinde ilk insanlardan… Görsel sanatlar dersinde karakter ve kahraman çizimi yapmıştık. Onları hatırladılar mesela. Dinozorlar, penguenler çizdiler. Başka bir gün yine -Türkçe dersiydi sanıyorum- penguenler geçti metinde. Bizim işlediğimiz bilgileri hemen hatırlayıp harmanladılar.*

Söz konusu ifadelerde de görüldüğü gibi öğrencilerin derinlemesine okuma etkinliği dışında yapılan derslerde de uygulamada kullanılan metinlerden öğrendikleri bilgilerin transfer edildiği aktarılmaktadır.

Derinlemesine okuma ve yazma etkinliklerinin diğer alanlara transferi ile ilgili olarak metinlerden elde edilen bilgilerin transferi ve uygulamadan elde edilen becerilerin transferi noktasında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir. Hem öğrenci görüşlerinde hem de öğretmen görüşlerinde metinden elde edilen bilgilerin farklı ders içeriklerine transfer edilmesi söz konusu iken aynı zamanda okuma stratejilerinin kitap okuma, problem ve test çözmeye transfer edildiği ifade edilmiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmenine odak grup görüşmesindeki sorulara ek olarak derinlemesine okuma ve yazmanın uygulanabilirliği ve bu çalışmayı yapacak öğretmenlere önerilerde bulunmaya ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda alınan cevaplar farklı bir başlıkta belirtilmiştir.

4.2.1.1.6 Deney 1 Grubu Öğretmeninin Derinlemesine Okuma ve Yazmanın Uygulanabilirliğine Dair Görüşleri

Yapılan görüşmeler kapsamında öğrenci ve öğretmene yöneltilen ortak sorulara ek olarak derinlemesine okuma ve yazma yönteminin uygulanabilirliği hakkında geri bildirim almak amacıyla öğretmene "Derinlemesine okuma ve yazmanın sınıf içinde uygulanabilirliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Deney 1 grubu sınıf öğretmeninden alınan yanıt şöyledir:

Uygulanabilir tabii. Çocuklar için çok verimli oldu. Her salı günü bu etkinliği yapacağız diye can attılar. Çok keyif aldılar. Çalışmanın güçlü yönleri fazlaydı. Zayıf yönleri konusunda, zaman sınırlılığı sayılabilir. Haftada iki gün bu uygulama yapılsa daha iyi olabilirdi. Yazmaya ayrılan süre belki daha uzun tutulabilir. Bu öğrencilere geri bildirim vermek adına da önemli. Özellikle başlarda yavaş yazıyorlar. Zor kurgulama yapıyorlar. Hatta diğer derse sarkmıştı. Giderek hızlandılar tabii ama zaman sınırlaması onlara zaman yönetimini öğretirken bir parça da sınırlandırdı diye düşünüyorum. Onun dışında etkinliklerde gereksiz hiçbir şey yoktu. Türkçe dersinin gerçekten çok etkin bir şekilde işlendiğini düşünüyorum ben. Türkçe kitabındaki standart etkinliklerdense bu çalışmalarla daha fazla verim sağladı çocuklar.

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi, Deney 1 grubu sınıf öğretmeni derinlemesine okuma ve yazma etkinliklerini uygulanabilir bulmaktadır. Çalışmanın pek çok özelliği için "verimlilik" vurgusu yaparak yazma için ayrılan süreyi "geliştirilebilir" bulduğunu ifade etmektedir. Yapılan öğretmen görüşmesinde uygulanabilirlik dışında bu çalışmayı yapacak öğretmenler için öneriler de sorulmuş alınan bir diğer başlık altında verilmiştir.

4.2.1.1.7 Deney 1 Grubu Öğretmeninin Derinlemesine Okuma ve Yazma Yöntemini Uygulayacak Öğretmenlere Tavsiyeleri

Deney 1 grubu öğretmeninin derinlemesine okuma ve yazma yapacak öğretmenler için önerilerini belirlemek amacıyla "Derinlemesine okuma ve yazmayı sınıflarında uygulayacak öğretmenlere tavsiyeleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıt ise şöyledir:

Öncelikle merak uyandırıcı metinler tercih edilmeli. Herhangi bir metinle bu çalışmayı yapamazsınız. Dikkat çekici olması, konunun çocukların ilgi alanlarına hitap etmesi gerekiyor. Astronotlar, bilim, hayvanlar, dünya alemi, kutuplar… Kullanılan başlık bile çok önemli. Metinde ilk baktığımız şey başlık oluyor. Çok önemli bir detay bu. Bence bu

etkinliğin en etkili yanlarından biri buydu; metinler… O yüzden ilk etapta öğretmen buna dikkat etmeli.

Söz konusu ifadesi ile sınıf öğretmeni, çalışmada metinlerin önemine vurgu yapmakta metinde kullanılan başlığa, dil özellikleri ve işlenen konulara dikkat çekmektedir. Derinlemesine yazmaya da değinen Deney 1 grubu sınıf öğretmeni şu ifadelerde bulunmuştur:

Çocuklar hikâye yazarken kahramanı çok dikkatli seçmeli. Çünkü bütün hikâye onun üzerine kurgulanıyor. Burada öğretmenin bolca modelleme yapması çok önemli. Bu modeller güncel hayattan, çocuğun yaşantısına uyarlanabilecek örneklemeler olmalı. Öğrencilere mutlaka dönüt verilmeli. Çünkü yeni öğrendikleri bir yöntem ve bu noktada davranış oturana kadar öğrenciye eşlik etmek gerekebiliyor. Modelleme yapmak çok önemli. Yazma ile ilgili bir diğer önemli konuş ise, çocuklar ekleme ve değiştirme yapmada çok zorlanıyor. Bunun için kelime çalışması yapılmasını öneririm.

Bu ifadelerinde sınıf öğretmeni özellikle stratejinin öğrenildiği ilk dönemlerde öğrencilerin öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyduğu öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Buna ek olarak yazılan hikayelerde ekleme ve değiştirme çalışmalarını daha etkili kullanabilmek için kelime dağarcığını geliştirmeye dönük çalışmaların yapılması önerilmektedir.

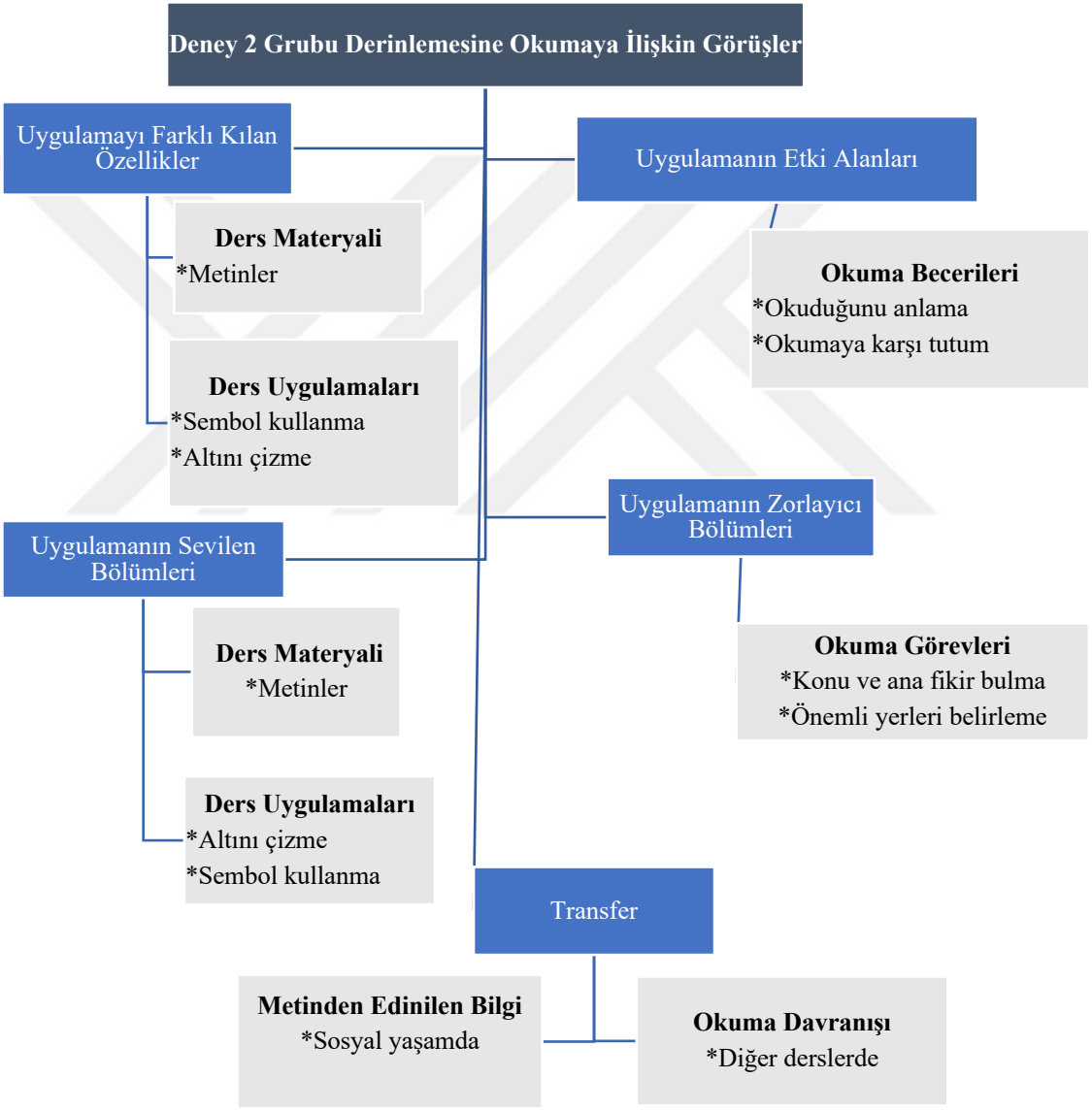
Yapılan okuma sonrası edinilen bilgilerin belli bir plan dahilinde yazıya aktarması sürecinde "Derinlemesine İnceleme"ye dikkat çeken Deney 1 grubu sınıf öğretmeni: *"Tüm bunların dışında öğrencileri düşünmeye sevk edecek soruların olması çok önemli. Biz bunu düşünme sayfasıyla çok başarılı bir şekilde yaptık diye düşünüyorum. Öğrenciyi çokça düşünmeye sevk edecek, algılarını farklı yönlere çekebilecek sorular hazırlanmalı. Metin sonrası sorulan sorular öğrenciyi düşündürme üzerine hazırlamalı."* sözleri ile derinlemesine okuma çalışmasında metin sonrası sorulan soruların sorulma sebebini pekiştirmektedir.

4.2.1.2 Deney 2 Grubu Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada, derinlemesine okuma yönteminin kullanıldığı deney 2 grubu öğrencilerinden rastgele seçilmiş 12 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmış olup sınıf öğretmeni ile de öğretmen görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmen ve öğrencilere diğer deney grubunda olduğu gibi benzer sorular yöneltilmiştir. Bu yarı

yapılandırılmış form 5 adet açık uçlu sorudan oluşmuştur. Bunun dışında sınıf öğretmenine uygulanabilirlik ve uygulayıcılara önerileri içerek 2 adet ek soru sorulmuştur. Toplanan verilerden elde edilen bulgular kod, alt tema ve temalar halinde gösterilmiştir. Öğrenci cevapları D2 ön koduna Ö1, Ö2 şeklinde öğrenci numarası verilerek sunulmuştur.

Deney 2 grubuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda 5 tema oluşturulmuş, buna yönelik alt tema ve kodlar belirlenmiştir. Belirlenen bu tema, alt tema ve kodlar Şekil 4.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Deney 2 Grubu Derinlemesine Okumaya İlişkin Görüşler

4.2.1.2.1 Uygulamayı Farklı Kılan Özellikler

Araştırma kapsamında, deney 2 grubu öğrencilerine ve sınıf öğretmenine "Derinlemesine okuma çalışmalarında diğer okuma çalışmalarından farklı ne yaptınız?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda kodlar belirlenmiş ve bununla ilişkili iki alt tema oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalar ve buna bağlı kodlar Tablo 4.23.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Deney 2 Grubu İçin Uygulamayı Farklı Kılan Özellikler Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar

Alt Temalar	Kodlar	f
Ders Materyali	*Metinler*	7
	Altını çizme	6
Ders Uygulamaları	*Sembol kullanma*	4

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney 2 grubu öğrencilerinin "Uygulamayı Farklı Kılan Özellikler" teması için belirttiği görüşlerden "Ders Materyali" ve "Ders Uygulamaları" alt temaları oluşmuş ve bu alt temalarla ilişkili kodlar belirlenmiştir.

a. Ders Materyali

Deney 2 grubu öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler, ders materyallerinden metinler ile derinlemesine okumanın diğer uygulamalardan farklılaştığını belirtmiştir.

Uygulamayı farklı kılan özelliklerin metinler olduğunu söyleyen görüşlerden D2Ö4: "Bu çalışmada okumaktan çok zevk aldım. Bunun sebebi metinlerdi. Metinlerden pek çok şey öğrendim" ifadelerini kullanarak bilgilendirici metinlerin çalışmada fark yarattığına işaret etmektedir. D2Ö5 ise "Bu metinler diğer metinlerden farklıydı, farklı metinler okuduk. Sıkıcı metinler değildi bunlar, çok keyif aldım." sözleri ile uygulamada kullanılan metinlerin diğer okuma metinlerine kıyasla daha ilgi çekici olduğunu ifade etmektedir.

b. Ders Uygulamaları

Deney 2 grubu öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesindeki ifadelere göre öğrenciler, derinlemesine okumanın ders uygulaması özelliklerinin diğer uygulamalardan farklı görmektedir. Bu ifadelerde öğrenciler, derinlemesine okumanın sembol kullanımı ve altını çizme özellikleri üzerinde durmuştur.

Sembol kullanımı ile ilişkili olarak D2Ö3: "Önceki çalışmalarımızda sadece sesle okuyup geçiyorduk ama burada bazı bölümlerde semboller kullanarak iyice inceledik." ifadesiyle önceki çalışmalarında metinle etkileşime geçeceği stratejileri kullanmadığını dile getirmektedir. Derinlemesine okuma çalışmasında metin üzerinde sembol kullanımına dikkat çeken bir başka öğrenci olan D2Ö10: "Bu çalışmada düşüncemizi sembollerle anlatabiliyorduk. Bu çok ilginçti" ifadesini kullanmaktadır. Öğrenci bu ifadesi ile semboller yardımıyla düşüncesini metin üzerine aktardığına dikkat çekmekte, bunu daha önceki çalışmalarında yapmadığı için ilginç bulmaktadır.

Altını çizme ile ilişkili olarak D2Ö6: "Soruları cevaplarken sadece altını çizdiğim yerlere odaklandım. Bu cevaplarken kolaylık sağladı. Bunu önceden yapamıyordum." cümleleri ile önemli yerlerin altını çizerek metni süzebildiğini ifade etmektedir. Bu sayede metne bağlı sorulara yanıt bulabildiğini ifade etmektedir.

c. Öğretmen Görüşmesi

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenine "Derinlemesine okumanın kullandığınız diğer okuma stratejilerinden ne gibi farklarının olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir.

Bu soruya sınıf öğretmeni: "Normalde biz Türkçe dersinde sesli okuma yaparken bu şekilde bir aktif okuma yapmıyoruz." cümlesiyle öğrencilerin önceki uygulamalarda metin etkileşimine dayalı çalışmalar içinde bulunmadığı ifade etmiştir. Bunun yanı sıra metne bağlı sorularda kanıt temelli yaklaşımla ilgili olarak "Metinle ilgili sorular sorulduğunda 'metne geri dönün, metinden kanıt gösterin, işaretleme yaptığınız alanlara gidin' gibi yönergeler vermiyorduk. Kanıta göre cevap istenmesi akıl yürütmeyi de beraberinde getiriyor" ifadelerini kullanmıştır. Bu cümleler ile derinlemesine okuma çalışmalarında metne sürekli olarak geri dönülmesine dikkat çekilmiştir. Bu noktada öğrencilerin işaretleme yaptıkları bölümlerden soruların cevabını aramaya öncelik vermenin diğer uygulamalardan farklı

olduğu dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni not alma ve sembol kullanımının dizgesel olmasına dikkat çekerek "Aslında biz de okuma yaptırırken altını çizdiriyoruz 'Önemli yerleri çizin!' diyoruz. Ama bu çalışma, öğrencilere önemli bilgiyi ayırt etmeyi öğreterek altını çizmeyi de öğretiyor. Mesela öğrenci soruları cevaplarken o alanlara gidiyor. Dolayısı ile nereyi çizmesi gerektiğini de öğreniyor" ifadelerinde bulunmuştur. Bu ifadeler ile derinlemesine okuma çalışmalarının öğrenciler için "önemli bölümlerin altını çizme" noktasına öğretici etkiye sahip olduğuna dikkat çekilmiştir. Buna ek olarak sınıf öğretmeni "Bence bu çalışma daha kısa sürede daha bütünsel bir yapı olması sebebiyle farklı. Aslında parça parça baktığımızda bildiğimiz uygulamalar bunlar. Ancak bir yapı içerisinde, sıralı olarak, birleştirildiğinde ortaya çok anlamlı bir şey çıkıyor. Bu çalışmayı yapınca ben anladım ki biz zamanı çok fazla israf ediyormuşuz. Daha kısa zamanda daha etkili bir çalışma yapılabiliyormuş." sözleriyle derinlemesine okumanın bir "çatı uygulama" olmasına dikkat çekmektedir. Öğretmen bu ifadeleri ile derinlemesine okumanın, yeni bir anlayış olmaktan öte zamanın doğru ve etkili şekilde kullanıldığı etkin bir öğrenme organizasyonu oluşuna işaret etmektedir.

Deney 2 grubunun öğrenci ve öğretmen görüşleri birlikte incelendiğinde, ders uygulamasına ilişkin not alma ve sembol kullanımı ile önemli bölümlerin altını çizme özelliklerinin derinlemesine okumayı önceki çalışmalarından farklı kılan özellikler olduğu görülmektedir.

4.2.1.2.2 Uygulamanın Etki Alanları

Araştırma kapsamında yürütülen uygulamanın etki boyutu hakkında fikir sahibi olmak için öğrencilere "Derinlemesine okumanın, okuma becerilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda tek alt tema oluşturulmuş olup bu alt temaya ait kodlar ile ifadelerin öğrenci görüşmelerinde tekrar edilme sıklığı Tablo 4.24.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Deney 2 Grubu İçin Uygulamanın Etki Alanları Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar

Alt Tema	Kodlar	f
Okuma Becerileri	*Okumaya karşı tutum*	9
	Okuduğunu anlama	7

Tablo 4.24. incelendiğinde deney 2 grubu öğrencilerinin "Uygulamanın Etki Alanları" teması için belirttiği görüşlerden tek alt tema oluşmuştur. "Okuma Becerileri" başlığı verilen bu alt tema ile ilişkili tabloda gösterildiği şekliyle belirlenmiştir.

a. Okuma Becerileri

Deney 2 grubu öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesindeki ifadelere göre öğrenciler, derinlemesine okumanın onların okuma becerilerine etki ettiğini düşünmektedir. Bu doğrultuda uygulamanın etki alanları konusunda, okuma becerileri tek kategori olarak ele alınmıştır. Belirtilen ifadelerde öğrenciler, derinlemesine okuma ile okumaya karşı tutumlarının ve okuma becerilerinin geliştiğini dile getirmişlerdir.

Okuduğunu anlamaya ilişkin olarak görüş bildiren öğrencilerden D2Ö3: "Bu çalışmada 3 kere okuma yapmak okuduğumu anlamam konusunda bana çok yararlı oldu." sözleriyle tekrarlı okuma yapmanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Öğrenci, okuma sırasındaki anlama basamaklarını ise "İlk okuduğumda her yer önemli gibi geliyordu. İkinci kez okuduğumda ise hem daha iyi anlıyordum hem de her yerin önemli olmadığını anlıyordum. Üçüncü okuduğumda ise bazı yerlerin gerçekten önemli olduğunu anlıyordum." sözleriyle ifade etmektedir. Bu cümleler derinlemesine okuma içerisinde yürütülen tekrarlı okumanın okuduğunu anlamaya etkisini örneklemektedir. D2Ö5, D2Ö8, D2Ö11 metindeki ifadelerin altını çizmek ve semboller kullanmanın okuduğunu anlamalarını olumlu yönde etkilediğini beyan ederken D2Ö7 ise metnin yanına notlar almanın okuduğu metin üzerinde onu düşürdüğünü ve bu sayede daha iyi anladığını ifade etmiştir. Tüm bu yanıtlar derinlemesine okumanın alt bileşenlerinin farklı öğrenci türlerine göre etki alanı oluşturabileceğini göstermektedir. Buna ek olarak öğrencilerden D2Ö6, "Bu çalışma metni daha derin anlamamı sağladı." cümlesini kullanmıştır. Bunun üzerine öğrenciye "Derin anlamak ne demek?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci "Okuyup geçmek değil de daha iyi anlamak ve sonrasında hatırlamak diyebilirim. Bu, okuduklarımı unutmamamı sağlıyor. Daha iyi anlıyorum ve anladığım şeyler aklımda kalıyor." diyerek anlamlı okumaya işaret etmektedir. Öğrencinin verdiği bu cevapta yer alan "daha derin anlamamı sağladı" ifadesi oldukça önemli bulunmaktadır. Bu bulgu, öğrencinin kendi anlama sürecini tanımlaması ve bir kavram olarak "derin" sözcüğünü kullanması okuma farkındalığını göstermektedir. Öğrencilerden D2Ö4 ise "Benim daha çok okuduğum metni yorumlamam gelişti. Ben zaten okumayı seviyorum. Bu yüzden okumam hızlıydı. Ama artık daha iyi yorumluyorum"

sözleriyle okuma miktarının yeterli olduğunu bu çalışmaların okuduğunu yorumlayabilmesine etki ettiğini belirtmektedir.

Okumaya karşı tutum ile ilişkili olarak D2Ö10: "Önceden pek kitap okumuyordum. Kitap okumak bana anlamsız geliyordu. Ama bu çalışmalardan sonra nedense okumaya çok alıştım." ifadelerini kullanarak haftalık kitap okuma miktarının da arttığını eklemektedir. Bu ifadeler, öğrencilerin ilgisini çekecek metin özelliklerinin okuma ve kitapla ilişkisine olan etkisine işaret etmektedir. Buna benzer şekilde D2Ö11 ise "Metinlerin bilgilendirici olması çok ilgimi çekiyordu ve bundan sonra konuyu araştırıyordum. Bu konuyla ilgili daha fazla okuyasım geliyordu." sözleriyle bilgilendirici metinlerin onlarda yarattığı merak duygusu ve araştırma isteği ile daha fazla okuma ihtiyacı hissetmelerine değinmiştir. Bilgilendirici metinlerden elde edilen bilgilerin etkisine vurgu yapan bir başka öğrenci D2Ö9: "Bu metinlerde öğrendiğim bilgileri arkadaşlarımla ya da kuzenlerimle konuşurken onlara da anlattığımı fark ettim. Genel kültür oldu aslında. Böylece daha fazla okumak istiyordum. Her hafta 'Acaba ne öğreneceğim?' diye merak ederek okuyordum." sözleriyle bilgilendirici metin içeriklerinin günlük yaşamda kullanılması ile okuma motivasyonunun arttığını ifade etmiştir. Buna benzer şekilde D2Ö1: "Buradaki bilgiler günlük yaşamda kullanabileceğimiz bilgilerdi. Bu sayede okumaya ve kitaplara ilgim arttı. Artık her gün neredeyse bir kitap okuyorum." ifadeleri ile okumaya karşı duyduğu ilginin okuma miktarını etkilediğini dile getirmektedir. Bir başka öğrenci olan D2Ö12'nin "Ben bu çalışmadan önce Türkçe dersini pek sevmezdim. Okumayı, soru cevaplamayı pek sevmezdim. Bu çalışmada buradaki metinler bizim ilgimizi çekiyordu. Eve gidip anneme bile anlatıyordum. Bu bilgileri çok sevdim ve artık Türkçe derslerinden sıkılmıyorum." ifadeleri metin özelliklerinin okumaya karşı tutumu genelleyerek derse karşı tutumu da etkilediğini göstermektedir. Derinlemesine okuma çalışmaları ile öğrencilerin okuma sırasında sıkılmadığı, yüksek güdülenme okuma yaptıkları öğrenci ifadelerinde görülmektedir.

b. Öğretmen Görüşü

Araştırma kapsamında deney 2 grubu sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede Derinlemesine okuma çalışmasının etki alanlarını belirlemek amacıyla "Derinlemesine okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma becerilerine ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmen "Benim gözlemim doğrultusunda kesinlikle artık daha dikkatli okuduklarını söyleyebilirim. Yani daha kısa süre içerisinde daha dikkatli okuyup anlamaya çalışıyorlar." ifadesinde bulunmuştur. Öğrencilerin anlama ve etkin okuma yapmalarına dikkat çeken sınıf öğretmeni etki düzeylerinin her öğrenci için aynı olmadığını da ifade etmektedir. Sınıf öğretmeni "Herkeste değil ama bazılarına çok ciddi şekilde etki etti. Bu çok belirgin. Okumak istemeyen bazı çocuklar artık bu çalışmayı bekler oldu. Bu çok önemli bir şey." sözleriyle bazı öğrencilerin okumaya karşı tutumunun gözle görülür düzeyde değiştiğini ifade ederken, bu düzeyin herkes için aynı olmadığını da vurgulamaktadır. Bu ek olarak sınıf öğretmeni "*Ben önceden önemli yerlerin altını çizmeleri gerektiğini söylüyordum. Hatta örnek de veriyordum ama bir türlü yapamıyorlardı. Davranışa dönüşmüyordu bu. Ancak bu uygulamada önemli yerlerin metin sorularıyla ilişkili olduğunu anladılar. Metne geri dönmeleri, çizdikleri yerlerden cevap aramaları onlara önemli bölümleri bulmayı öğretti. Böylece altını çizme davranışını nasıl kullanacaklarını öğrendiler."* ifadesinde bulunmuştur. Bu sözleri ile öğretmen, önemli bölümlerin altını çizme davranışının yapılandırılmış olarak öğretildiğine dikkat çekerek davranış değişikliği meydana getirmeye dikkat çekmektedir. Buna göre öğrencilerin metne bağlı sorulara verdikleri kanıt temelli yanıtlardan metnin önemli bölümlerini tayin ettikleri ve bu bölümlerde altını çime davranışı geliştirdiklerini aktarmaktadır.

Deney 2 grubunun "Uygulamanın Etki Alanları" temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde "Okuduğunu Anlama" ve "Okumaya Karşı Tutum" konusunda benzer görüş bildirdikleri görülmüştür.

4.2.1.2.3 Uygulamanın Sevilen Bölümleri

Uygulama etkinliklerine ilişkin öğrencilerin sevdiği bölümleri tespit etmek amacıyla öğrencilere "Derinlemesine okuma çalışmaların hangi bölümlerini sevdiğinizi nedeniyle açıklar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar "Ders Materyali" ve "Ders Uygulamaları" alt temalarında göre ayrılmış ve kodlar belirlenmiştir. Bu alt tema ve kodlar ile ifadelerin öğrenci görüşmelerinde tekrar edilme sıklığı Tablo 4.25.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Deney 2 Grubu İçin Uygulamanın Sevilen Bölümleri Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar

Alt Temalar	Kodlar	f
Ders Materyali	*Metinler*	9
Ders Uygulamaları	*Altını çizme*	5
	Sembol kullanma	3

Tablo 4.25. incelendiğinde deney 2 grubu öğrencilerinin "Uygulamanın Sevilen Bölümleri" teması için belirttiği görüşlerden iki alt tema oluşmuştur. Bu alt temaları belirleyen kodlar tabloda gösterildiği gibidir.

a. Ders Materyali

Deney 2 grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler uygulama materyali ve sürecine ilişkin sevilen bölümleri paylaşmışlardır. Bunlardan ders materyalleri ile ilgili olarak öğrencilerin metinler üzerinde fikir birliği içinde olduğu görülmüştür. Bu sebeple ders materyali kategorisine ilişkin tek kod belirlenmiştir.

Metinleri sevdiğini söyleyen öğrencilerden D2Ö6: "Metinler bilgilendiriciydi. Bana göre bu çalışmanın en güzel yanı metinlerin ilgi çekici oluşu oluşuydu, merak ettiriyordu. O kadar merak ediyordum ki yan sınıftan (deney 1 grubu) konuyu öğrenmeye çalışıyordum." sözleriyle metinlerin öğrencilerde merak duygusu uyandırdığını ve ilgilerini çeken konuları içerdiğini ifade etmektedir. İlgi çekici ve merak uyandırıcı özellikte hazırlanmış metinlerin, deney 2 grubu için uygulamanın en sevilen özelliği olarak görülmektedir. Buna benzer şekilde D2Ö1 "Metinlerin bilgilendirici olmasını sevdim.", D2Ö3 "Metinde öğrendiğim bilgiler, günlük yaşamda kullanabileceğim bilgilerdi. Bu açıdan çalışmayı çok sevdim.", D2Ö4 "Bu çalışmadaki metinler çok ilgimi çekti." ifadelerini kullanarak metinleri ilgi çekici bulduklarını ve bu sebeple uygulamanın en sevilen özelliği olduğunu ifade etmişlerdir.

b. Ders Uygulamaları

Deney 2 grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler, uygulamanın sürecine ilişkin altını çizme ve sembol kullanmayı sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Altını çizme ile ilişkili olarak D2Ö5: “Bu çalışmada bilgilerin altını çizmeyi çok sevdim. Çizdiğim yerler soruları cevaplarken bana yardımcı da oluyordu. Renkli kalemler kullanmak ve metni renklendirmek çok güzeldi.” ifadeleri ile renkli kalem kullanmanın motivasyonel etkisine işaret ederken altını çizdiği bölümlerin metin sorularını yanıtlamadaki işlevine dikkat çekmektedir. Buna benzer şekilde D2Ö1 ise “Cümlelerin altını çizmeyi sevdim. Çünkü oralar önemli yerlerdi” ifadesinde bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler için önemli noktaların belirlenmesinin ve bu belirlemelerin renkli kalemlerle yapılıyor olmasının sevilen bir özellik olduğu görülmektedir.

Sembol kullanmayla ilişkili olarak D2Ö6: “Simgeler kullanmak metinle ilgili düşüncelerimizi ifade etmemizi sağladı.” cümlelerini kullanmıştır. Bu ifade ile işaretleme yapmanın metinle etkileşim kurmanın bir yolu olduğuna dikkat çekilmektedir. Öğrencilerden D2Ö10 ise “İşaretler koyarak okuma yapmak bana çok güzel geliyor. Bu şekilde metinle konuştuğumu düşünüyorum.” ifadelerinde bulunmaktadır. Bu görüşler öğrencilerin standart bir okuma sırasında yalnızca metinden öğrenciye aktarılan mesajın aksine sembol ve işaretlemeler kullanıldığında metin ile öğrenci arasında karşılıklı bir iletişim tabanının oluştuğuna işaret etmektedir. Öğrenciler metin üzerinde işaretlemeler yaparak metin ile konuştuğunu düşünmekte ve bu özelliği oldukça sevdiklerini iletmektedir.

c. Öğretmen Görüşü

Araştırmada, deney 2 grubu sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede uygulamaya ilişkin öğrencilerin sevdiği bölümleri belirlemek amacıyla “Derinlemesine okuma çalışmalarında özellikle hangi bölümlerin öğrenciler tarafından sevildiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Sınıf öğretmeni “Metinler çok güzeldi. Bizim normalde kitapta kullandığımız metinlerden çok farklıydı. Öncelikle onların ilgilisini çekebilecek güncel konulardı. Anlatım dili merak uyandırıyordu.” sözleriyle metinlerdeki konu seçiminde öğrencilerin ilgisini çekebilecek içeriklere ve güncel özelliklere dikkat çekmektedir. Ayrıca metinde kullanılan dilin öğrencilerde merak uyandırıcı olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra metin özellikleri ile ilgili sınıf öğretmeni sınıf öğretmeni “Metinlerde bir de görseller önemliydi. Bunu da çok sevdiler çünkü yalnızca metni değil görselleri de okuyorlardı.” ifadesi ile görsel okumaya vurgu yapmaktadır. Metinlerde ilgi çekici içeriklerin yanı sıra kullanılan görseller, grafikler ve tabloların öğrencilerin metne karşı okuma ilgisine katkı sağladığına

değinilmektedir. Sınıf öğretmeni öğrencilerin metinleri oldukça sevdiklerini ve bu metinleri okurken işaretlemelerde bulunma eğilimlerini ise "İşaretlemeyi çok sevdiler. Daha önceden biz bunu bu şekilde oturtamamıştık. Ama bu çalışma ile öğrendiler ve artık bunu kullanıyorlar. Burada renkli kalemlerin oldukça etkili olduğunu düşünüyorum." sözleriyle anlatmaktadır. Sınıf öğretmeninin ifadeleri, işaretleme yaparken renkli kalem kullanmanın işaretleme yapmayı öğrenmede kolaylaştırıcı etkisine de işaret etmektedir.

Deney 2 grubu öğretmen ve öğrenci görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin metinleri ve işaretleme yapmayı sevdikleri görüşlerinin ortak olduğu görülmüştür.

4.2.1.2.4 Uygulamanın Zorlayıcı Bölümleri

Uygulama etkinliklerine ilişkin öğrencilerin zorlandığı bölümleri tespit etmek amacıyla öğrencilere "Derinlemesine okuma çalışmasının en çok hangi bölümlerinde zorlandığınızı nedeniyle açıklar mısınız?" ifadesi yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar sonucunda tek alt tema oluşturulmuş ve öğrencilerin "Okuma Görevleri" ile ilgili olarak zorlanmalar yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Okuma görevleri alt temasına ilişkin kodlar ile ifadelerin öğrenci görüşmelerinde tekrar edilme sıklığı Tablo 4.26.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Deney 2 Grubu İçin Uygulamanın Zorlayıcı Bölümleri Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar

Alt Temalar	Kodlar	f
Okuma Görevleri	*Konu ve ana fikir bulma*	10
	Önemli yerleri belirleme	7

Tablo 4.26. incelendiğinde deney 2 grubu öğrencilerinin "Uygulamanın Zorlanılan Bölümleri" teması için belirttiği görüşler tek alt temadan oluşmuştur. "Okuma Görevleri" olarak başlıklandırılan bu alt temaları belirleyen kodlar tabloda gösterildiği gibidir.

a. Okuma Görevleri

Deney 2 grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesindeki ifadelere göre öğrenciler, okuma görevleri kategorisi altında toplanabilecek konu ve ana fikir bulma ile önemli yerleri belirlemede zorlanmışlardır.

Konu ve ana fikir bulma ile ilişkili olarak D2Ö1: "Bence bu çalışmanın en zorlayıcı yanı konu ve ana fikri bulmaktı. Özellikle konu, bütün paragrafları kapsayıcı olmalıydı. Bunu

başlarda anlayamamıştık.” sözleriyle metnin konu ve ana fikrini bulmada zorlanmanın yanı sıra konuyu bulmanın gerekliliklerinden bahsetmektedir. Metnin bütününü kapsayan ifade bulmakta ilk çalışmalarda zorlandığını ifade etmektedir. Buna benzer şekilde D2Ö9: “Benim için konuyu yazmak basit bir şey değildi. Ben bir paragrafta geçen içeriği buluyordum ama konu, metnin hepsi ile ilgili olmalıydı. Ama artık konuyu da ana fikri de kolayca buluyorum.” sözleriyle konunun metnin bütününden bulunması gerektiğine vurgu yaparken, önceleri zorlandığı bu okuma görevini artık kolayca yapabildiğini de dile getirmektedir.

Önemli yerleri belirleme ile ilgili olarak D2Ö5: “Metnin neresinin daha önemli olduğunu ilk başlarda anlayamıyordum. Buraları belirleyip çizmemiz isteniyordu, ben neredeyse her yeri çiziyordum. Bu kısımda çok zorlandım ama sonra nasıl ayırt edeceğimi anladım.” ifadesiyle önemli yerlerin altını çizmede zorlandığını belirtmektedir. Ayrıca öğrenci, önemli ve önemsiz bilgi arasındaki farkı ayırt edemediğinde nitelikli bir altını çizme görevi yerine getiremediğini de düşünmektedir. Öğrencilerden D2Ö12: “Uygulamaya ilk başladığımızda hangi önemli yeri çizeceğimi bilemiyordum. Daha sonraları soruların da bunlara bağlı olduğunu fark edince bu daha kolaylaştı.” ifadelerinde bulunarak önemli yerleri belirlemede metne bağlı soruların etkisine dikkat çekmektedir. Öğrencinin ifadelerinden metne bağlı soru tarzı anlaşıldıkça metin okunurken soru gelebilecek yerlerin belirlenmesinin de kolaylaştığı böylece önemli bölümlerin daha kolayca belirlenebildiği anlaşılmaktadır. Bu ifade ile benzer şekilde D2Ö6 da metne bağlı soruların önemli yerleri belirlemede kolaylaştırıcı olduğunu, soruları cevaplarken önceleri zorlanırken önemli yerleri belirlemeyi öğrendiğinde soruları daha kolay yanıtlayabildiğini aktarmıştır.

b. Öğretmen Görüşü

Araştırmada, deney 2 grubu sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede derinlemesine okuma çalışmasının zorlayıcı bölümlerini belirlemek amacıyla “Derinlemesine okuma çalışmalarında öğrencilerin özellikle hangi bölümlerde zorlandığını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Elde edilen bulgularda sınıf öğretmeni “Konu ve ana fikir bulmada önceden zor zorlanıyorlardı. İlerleme kaydettiklerini düşünüyorum. Önceden bununla ilgili bir soru sorduğumda 3 kişi parmak kaldırıyordu. Şimdi 5-6 kişi parmak kaldırıyor.” ifadeleri ile konu ve ana fikir bulmada ilk çalışmalar için bir zorlanma yaşandığını ancak zamanla gelişme gösterdiğini belirtmiştir. Buna ek olarak “Başta bilgiyi süzmek zordu. Önemli kısımları

belirleyemiyorlardı. Sonra git gide önemli yerleri belirlemeye başladılar. Bu sebeple başlangıçta çok fazla desteğe ihtiyaç duyuyorlardı." sözleri ile önemli yerleri belirlemede zorlanıldığını bu noktada olarak öğretmen desteğine ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni "Tekrarlı okuma yapmak da onlar için aslında zorlayıcı. Çünkü tam olarak okumuyorlar. Sıkılıyorlar. Çoğu zaman geçiştiriyorlar. Ama okuma görevleri vermek bu zorlanmayı çözdü bana göre." sözleriyle tekrarlı okuma yapmanın öğrenciler için sıkıcı bulunduğunu ancak uygulama okuma görevlerinin bu durumu yapılandırdığını ifade etmektedir.

"Uygulamanın Zorlayıcı Bölümleri" teması için Deney 2 grubu öğretmen ve öğrenci görüşleri birlikte değerlendirildiğinde konu ve ana fikir ile önemli bölümleri belirleme kodlarının ortak olduğu görülmüştür.

4.2.1.2.5 Transfer

Öğrencilerin uygulamadan öğrendiklerini diğer alanlara aktarıp aktarmadıklarını belirlemek amacıyla öğrencilere "Derinlemesine okuma çalışmalarında öğrendiklerinizi Türkçe dersi dışında nerelerde kullandınız?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar doğrultusunda öğrenilenlerin bilgi ve beceri olarak aktarım yaptıkları sonucuna ulaşarak bu alt temalar altında kodlara ulaşılmıştır. Oluşturulan alt tema ve kodlar ile ifadelerin öğrenci görüşmelerinde tekrar edilme sıklığı Tablo 4.27.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Deney 2 Grubu İçin Transfer Temasına Ait Alt Tema ve Kodlar

Alt Temalar	Kodlar	f
Metinden Edinilen Bilgi	*Sosyal yaşamda*	5
Okuma Davranışı	*Diğer derslerde*	8

Tablo 4.27.'de yer alan "Transfer" teması bağlamında değerlendirilen alt tema ve kodlar incelendiğinde, öğrenciler "Metinden Edinilen Bilgi" ve "Okuma Davranışı" alt temalarında öğrendiklerini transfer ettiklerini iletmiştir. Bu alt temalara ait kodlar ve öğrenci ifadeleri belirtilen başlıklar altında sunulmuştur.

a. Metinden Edinilen Bilgi

Deney 2 grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesindeki ifadelere göre öğrenciler metinlerden elde ettikleri bilgileri ve uygulamaya ilişkin okuma davranışlarını uygulama süreci dışına transfer etmişlerdir. Öğrenciler metinden elde ettikleri bilgileri sosyal yaşamlarında kullandıklarını belirtmişlerdir.

Görüş bildiren öğrencilerden D2Ö3: "Arkadaşlarımla konuşurken veya oyun oynarken bu bilgileri kullanıyorum." ifadelerinde bulunurken metinden öğrendiği bilgileri sosyal yaşamında, arkadaş ilişkileri içinde kullandığını ifade etmektedir. Buna benzer şekilde D2Ö1, D2Ö8 de sosyal çevrelerinde metinden edindikleri bilgileri kullandıklarını dile getirmişlerdir. Buna ek olarak D2Ö6, araştırma yaparken D2Ö9, kitap okurken öğrendikleri bilgilerle metinlerden öğrendikleri bilgileri birleştirdiklerini ve bu bilgileri transfer ettiklerini ifade etmişlerdir.

b. Okuma Davranışı

Deney 2 grubu öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinde öğrenciler derinlemesine okuma uygulamasından edindikleri okuma davranışlarını diğer derslere transfer ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, uygulamada söz konusu olan okuma davranışlarının uygulama süreci dışında da kullanılmasıyla alışkanlık oluşturmaya güçlü bir kanıttır.

Görüş bildiren öğrencilerden D2Ö7: "Diğer derslerde herhangi bir metni okurken artık altını çiziyorum." ifadelerini kullanırken buna benzer şekilde D2Ö2 de "Özellikle sosyal bilgiler dersi içinde çok fazla önemli olay oluyor. Artık bunları okurken altını çizmeye başladım." sözleriyle önemli bilgileri süzerek altını çizme davranışını başka bir ders içeriği için transfer ettiğini ifade etmektedir.

Sembol kullanımını diğer derslere transfer ettiğini söyleyen D2Ö4 düşüncelerini "Artık başka derslerde bir metin okurken veya kitap okurken burada kullandığımız sembolleri kullanıyorum. Bu sayede okuduklarım daha fazla aklımda." sözleriyle aktarmaktadır. Bu ifadelerle edinilmiş olan sembol kullanımı alışkanlığının okuduğunu hatırlamaya etkisine vurgu yapılmaktadır. Öğrencinin bu sözleri metinle etkileşime geçmenin alışkanlık haline geldiğinde yönerge verilmeden yapılabileceğini ortaya koymaktadır. Buna benzer şekilde öğrencilerden D2Ö5, D2Ö9, D2Ö10, D2Ö11 ve D2Ö12 de farklı derslerde yaptıkları okumlar için sembol kullandıklarını ifade etmişlerdir.

c. Öğretmen Görüşü

Araştırmada, deney 2 grubu sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede derinlemesine okuma çalışmalarında edilenlerin diğer alanlara aktarımının yapılıp yapılmadığını belirlemek amacıyla "Size göre, öğrenciler derinlemesine okuma çalışmalarından öğrendiklerini Türkçe dersi dışında nerelerde kullandılar?" sorusu yöneltilmiştir.

Elde edilen bulgularda sınıf öğretmeninin "Artık okuduklarının daha bilinçli şekilde altını çiziyorlar. Hemen her derste, bakıyorum okurken altını çizmişler. Benim söylememe gerek kalmıyor." ifadeleri başka dersler için yönerge vermeden öğrencilerin altını çizme davranışını gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin okurken önemli gördükleri bölümlerin altını çizme davranışını geliştirdiklerine işaret etmektedir.

Metinden kanıt göstererek yanıt verme ile ilgili olarak sınıf öğretmeni "Matematik dersinde problem çözerken problemde olmayan bir şey sordum. Hemen atıldılar. 'Öğretmenim, bu içerik metinde yok' dediler. Soruyu farklılaştırmaya çalışmıştım halbuki ama onlar metinden kanıt bulmayı tercih etti." sözleriyle öğrencilerin metne bağlı kalma ve metinden kanıt göstermeye ilişkin beceri transferinde bulunduklarını dile getirmektedir. Bu bulgu ile öğrencilerin uygulamada doğrudan edindikleri bilgi veya altını çizme, sembol kullanma becerilerinin yanı sıra metin temelli yanıt verme davranışının da transfer edildiği görülmektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenine odak grup görüşmesindeki sorulara ek olarak "derinlemesine okumanın uygulanabilirliği" ve "derinlemesine okuma yapacak öğretmenlere öneriler"e ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda alınan cevaplar ise ilgili başlıklar altında belirtilmiştir.

4.2.1.2.6 Deney 2 Grubu Öğretmeninin Derinlemesine Okumanın Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Yapılan görüşmeler kapsamında öğretmen ve öğrencilere sorulan ortak sorulara ek olarak derinlemesine okuma ve yazma yönteminin uygulanabilirliği hakkında geri bildirim almak amacıyla öğretmene "Derinlemesine okumanın sınıf içinde uygulanabilirliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.

Deney 2 grubu sınıf öğretmeni derinlemesine okumayı "uygulanabilir" bulduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak "Derinlemesine okuma ile öğrencileri daha fazla dersin içine

sokuyoruz. Hepsi aktif durumda olmak zorunda kalıyor. Dolayısı ile öğrenci merkezli yaklaşım için çok güzel bir yöntem" diyerek uygulamanın dayandığı temellere değinmektedir. Öğretmenin ifadelerinde öğrencilerin aktif olarak sürecin içinde bulunduğuna ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla her öğrencinin kendi öğrenme sürecini oluşturduğuna dikkat çekilmektedir.

Derinlemesine okumada metin özelliklerine dikkat çeken sınıf öğretmeni "*Bu çalışma uygulanabilir elbette ama her metinle değil. Bizim kitaplardaki metinlerle yapmak zor olacaktır. Bu çalışmada kullandığımız metinler gibi amaca yönelik hazırlanmış kaliteli metinler olmalı. Çoğu metinde verilmek istenen bilginin bir kısmı görsel destekli verilmişti mesela. Ancak böyle olduğunda uygulanabilirlik artar bana göre.*" ifadelerini kullanmaktadır. Sınıf öğretmeni bu sözleriyle uygulamanın uygulanabilirliğini metin özelliklerine bağlarken aynı zamanda görsel destekli ifadelere dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmeninin görüşünde sıradan metinler ile derinlemesine okumanın uygulanabilirliğinin düşük olacağı ifade edilmektedir.

Yapılan öğretmen görüşmesinde uygulanabilirlik dışında bu çalışmayı yapacak öğretmenler için öneriler de sorulmuş alınan yanıt, bir diğer başlık altında verilmiştir.

4.2.1.2.7 Deney 2 Grubu Öğretmeninin Derinlemesine Okuma Yöntemini Uygulayacak Öğretmenlere Önerileri

Deney 2 grubu öğretmeninin derinlemesine okuma etkinliği yapacak öğretmenler için önerilerini belirlemek amacıyla "Derinlemesine okumayı sınıflarında uygulayacak öğretmenlere tavsiyeleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.

Alınan yanıtta sınıf yönetimine dikkat çeken öğretmen "Sınıf içinde sınıfa hâkim olmayan bu çalışmayı yürütemez. Bunu yapan öğretmen herkesin ne yaptığını mutlaka görmeli. Çalışma küçük bir grupla daha iyi yapılabilir. Oturduğunuz yerden derinlemesine okumayı yönetemezsiniz." ifadelerini kullanmaktadır. Öğretmen, bu sözleriyle bireysel olarak yürütülen okuma sürecinin öğretmen tarafından kontrolüne ve bireysel geri bildirim verilmesine dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra seviye gruplarına işaret eden öğretmen "Bu çalışma seviye gruplarını dikkate almaksızın yürütülüyor. Dolayısı ile sınıf öğretmeninin geride kalan veya yetişemeyen öğrencileri çok iyi takip etmesi gerekiyor." ifadesini kullanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dile getirmektedir. Derinlemesine okuma etkinlikleri fikirlerin tartışıldığı bölümleri içerdiği gibi okuma sırasında bireyseldir. Dolayısı

ile farklı seviyelerdeki öğrencilerin ortak bir tabanda buluşturulabilmesi için öğretmenin gereken desteği sağlaması gerektiğinin altı çizilmektedir.

4.2.2 Uygulama Dokümanlarından Elde Edilen Bulgular

Deney 1 ve 2 grupları içi uygulamanın yapıldığı dokümanlar incelenmiş, etkinlik kâğıtları üzerindeki işaretleme, sembol ve yorumlar kodlanarak temalara ayrılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen doküman analizi verileri deney 1 ve 2 grupları için ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.2.2.1 Deney 1 Grubu Dokümanlarından Elde Edilen İçerik Analizi Bulguları

Deney 1 grubu, araştırma tasarımı doğrultusunda derinlemesine okuma çalışmasından sonra yazma çalışması yapmıştır. Bu sebeple elde edilen dokümanlar okuma ve yazma dokümanları olarak ayrı ele alınmıştır.

4.2.2.1.1 Okuma Metni Dokümanlarından Elde Edilen Bulgular

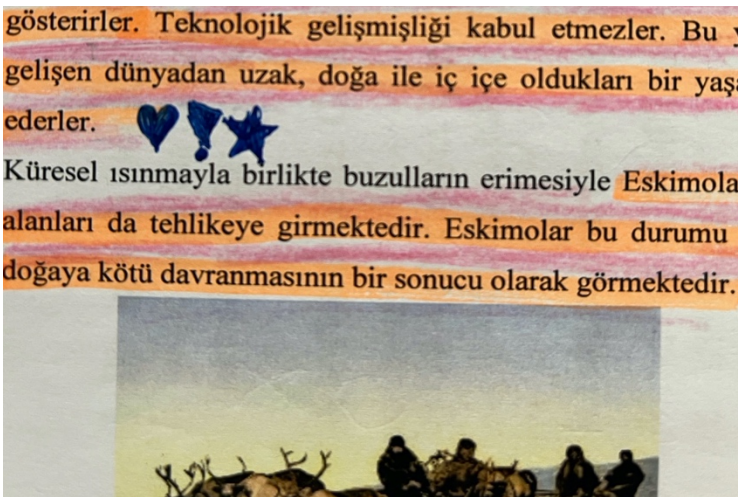
Deney 1 grubu okuma dokümanları incelendiğinde elde edilen bulgular "okuma sembolü kullanımı ve not alma" başlıklarında toplanmıştır.

a. Okuma Sembol Kullanımı

Yapılan doküman analizi incelemelerinde deney 1 grubu için okuma sembollerinin "çok kez kullanımı, çoklu kullanımı, paragrafa ve görsele sembol kullanımı" bulgulanmıştır.

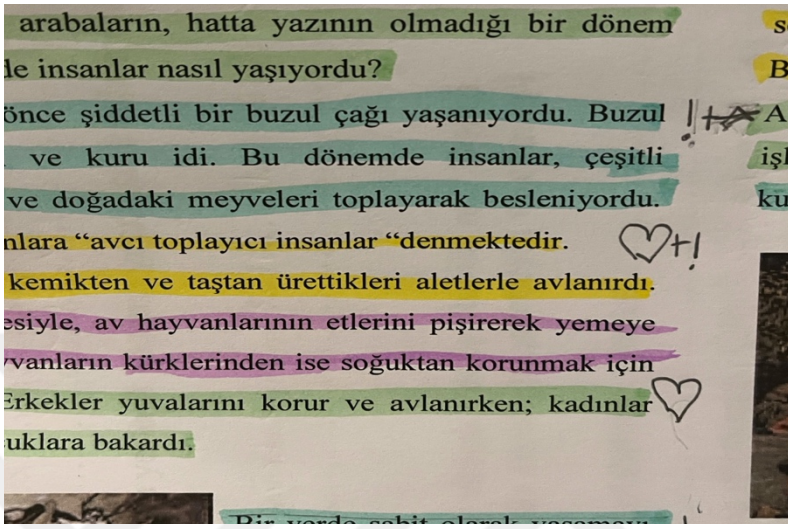
Deney 1 grubu öğrencilerinde sıklıkla çoklu sembol kullanımı ve bir sembolün çok kez kullanımı örneğine rastlanmaktadır.

Fotoğraf 4.1. D1Ö1, 6. Hafta, Çoklu Sembol örneği



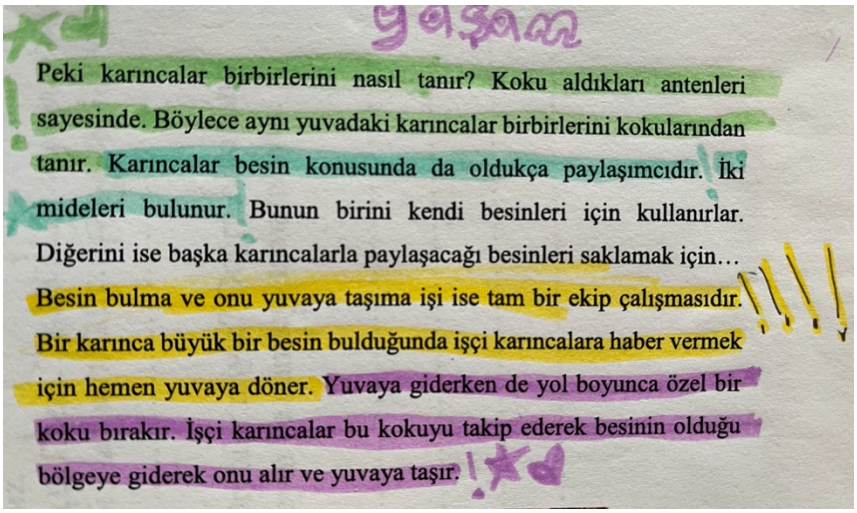
Fotoğraf 4.1'de görüldüğü gibi D1Ö1, Eskimoların teknolojiden uzak yaşamını sevdiğini aynı zamanda şaşırdığını ve bu bilgiyi önemli bulduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra kimi öğrencilerinde çoklu semboller arasında + işareti kullandığı görülmüştür.

Fotoğraf 4.2. D1Ö7, 11. Hafta, Çoklu Sembol Örneği


arabaların, hatta yazının olmadığı bir dönem
le insanlar nasıl yaşıyordu?
önce şiddetli bir buzul çağı yaşanıyordu. Buzul
ve kuru idi. Bu dönemde insanlar, çeşitli
ve doğadaki meyveleri toplayarak besleniyordu.
nlara "avcı toplayıcı insanlar "denmektedir.
kemikten ve taştan ürettikleri aletlerle avlanırdı.
esiyle, av hayvanlarının etlerini pişirerek yemeye
vanların kürklerinden ise soğuktan korunmak için
Erkekler yuvalarını korur ve avlanırken; kadınlar
uklara bakardı.

Fotoğraf 4.2'de görüldüğü gibi D1Ö7, 11. hafta çalışmasında kullanmış olduğu çoklu sembollerin arasına + işareti koyarak sembolleri farklı bileşenler olarak ele alıp toplamını ifade etmiştir. Deney 1 grubu öğrencilerinin ifade, paragraf ya da görsellere birden çok sembol kullandıkları elde edilen bulgular arasındadır.

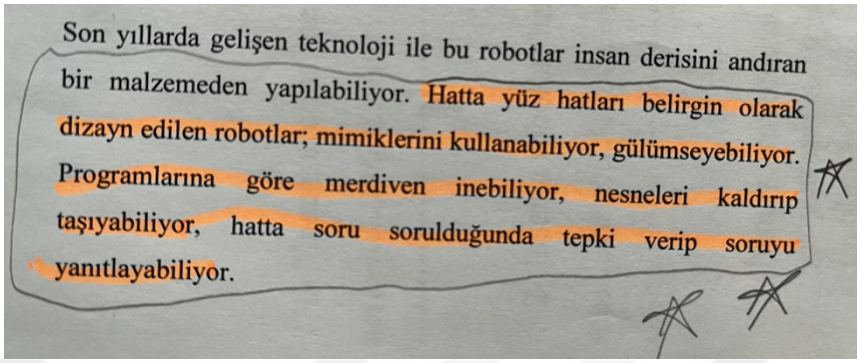
Fotoğraf 4.3. D1Ö8, 8. Hafta, Çok Kez Sembol Örneği


Peki karıncalar birbirlerini nasıl tanır? Koku aldıkları antenleri sayesinde. Böylece aynı yuvadaki karıncalar birbirlerini kokularından tanır. Karıncalar besin konusunda da oldukça paylaşımcıdır. İki mideleri bulunur. Bunun birini kendi besinleri için kullanırlar. Diğerini ise başka karıncalarla paylaşacağı besinleri saklamak için… Besin bulma ve onu yuvaya taşıma işi ise tam bir ekip çalışmasıdır. Bir karınca büyük bir besin bulduğunda işçi karıncalara haber vermek için hemen yuvaya döner. Yuvaya giderken de yol boyunca özel bir koku bırakır. İşçi karıncalar bu kokuyu takip ederek besinin olduğu bölgeye giderek onu alır ve yuvaya taşır.

Fotoğraf 4.3'te görüldüğü gibi karıncaların yemek bulduğunda birbiriyle haberleşmesi bilgisi öğrenciyi şaşırtmış ve bu şaşkınlığının şiddetini dört adet ünlem işareti koyarak

belirtmiştir. Bunun dışında semboller yalnızca bir ifadeye değil paragraf için de kullanılmıştır.

Fotoğraf 4.4. D1Ö11, 5. Hafta, Paragrafa Sembol Kullanma Örneği


Son yıllarda gelişen teknoloji ile bu robotlar insan derisini andıran bir malzemeden yapılabiliyor. Hatta yüz hatları belirgin olarak dizayn edilen robotlar; mimiklerini kullanabiliyor, gülümseyebiliyor. Programlarına göre merdiven inebiliyor, nesneleri kaldırıp taşıyabiliyor, hatta soru sorulduğunda tepki verip soruyu yanıtlayabiliyor.

Fotoğraf 4.4'te görüldüğü gibi öğrenci, bir değil birden çok ifadenin yer aldığı paragrafı işaretleyerek çok kez sembol kullanmıştır. Öğrenci bu işaretlemesi ile paragrafı çok önemli bulduğunu belirtmektedir. Sembol kullanımı yazılı ifadenin dışında görsele için de kullanılmıştır.

Fotoğraf 4.5. D1Ö4, 9. Hafta, Görsele Sembol Kullanma Örneği



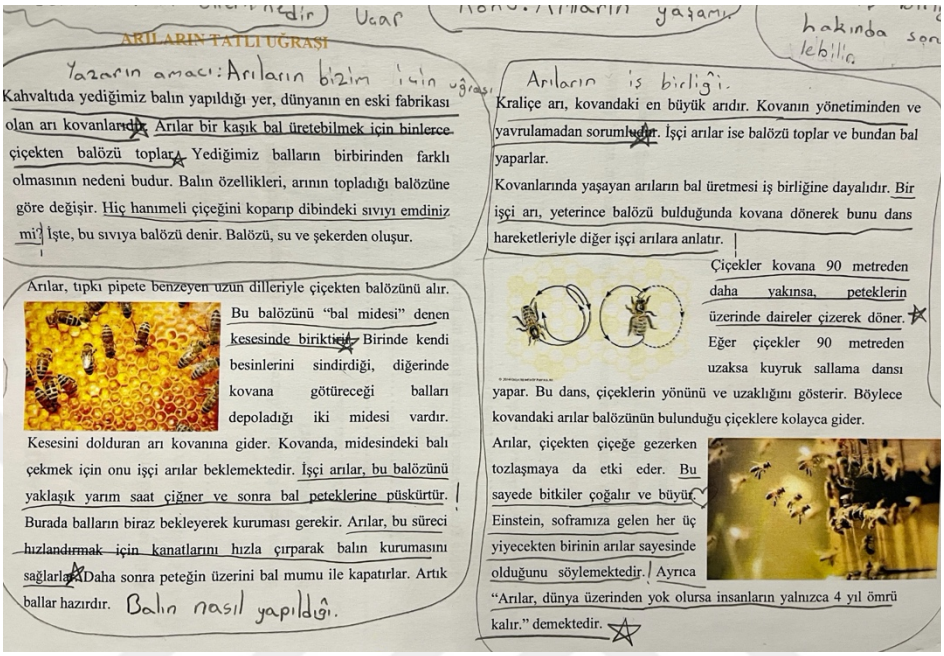
Fotoğraf 4.5.'te görüldüğü gibi öğrenci, metinde bulunan görseli sevdiğini belirten sembolü üç kez kullanmış ayrıca yazılı olarak da belirtmiştir.

b. Not Alma

Deney 1 grubu öğrencilerinin okuma metinleri incelendiğinde metnin üzerinde not alarak metni bölümledikleri, soru oluşturdukları, soru gelebilecek bölümleri belirledikleri,

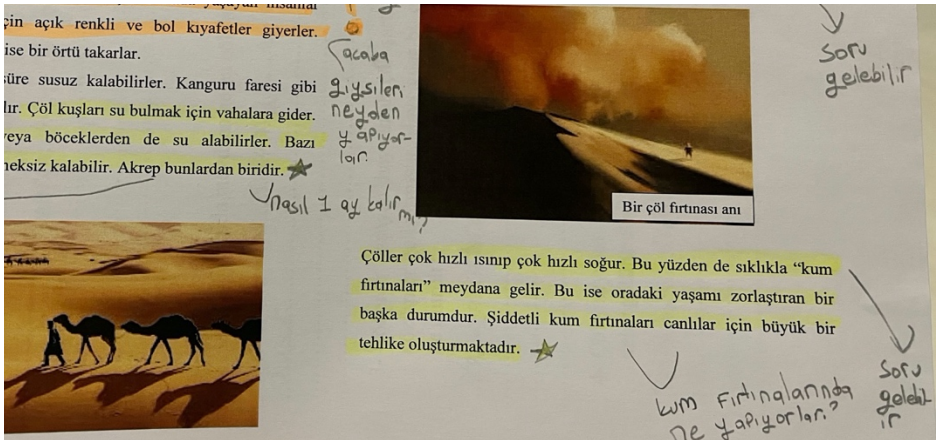
çıkarım yaptıkları, hikayelerinde kullanacakları bilgileri belirledikleri, ön bilgilerini aktardıkları, yorum yaptıkları ve metinle etkileşime geçtikleri görülmektedir.

Fotoğraf 4.6. D1Ö6, 1. Hafta, Metni Bölümleme Örneği



Fotoğraf 4.6'da görüldüğü gibi öğrencinin metnin paragraflarında anlatılan konuyu özetleyici ifadeler ile metni bölümlediği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin metnin üzerinde soru oluşturduğu da elde edilen verilerde bulgulanmıştır.

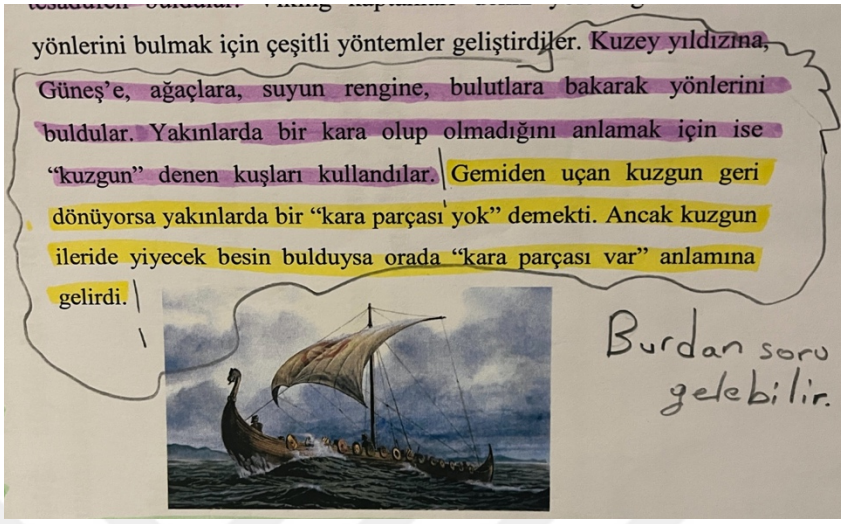
Fotoğraf 4.7. D1Ö5, 9. Hafta, Soru Oluşturma Örneği



Fotoğraf 4.7'de görüldüğü gibi öğrencinin metindeki bilgilerden yola çıkarak soru oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin soru oluşturmasının yanı sıra metin sonrası

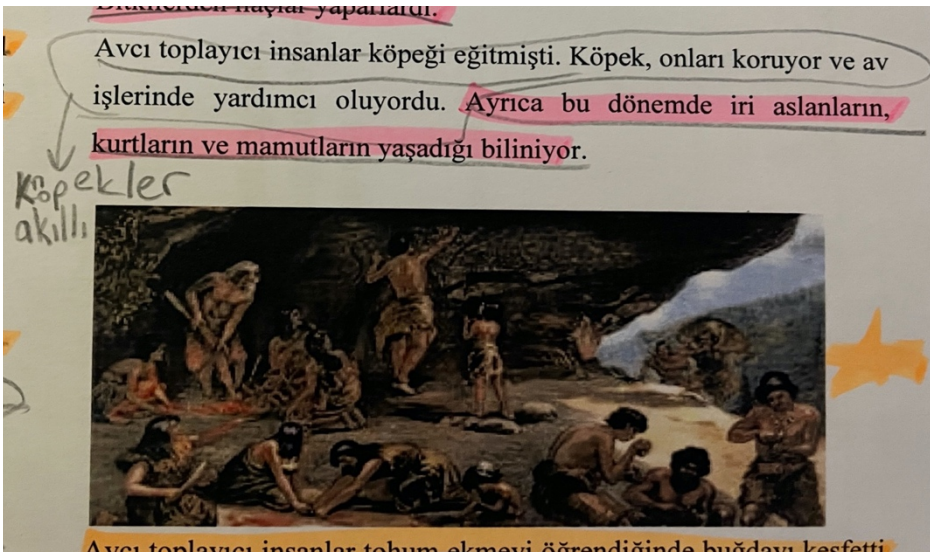
çalışmalarda gelebilecek soruların belirmesi adına nereden soru gelebileceğini de metin üzerinde belirdikleri görülmüştür.

Fotoğraf 4.8. D1Ö12, 7. Hafta, Soru Gelebilecek Bölümü Belirleme Örneği



Fotoğraf 4.8.'de görüldüğü gibi okunan metnin anlaşıldığının bir başka göstergesi de metinden çıkarım yapmaktır. İncelenen dokümanlarda öğrencilerin verilen bilgilerden hareketle bazı çıkarımlara vardıkları ve bunu belirttikleri görülmüştür.

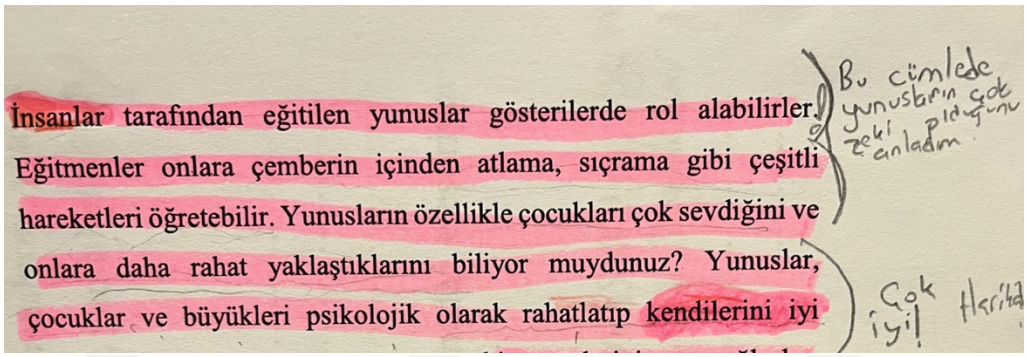
Fotoğraf 4.9. D1Ö8, 11. Hafta, Çıkarım Yapma Örneği



Fotoğraf 4.9.'da görüldüğü gibi metinde verilen köpeklerin insanları koruduğu ve avlanmada yardımcı oldukları bilgisinden yola çıkarak öğrenci köpeklerin akıllı canlılar

olduğu çıkarımına ulaşmıştır. Bir başka örnekte ise benzer bir bulguya rastlanarak Fotoğraf 4.10.'da sunulmuştur.

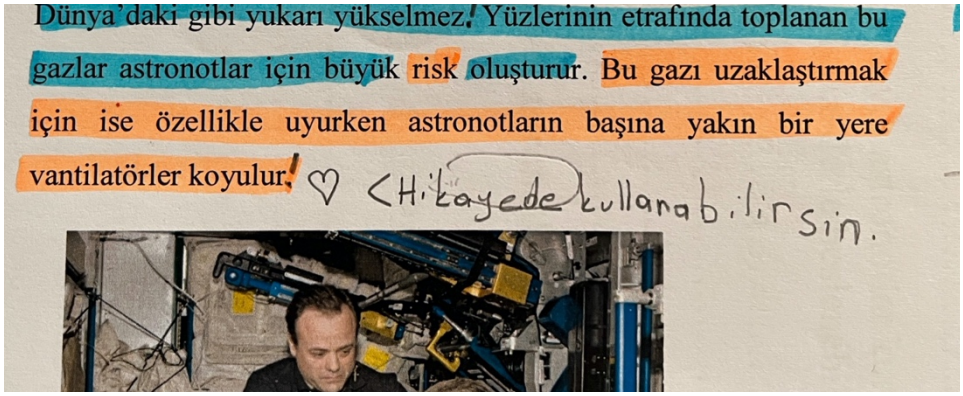
Fotoğraf 4.10. D1Ö9, 10. Hafta, Çıkarım Yapma Örneği



Fotoğraf 4.10.'da görüldüğü gibi D1Ö9, 10. hafta çalışmasında yunusların eğitilebilmesi bilgisinden hareketle onların zeki olduğunu anladığını ifade etmektedir.

Deney 1 grubu öğrencileri metni okuduktan sonra yazma yapacakları için yazma etkinliğinde kullanmak istedikleri bilgileri de metin üzerinde belirttikleri görülmüştür.

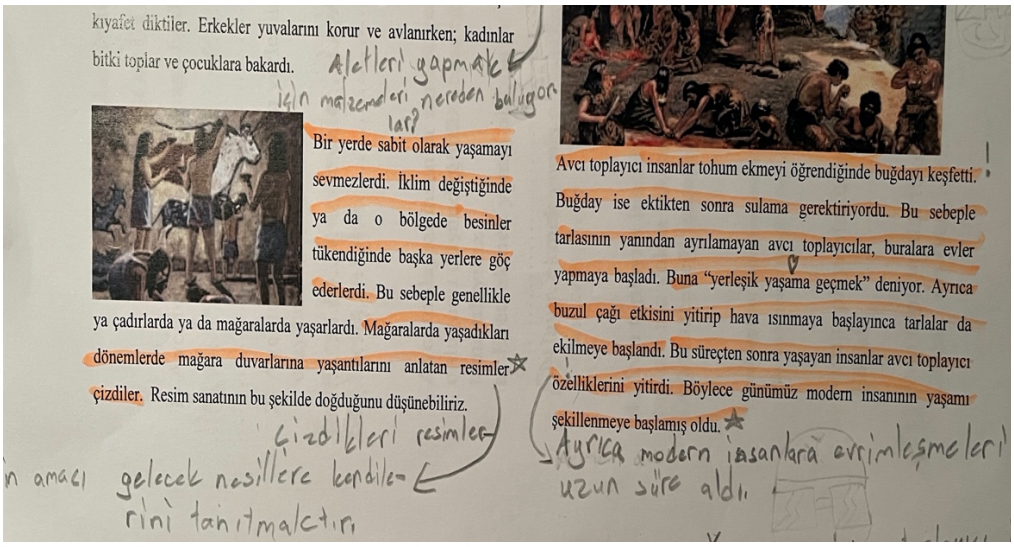
Fotoğraf 4.11. D1Ö5, 4. Hafta, Hikâyede Kullanılacak Bilgiyi Belirtme Örneği



Fotoğraf 4.11.'de görüldüğü gibi D1Ö5, çalışmasında hikâyede kullanabileceği bölümü belirtirken aynı zamanda bu bilginin onu şaşırttığını ve bu bilgiyi sevdiğini belirten işaretleme de yapmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin ilgisini çeken bilgilerin hikayelerde kullanma konusunda tercih edildiği de söylenebilir.

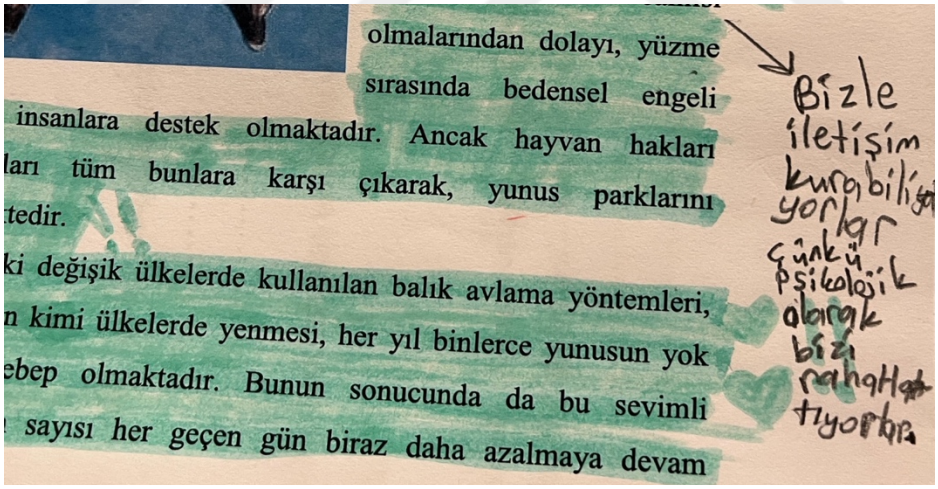
Öğrencilerin hikayelerinde kullanacakları bilgilerin yanı sıra metindeki bilgilere ilişkin ön bilgilerini de not alarak kâğıt üzerine aktardıkları bulgulanmıştır.

Fotoğraf 4.12. D1Ö13, 11. Hafta, Ön Bilgilerin Aktarımı Örneği



Fotoğraf 4.12.'de ilk insanların mağara duvarına çizdikleri görseller ile ilgili olarak bu çizimlerin yapılmasındaki amacın gelecek nesillere kendini tanıtmak olduğu ve ilk insandan modern insana evriminin uzun sürdüğü ön bilgisinin aktarıldığı görülmektedir.

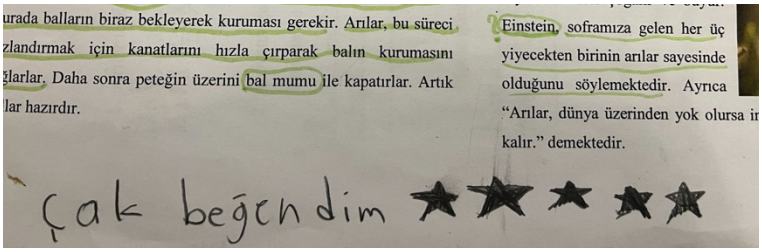
Fotoğraf 4.13. D1Ö7, 10. Hafta, Ön Bilgilerin Aktarımı Örneği



Fotoğraf 4.13.'te D1Ö7'nin yunusların bedensel engelli insanlara destek verdiği bilgisine ilişkin olarak ön bilgilerini aktardığı görülmektedir.

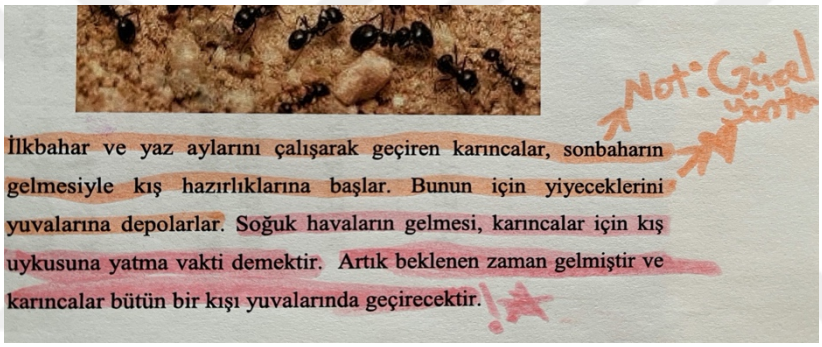
Öğrencilerin okunan metinlerde kişisel yorumlarını yazılı olarak ifade etmesi de bir başka bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fotoğraf 4.14. D1Ö2, 1. Hafta, Yorum Örneği



Fotoğraf 4.14'te görüldüğü gibi öğrenci, metne ilişkin kişisel görüşünü yazarak ve yıldız ekleyerek görüşünü belirtmiştir. Bu görüş metnin bütününe ilişkin bir görüştür. Bunun yanı sıra metinde anlatılanlarla ilgili de belirtilen görüşlere rastlanmıştır.

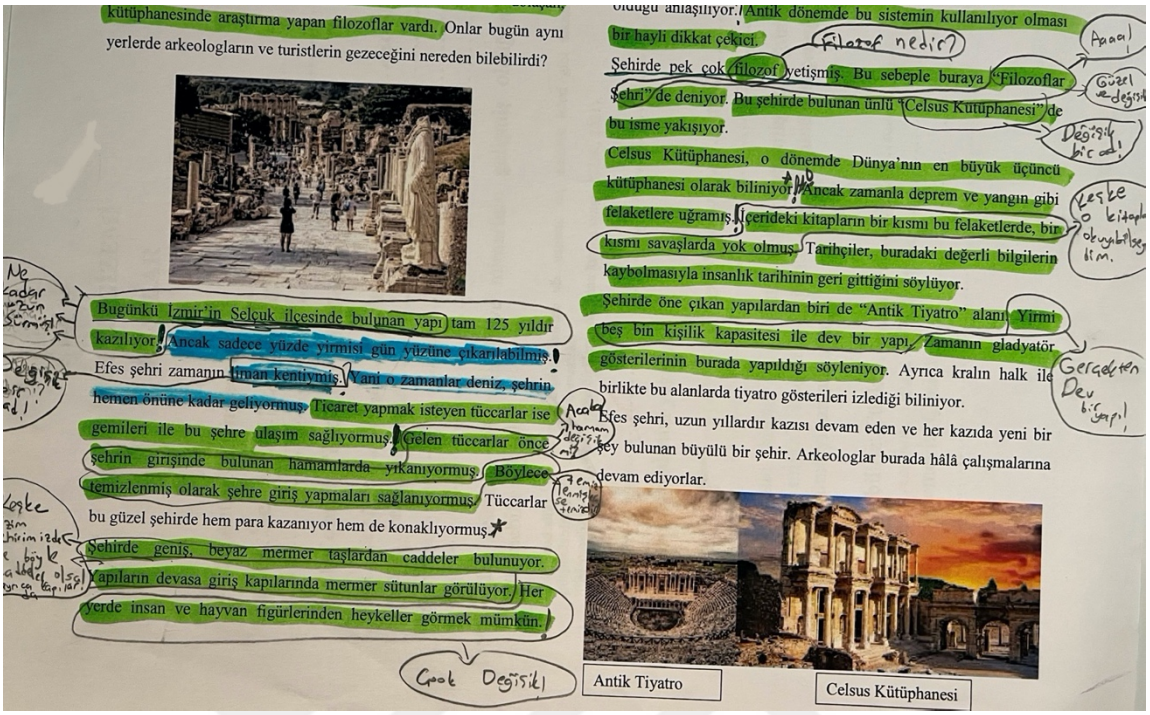
Fotoğraf 4.15. D1Ö10, 8. Hafta, Yorum Örneği



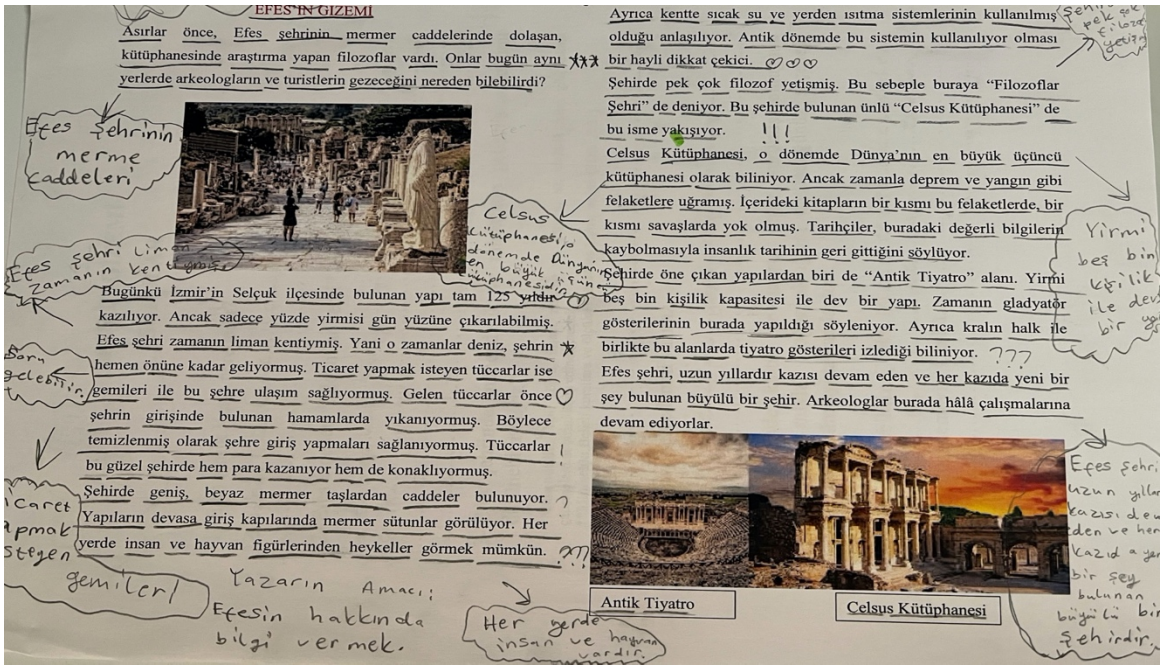
Fotoğraf 4.15.'te görüldüğü gibi öğrenci karıncaların kışın kış uykusuna yatmalarını özelliğini olumlu nitelendirmektedir.

Deney 1 grubu dokümanları incelendiğinde özellikle 9. hafta itibariyle kimi öğrencilerin dokümanlarında metinle konuşuyormuşçasına notların olduğu dikkat çekmiştir.

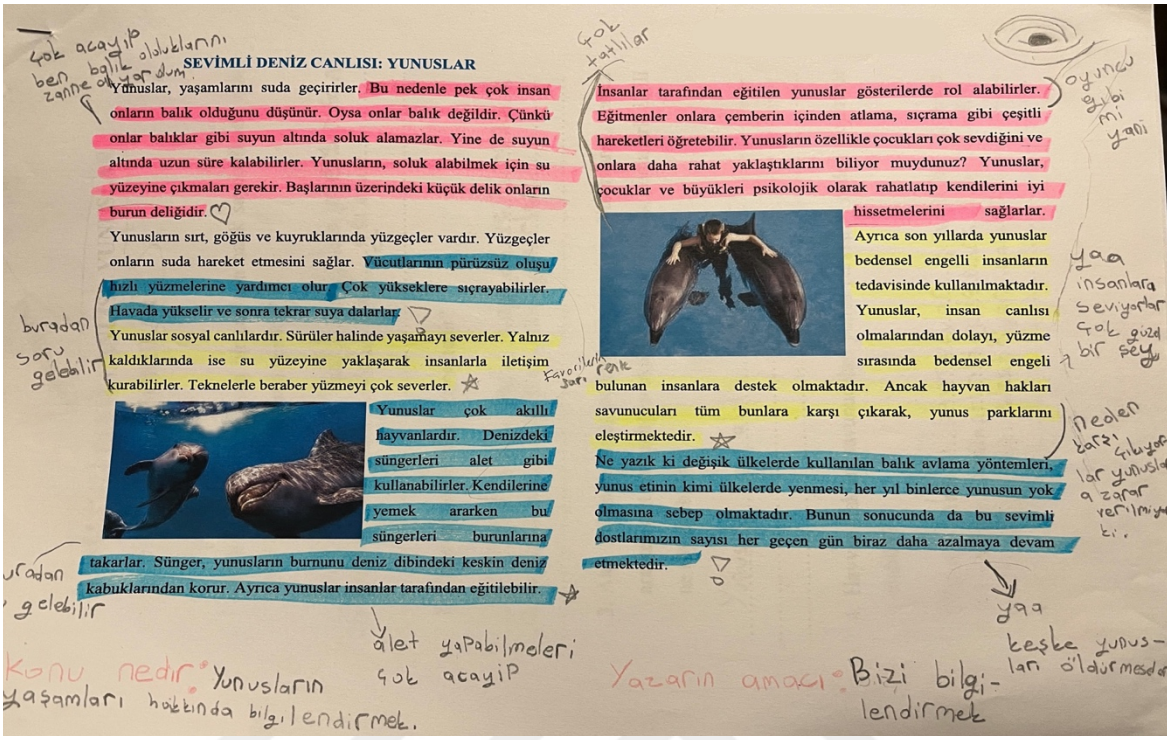
Fotoğraf 4.16. D1Ö9, 12. Hafta, Metinle Etkileşim Örneği



Fotoğraf 4.17. D1Ö14, 12. Hafta, Metinle Etkileşim Örneği



Fotoğraf 4.18. D1Ö5, 10. Hafta, Metinle Etkileşim Örneği



SEVİMLİ DENİZ CANLISI: YUNUSLAR

Yunuslar, yaşamlarını suda geçirirler. Bu nedenle pek çok insan onların balık olduğunu düşünür. Oysa onlar balık değildir. Çünkü onlar balıklar gibi suyun altında soluk alamazlar. Yine de suyun altında uzun süre kalabilirler. Yunusların, soluk alabilmek için su yüzeyine çıkmaları gerekir. Başlarının üzerindeki küçük delik onların burun deliğidir.

Yunusların sırt, göğüs ve kuyruklarında yüzgeçler vardır. Yüzgeçler onların suda hareket etmesini sağlar. Vücutlarının pürüzsüz oluşu hızlı yüzmelerine yardımcı olur. Çok yükseklere sıçrayabilirler. Havada yükselir ve sonra tekrar suya dalarlar.

Yunuslar sosyal canlılardır. Sürüler halinde yaşamayı severler. Yalnız kaldıklarında ise su yüzeyine yaklaşarak insanlarla iletişim kurabilirler. Teknelerle beraber yüzmeyi çok severler.

Yunuslar çok akıllı hayvanlardır. Denizdeki süngerleri alet gibi kullanabilirler. Kendilerine yemek ararken bu süngerleri burunlarına takarlar. Sünger, yunusların burnunu deniz dibindeki keskin deniz kabuklarından korur. Ayrıca yunuslar insanlar tarafından eğitilebilir.

İnsanlar tarafından eğitilen yunuslar gösterilerde rol alabilirler. Eğitmenler onlara çemberin içinden atlama, sıçrama gibi çeşitli hareketleri öğretebilir. Yunusların özellikle çocukları çok sevdiğini ve onlara daha rahat yaklaştıklarını biliyor muydunuz? Yunuslar, çocuklar ve büyükleri psikolojik olarak rahatlatıp kendilerini iyi hissetmelerini sağlarlar.

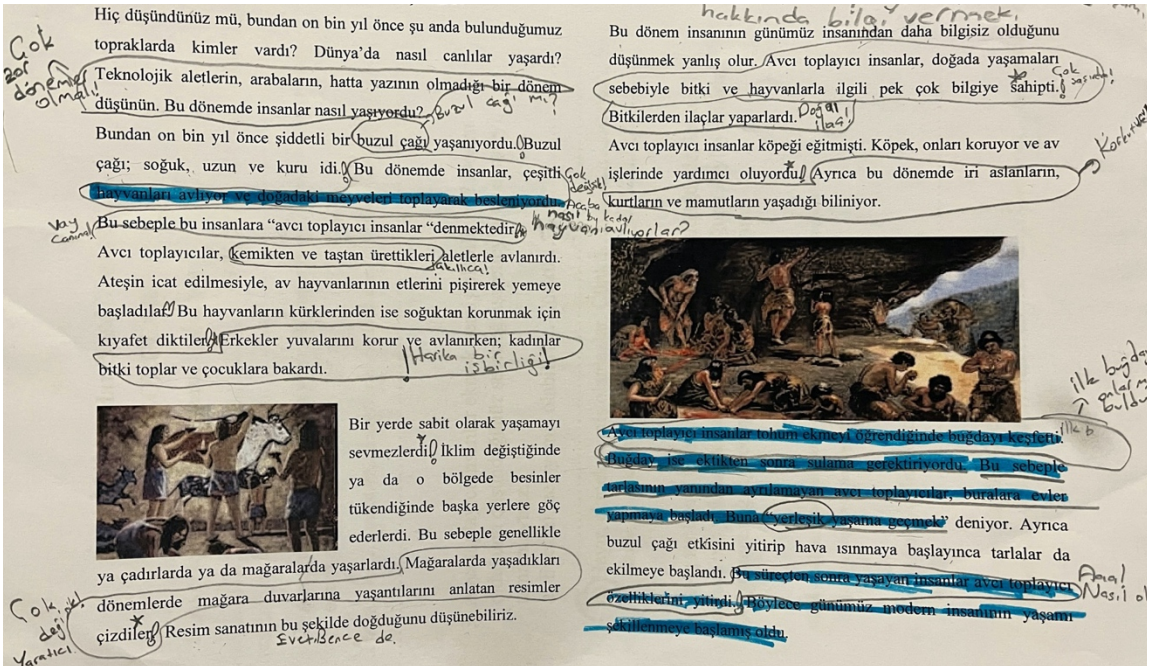
Ayrıca son yıllarda yunuslar bedensel engelli insanların tedavisinde kullanılmaktadır. Yunuslar, insan canlısı olmalarından dolayı, yüzme sırasında bedensel engeli bulunan insanlara destek olmaktadır. Ancak hayvan hakları savunucuları tüm bunlara karşı çıkarak, yunus parklarını eleştirmektedir.

Ne yazık ki değişik ülkelerde kullanılan balık avlama yöntemleri, yunus etinin kimi ülkelerde yenmesi, her yıl binlerce yunusun yok olmasına sebep olmaktadır. Bunun sonucunda da bu sevimli dostlarımızın sayısı her geçen gün biraz daha azalmaya devam etmektedir.

Konu nedir? Yunusların yaşamları hakkında bilgilendirmek.

Yazarın amacı? Bizi bilgilendirmek

Fotoğraf 4.19. D1Ö6, 12. Hafta, Metinle Etkileşim Örneği



Hiç düşündünüz mü, bundan on bin yıl önce şu anda bulunduğumuz topraklarda kimler vardı? Dünya'da nasıl canlılar yaşardı? Teknolojik aletlerin, arabaların, hatta yazının olmadığı bir dönem düşünün. Bu dönemde insanlar nasıl yaşıyordu?

Bundan on bin yıl önce şiddetli bir buzul çağı yaşanıyordu. Buzul çağı; soğuk, uzun ve kuru idi. Bu dönemde insanlar, çeşitli hayvanları avlıyor ve doğadaki meyveleri toplayarak besleniyordu. Bu sebeple bu insanlara "avcı toplayıcı insanlar "denmektedir.

Avcı toplayıcılar, kemikten ve taştan ürettikleri aletlerle avlanırdı. Ateşin icat edilmesiyle, av hayvanlarının etlerini pişirerek yemeye başladılar. Bu hayvanların kürklerinden ise soğuktan korunmak için kıyafet diktiler. Erkekler yuvalarını korur ve avlanırken; kadınlar bitki toplar ve çocuklara bakardı.

Bir yerde sabit olarak yaşamayı sevmezlerdi. İklim değiştiğinde ya da o bölgede besinler tükendiğinde başka yerlere göç ederlerdi. Bu sebeple genellikle ya çadırlarda ya da mağaralarda yaşarlardı. Mağaralarda yaşadıkları dönemlerde mağara duvarlarına yaşantılarını anlatan resimler çizdiler. Resim sanatının bu şekilde doğduğunu düşünebiliriz.

Bu dönem insanının günümüz insanından daha bilgisiz olduğunu düşünmek yanlış olur. Avcı toplayıcı insanlar, doğada yaşamaları sebebiyle bitki ve hayvanlarla ilgili pek çok bilgiye sahipti. Bitkilerden ilaçlar yaparlardı.

Avcı toplayıcı insanlar köpeği eğitmişti. Köpek, onları koruyor ve av işlerinde yardımcı oluyordu. Ayrıca bu dönemde iri aslanların, kurtların ve mamutların yaşadığı biliniyor.

Avcı toplayıcı insanlar tohum ekmeyi öğrendiğinde buğdayı keşfetti. Buğdayı ektikten sonra sulama gerektiriyordu. Bu sebeple tarlasının yanından ayrılamayan avcı toplayıcılar, buralara evler yapmaya başladı. Buna "yerleşik yaşama geçmek" deniyor. Ayrıca buzul çağı etkisini yitirip hava ısınmaya başlayınca tarlalar da ekilmeye başlandı. Bu süreçten sonra yaşayan insanlar avcı toplayıcı özelliklerini yitirdi. Böylece günümüz modern insanının yaşamı şekillenmeye başlamış oldu.

Fotoğraf 4.16., 4.17., 4.18. ve 4.19.'da görüldüğü gibi öğrencilerin özellikle son 3 haftalık periyotta metinle konuşuyormuşçasına, soru yazarak, yorum yaparak, metni tepki vererek okuma yaptıkları dikkat çekmiştir. Bu bulgu, anlamanın bir parçası olan etkileşimli ve aktif okuma bağlamında değerlendirilebileceğinden anlamlı bulunmaktadır.

4.2.2.1.2 Derinlemesine Yazma Dokümanlarından Elde Edilen Bulgular

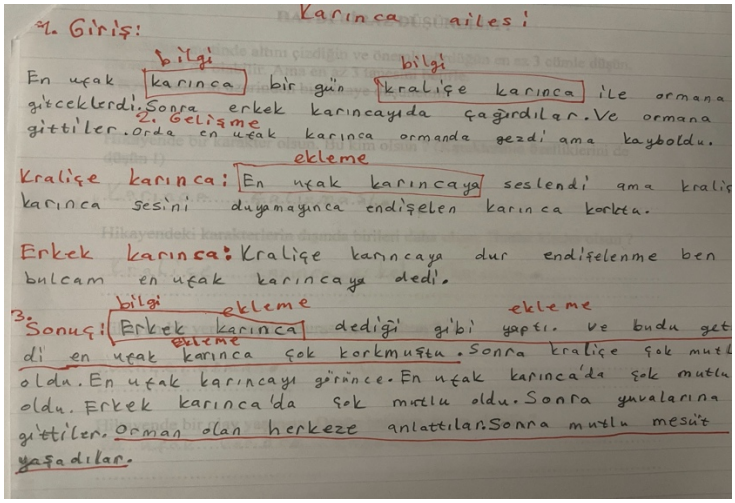
Deney 1 grubu öğrencilerinden derinlemesine okuma yaptıkları metinleri "kılavuz" metin olarak kullanıp derinlemesine yazma çalışması yapmaları istenmiştir. Bu kurguda bilgilendirici bir metinden hikâye edici metne dönüşüm söz konusudur. Öğrencilerin giriş, gelişme, sonuç bölümleri ve hikâye unsurlarını kullanmaları da desteklenmiş ve bu bağlamda değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım materyallerinden elde edilen veriler doküman analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarında, elde edilen veriler; giriş gelişme ve sonuç bölümlerinin kullanılması, kılavuz metinden bilginin aktarılması, yazma görevleri, metne görsel ekleme, yazılan metne uygulamaya ilişkin notlar ekleme ve yazı miktarı alt temalarını oluşturmuştur.

a. Giriş, Gelişme ve Sonuç Bölümlerinin Kullanılması

Öğrencilerin ilk haftalarda giriş gelişme ve sonuç için paragraf oluşturmadıkları gözlemlenirken ilerleyen haftalarda metnin bu bölümlerine uygun içerikte hikayeler yazdıkları gözlemlenmiştir.

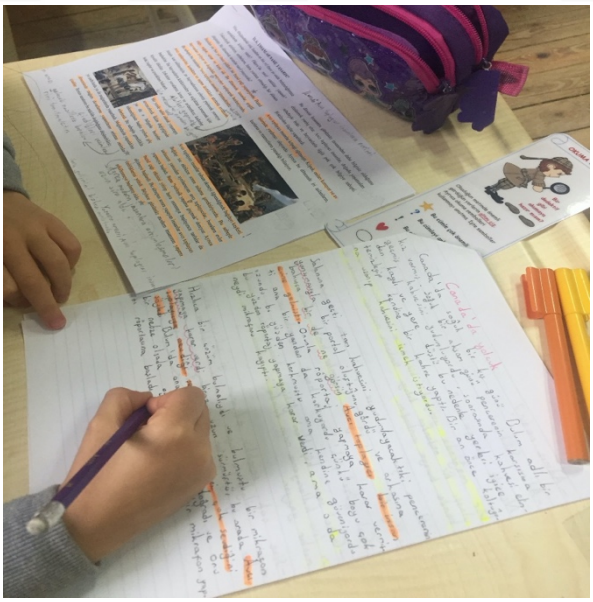
Derinlemesine yazma çalışmasında öğrencilerin okudukları metinden elde ettikleri bilgileri yazdıkları metne aktarmaları beklenir. Bu bilgi aktarımı derinlemesine yazma çalışmaları için oldukça önemlidir. İlk haftalarda öğrencilerin daha bilinçsiz bir şekilde bilgi aktarımı sağlandıkları gözlemlenince metinden elde edilen bilgilerin renkli kalemle gösterilmesi istenmiştir. Bu sayede daha kontrollü bir kullanım sağlanmıştır. Bununla birlikte ilk haftalarda yeterli düzeyde bilgi aktarımı sağlayamayan öğrenciler, ilerleyen haftalarda bunu daha başarılı şekilde kullanmıştır.

Fotoğraf 4.20. D1Ö14, 8. Hafta, Giriş, Gelişme ve Sonuç Başlıkları Örneği



Fotoğraf 4.20.'de görüldüğü gibi giriş gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturmakta zorlanan öğrenciler bu bölümlerin başına "giriş", "gelişme" ve "sonuç" yazma yöntemini bulmuş bu ara başlıkların kılavuzluk etmesini sağlamıştır. Yazılan bu yan başlıklar, metnin bölümlerini otomatik olarak oluşturma becerisi sağlanana kadar bir nevi yapı iskelesi görevi görmüştür.

Fotoğraf 4.21. D1Ö5, 11. Hafta, Giriş, Gelişme ve Sonuç Kullanımı Örneği

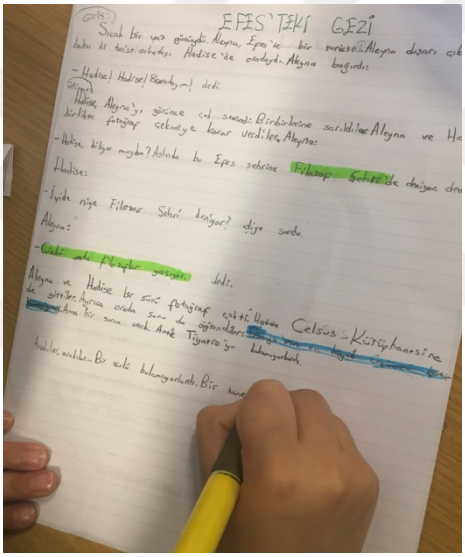


Fotoğraf 4.21.'de de görüldüğü gibi yazılan metinde çalışmada giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açıkça görülmektedir. D1Ö5, paragraflar arasında boşluklar bırakarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini yapılandırmıştır.

b. Kılavuz Metinden Bilgi Aktarma

Deney 1 grubu öğrencileri, okudukları kılavuz metinden yazdıkları metne bilgi aktarımı yaparak derinlemesine yazma çalışması yapmışlardır. Okunan metinden en az 3 bilgi kullanımı gerekliliğinin söz konusu olduğu çalışmada ilk çalışmalarda öğrencilerin zorlanmaları üzerine kullanılan bilgilerin üzerinin renkli kalemle çizilmesi kararlaştırılmıştır. Bu sayede hem kullanılan bilginin farkındalık oluşturması hem de altı çizilerek yapılan derinlemesine okuma çalışması ile bütünlük oluşturmak amaçlanmıştır.

Fotoğraf 4.22. D1Ö2, 12. Hafta, Kılavuz Metinden Bilgi Aktarma Örneği



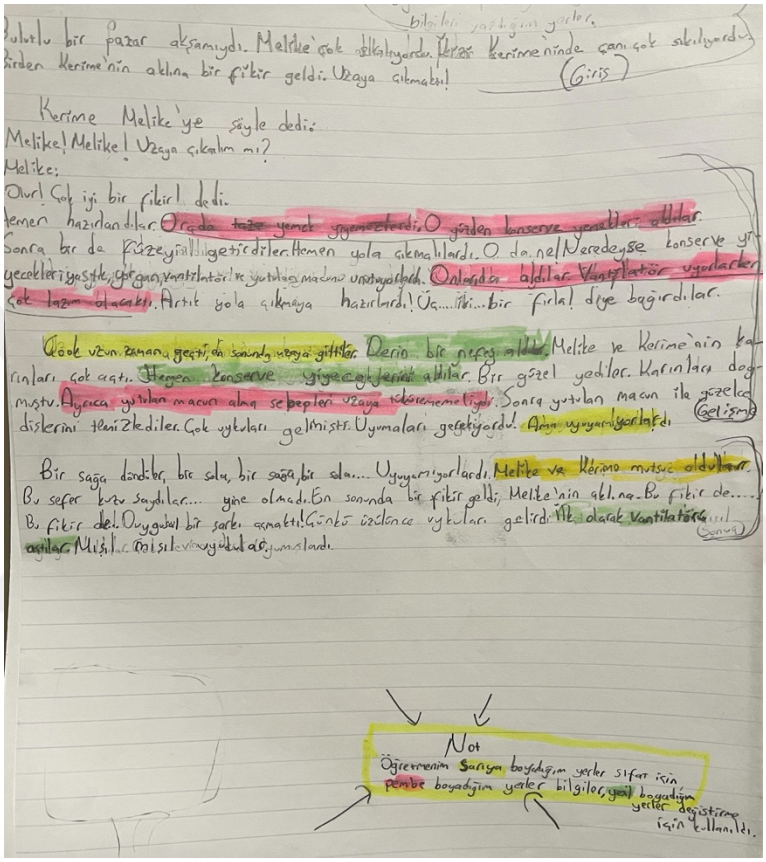
Fotoğraf 4.22.'de görüldüğü gibi öğrenci yazarken kılavuz metnini de yanında bulundurarak bir çalışmasını yürütmektedir. Burada içerik bakımından metinden destek almak ve konu hakimiyetini pekiştirmektir. Metinden elde edilen bilgilerin renkli kalemle gösterildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra yazılı anlatım dokümanlarında okuma metninden elde edilen bilgilerin uygun bir sıra ile hikâye edici metne dönüştürülmesi söz konusudur. Bu noktada öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini kullanmaları metin yazımı adına önemlidir. Uygulamanın ilk haftalarında etkin olarak kullanmakta zorlanılan bu durum, zamanla daha işlevsel bir hal almıştır.

c. Yazma Görevleri

Derinlemesine yazma yaparken, hikâye yazımı bittikten sonra metne geri dönüp ilk okumada sıfat, karmaşık sözcük, betimleme ifadeleri *ekleme;* ikinci okumada ise basit

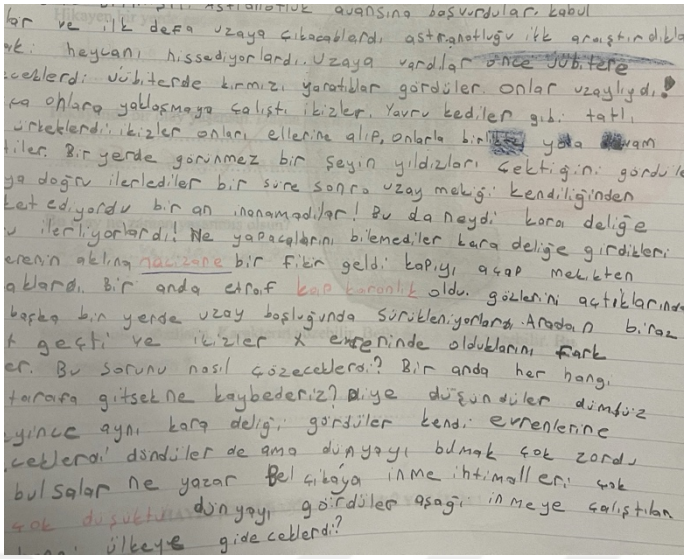
sözcükleri daha karmaşık sözcükler ile *değiştirme* görevi verilmiştir. Aynı zamanda kılavuz metinden de bilgi kullanımı gerektiğinden bu görevlerin birbirine karışmaması ve görünür olması için ekleme ve değiştirme yapılan sözcüklerin altı çizilmiş, kullanılan bilgilerin fosforlu kalemle üstü çizilmiştir.

Fotoğraf 4.23. D1Ö9, 6. Hafta, Yazma Görevlerini Belirtme Örneği



Fotoğraf 4.23.'de görüldüğü gibi yapılan işaretlemelerin künyesi öğrenci tarafından sağ alt köşede belirtilmiştir. Buna göre öğrenci her bir yazma görevi ve kılavuz metinden aktardığı bilgi için farklı renkte işaretlemeler yapmıştır.

Fotoğraf 4.24. D1Ö5, 7. Hafta, Yazma Görevleri Belirtme Örneği

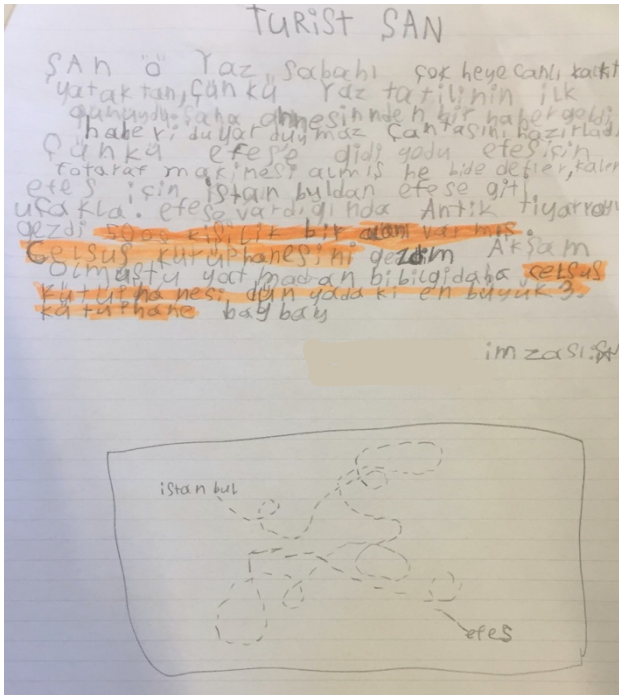


Fotoğraf 4.24.'te görüldüğü gibi bir başka örnekte öğrenci "naçizane" ve "kapkaranlık" sözcüklerini yazma görevlerinden değiştirme kapsamında kırmızı ile yazıp altını çizerek belirtmiştir.

d. Metne Görsel Ekleme

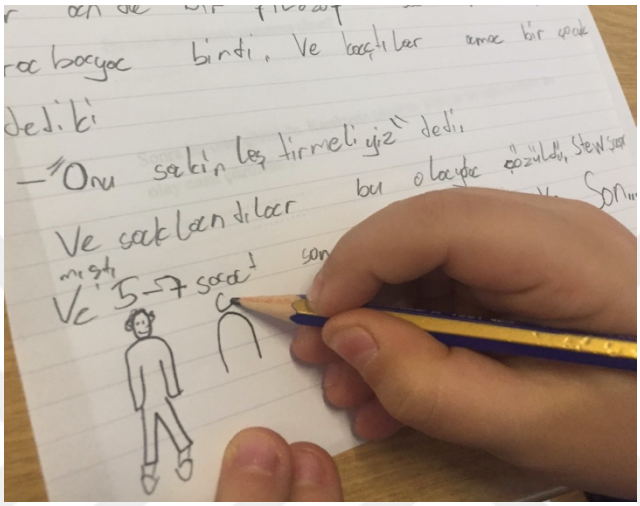
Derinlemesine yazma yaparken yazılanlar ile ilgili görsel ekleme derinlemesine yazma çalışmalarında bir gereklilik olarak öğrencilere sunulmamıştır. Ancak öğrencilerin yazdıkları metinler ile ilişkili olarak çizim ve notlarına dokümanlarda rastlanmıştır.

Fotoğraf 4.25. D1Ö15, 12. Hafta, Metni Bütünleyici Görsel Ekleme Örneği



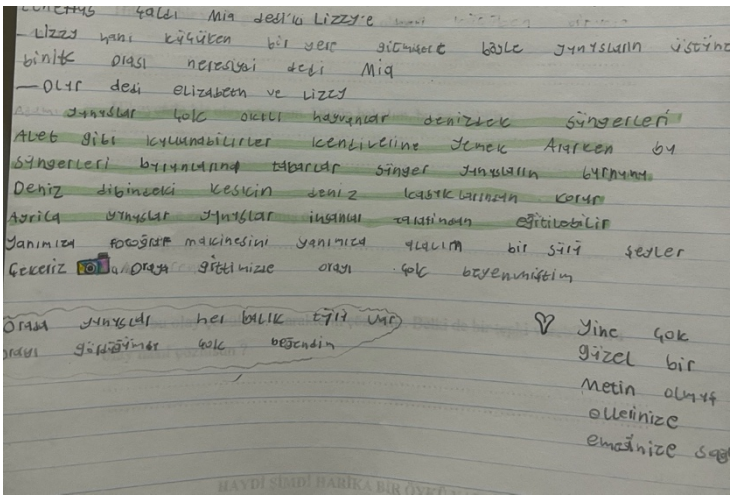
Fotoğraf 4.25.'te görüldüğü gibi D1Ö15, Efes ile ilgili bir metin yazmış ve buna uygun bir harita çizerek metne görsel eklemiştir. Derinlemesine okuma metinlerinde de, görsellerin metni bütünleyici nitelikte olması önemli görüldüğünden bu bulgu anlamlı bulunmuştur. Metnin bütününe ilişkin eklenen görsellerin dışında metindeki kahramanları da konu alan çizimlerde bulunulduğuna dokümanlarda rastlanmıştır.

Fotoğraf 4.26. D1Ö6, 12. Hafta, Hikâye Kahramanlarının Görselleştirilmesi Örneği



Fotoğraf 4.26'da görüldüğü gibi metinde yer alan ve hikâye unsurlarından olan metin kahramanları öğrenci tarafından görselleştirilmektedir. Kimi öğrencilerde ise bu görsellerin daha detaylı olduğu, yer yer karikatürize edildiği ve metni bütünlediği görülmüştür. Metne eklenen görsellerin yanı sıra kimi yazılı anlatımlarda ise yorum eklendiği görülmüştür.

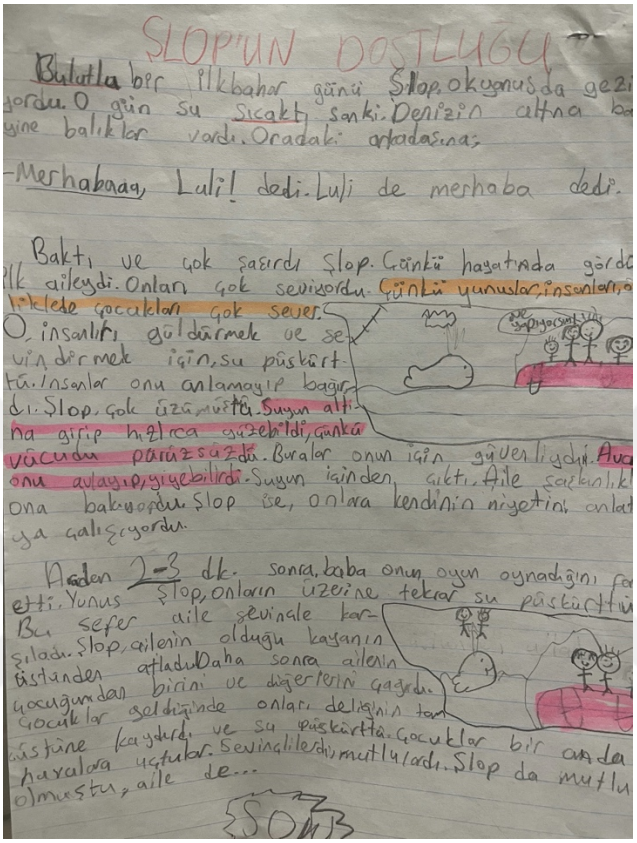
Fotoğraf 4.27. D1Ö11, 10. Hafta, Yazılan Metinde Yorum Örneği



Fotoğraf 4.27'de görüldüğü gibi D1Ö11'in 10. hafta çalışmasında, metne ilişkin beğenisini aktaran ifadelerin yanı sıra okuduğu metinde yunusların balık olmadığı bilgisinin

onu şaşırttığını da not olarak eklediği görülmektedir. Kimi yazılı anlatımlarda ise metinde anlatılanları özetleyen çizimlerin eklendiği görülmüştür.

Fotoğraf 4.28. D1Ö8, 10. Hafta, Metne Görsel Ekleme Örneği

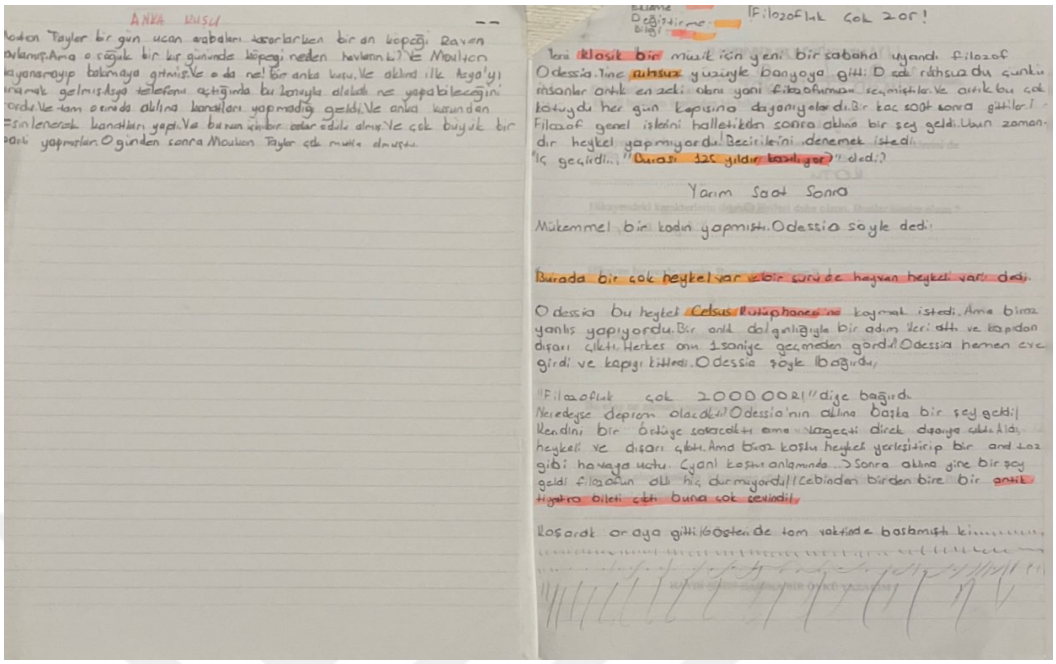


Fotoğraf 4.28.'de görüldüğü gibi metin ile ilgili görsel çizimi, yalnızca metni bütünlemek için değil aynı zamanda metinde anlatılanları özetlemek, yazıya görsel bağlam oluşturmak için de kullanılmıştır.

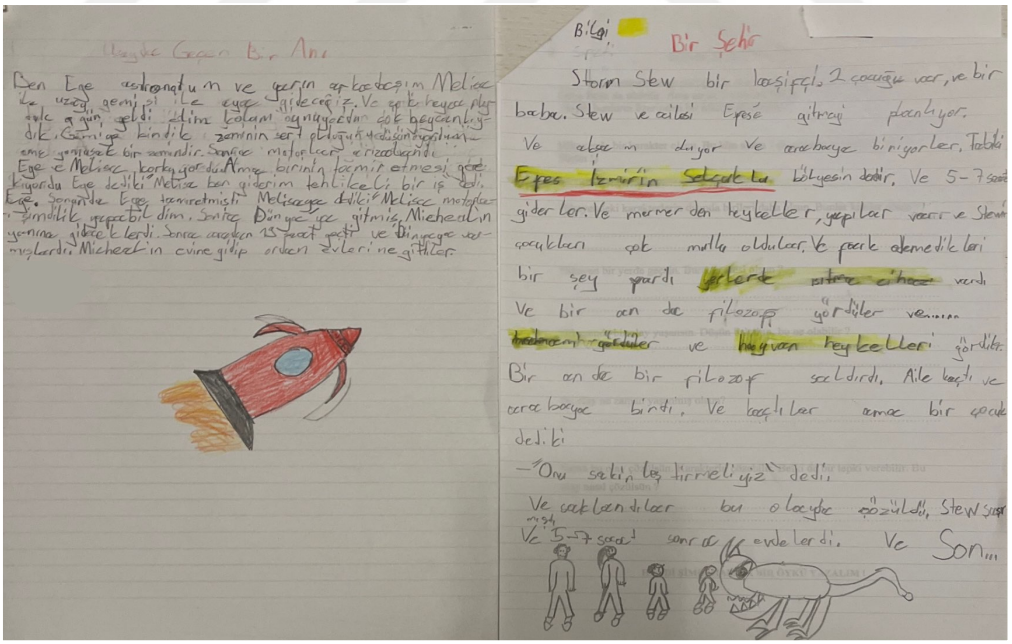
e. Yazı Miktarı

İncelenen yazılı dokümanlarda öğrencilerin pek çoğu için yazı miktarında artış olduğu görülmektedir. Aradaki farkın karşılaştırmalı olarak görülebilmesi için ilk ve son çalışma örnekleri aşağıda verilmiştir. 3. ve 12. hafta çalışmalarının karşılaştırmalı olarak Fotoğraf 4.29'da gösterildiği D1Ö4'ün çalışmasında hem yazı miktarındaki artışın yanı sıra giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin kullanıldığı, yazma görevlerinin belirtildiği de görülmektedir.

Fotoğraf 4.29. D1Ö4, 3. ve 12. Hafta Çalışmaları Yazı Miktarı Karşılaştırma Örneği



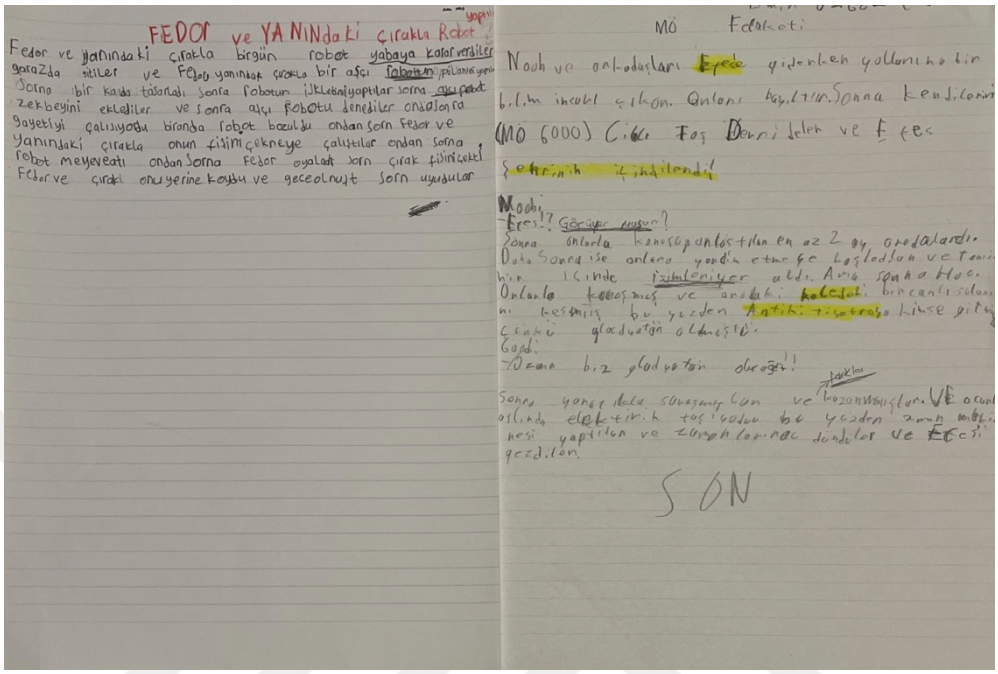
Fotoğraf 4.30. D1Ö1, 4. ve 12. Hafta Yazı Miktarı Karşılaştırma Örneği



Fotoğraf 4.30'da görüldüğü gibi D1Ö1'in 4. hafta çalışmasında d metne uygun görsel çizdiği ancak paragraf kullanma ve yazma görevlerine ilişkin detaylar görülmemektedir. 12. hafta çalışmasında ise yazı miktarının artmış olduğu görülüp metne ilişkin detayların görünür düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerden D1Ö17, ilk 5 hafta yazı yazmayı reddetmiştir. 5. ve 12. haftalarda yapmış olduğu derinlemesine yazma çalışması karşılaştırmalı olarak Fotoğraf 4.31'de sunulmuştur.

Fotoğraf 4.31. D1Ö17, 5. ve 12. Hafta Yazı Miktarı Karşılaştırma Örneği



Fotoğraf 4.31' de görüldüğü gibi D1Ö17'nin ilk ve son çalışması arasında yazı miktarında meydana gelen artışın yanı sıra yazma görevleri ve metin bölümlerindeki değişim de açıkça görülmektedir. D1Ö7'nin çalışması ile elde edilen bu bulgu, alan yazında da sözü geçtiği gibi yazma motivasyonunun düşük olduğu öğrenciler (poor writer) için derinlemesine yazma çalışmasının etkisini göstermektedir.

4.2.2.2 Deney 2 Grubu Dokümanlarından Elde Edilen Bulgular

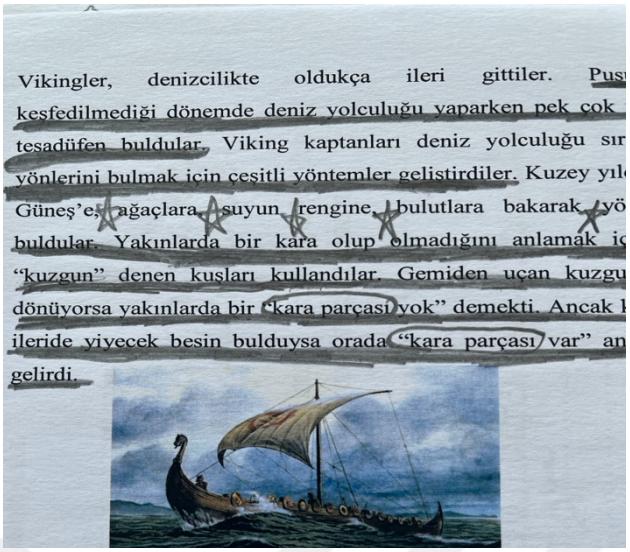
Yalnızca derinlemesine okuma etkinliği yapmış olan deney 2 grubunda okumaya dayalı metin üzerindeki kanıtları sınıflandıran "Okuma Sembolü Kullanımı ve Not alma" temalarına ulaşılmıştır.

a. Okuma Sembolü Kullanımı

Etkinlik süreci başında tanıtılan ve sembol kartları üzerinde bulunan okuma sembollerinin, çok kez kullanımı, çoklu kullanımı, görsel üzerinde kullanımı ve paragrafta kullanımı bulgulanmıştır.

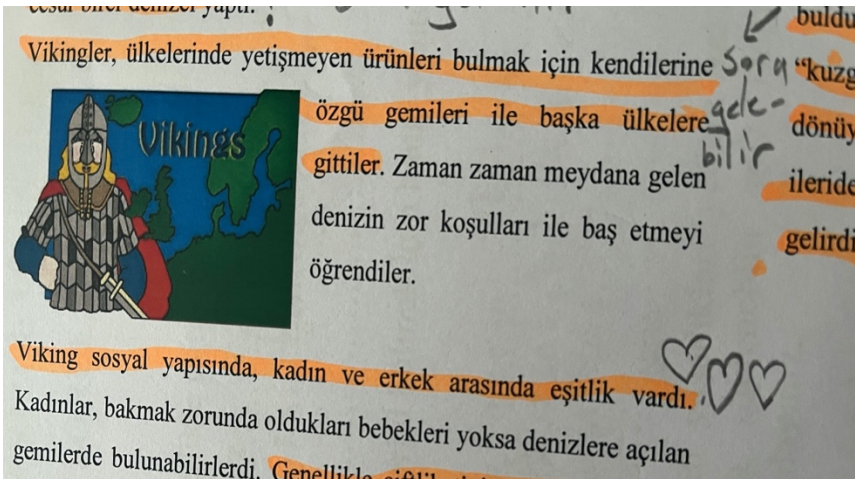
Deney 2 grubu öğrencilerinin genelinde bir sembolü bir cümle, paragraf veya görsel için birden çok kez kullanma davranışı görülmüştür.

Fotoğraf 4.32. D2Ö1, 7. Hafta, Sembolün Çok Kez Kullanımı Örneği



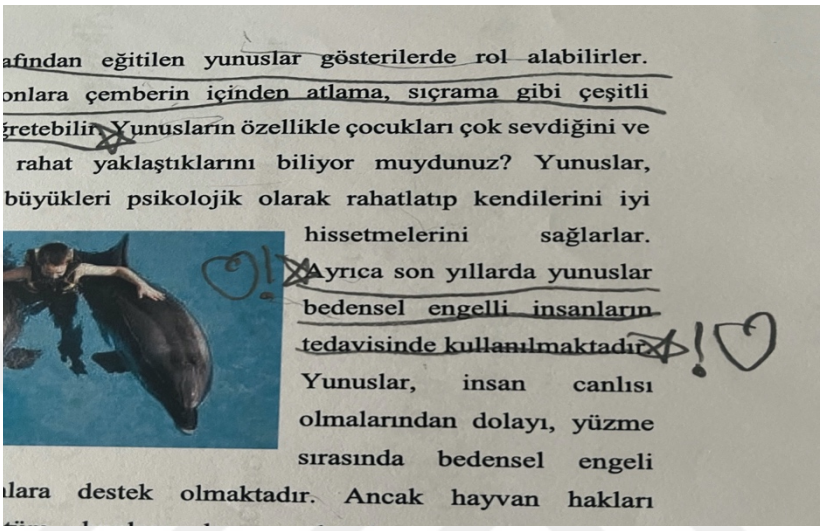
Fotoğraf 4.32'de "önemli bilgi" anlamında kullanılan "yıldız" sembolünün birden çok kez kullanılması ile sembolün ifade ettiği anlamın pekiştirilmesinin amaçlandığı düşünülmektedir. Bir başka deyişle sembollerin çok kez kullanımı ile sembolün anlamı doğrultusunda derecelendirme yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin genelinde gözlemlenen okuma sırasındaki bu davranışı öğrencilerden D2Ö16 da "Bu cümleyi beğendim" anlamında kullanılan "kalp" sembolü ile 7. hafta çalışmasında örneklemiştir.

Fotoğraf 4.33. D2Ö16, 7. Hafta, Sembolün Çok Kez Kullanımı Örneği



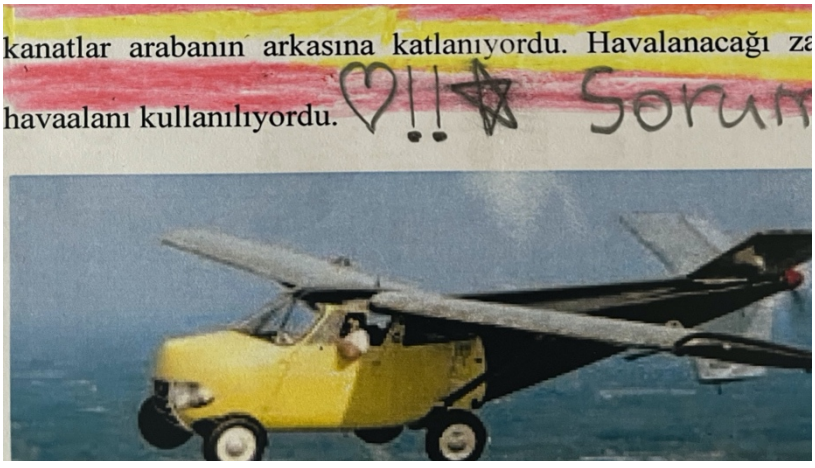
Fotoğraf 4.33.'de okuma sembolünü birden çok kez kullanma davranışı dışında farklı sembollerin bir arada kullanıldığı toplanan verilerde görülmüştür. Bu durum öğrencilerin bir ifade için önemli görme, şaşırma, sevme gibi duygu ve düşünceleri bir arada kullanabildiğini göstermiştir.

Fotoğraf 4.34. D2Ö13, 10. Hafta, Çoklu Sembol Kullanma Örneği


afından eğitilen yunuslar gösterilerde rol alabilirler.
onlara çemberin içinden atlama, sıçrama gibi çeşitli
retebilir. Yunusların özellikle çocukları çok sevdiğini ve
rahat yaklaştıklarını biliyor muydunuz? Yunuslar,
büyükleri psikolojik olarak rahatlatıp kendilerini iyi
hissetmelerini sağlarlar.
Ayrıca son yıllarda yunuslar
bedensel engelli insanların
tedavisinde kullanılmaktadır.
Yunuslar, insan canlısı
olmalarından dolayı, yüzme
sırasında bedensel engeli
lara destek olmaktadır. Ancak hayvan hakları

Fotoğraf 4.34'te de görüldüğü gibi D2Ö13'ün 10. hafta dokümanında "Yunusların bedensel engelli insanların tedavilerinde kullanıldığı" bilgisi önemli görülürken aynı zamanda şaşırtıcı bulunmuş ve öğrenci tarafından sevilmiştir. Başka bir örnekte 3. hafta çalışmasında D2Ö1 de metindeki ifade için çoklu sembol kullanmıştır.

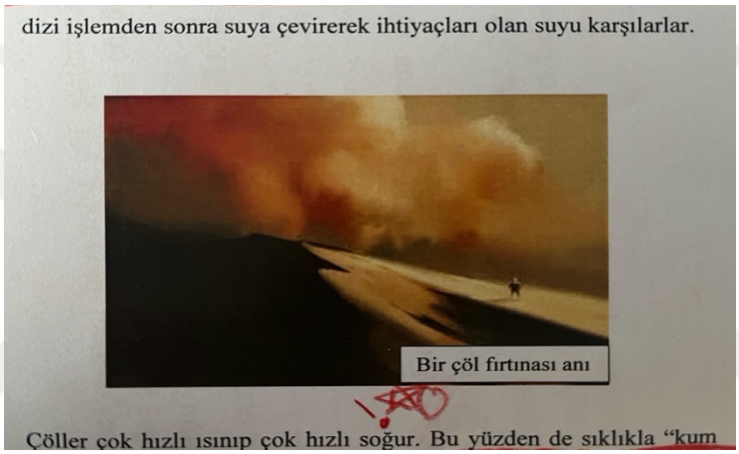
Fotoğraf 4.35. D2Ö1, 3. Hafta, Çoklu Sembol Kullanma Örneği



Fotoğraf 4.35.'te de görüldüğü gibi D2Ö1, 3. hafta çalışmasında "ilk uçan araba modelinin havalanacağı zaman havaalanı kullanması" bilgisini sevdiğini belirtirken aynı zamanda şaşırmış ve önemli bulmuştur. İşaretlemede dikkat çeken bir başka detay ise öğrencinin çoklu ve çok kez sembolü birlikte kullanmasıdır. Öğrenci bu bilgi için iki tane ünlem işareti kullanarak şaşırma duygusunun ölçüsünü belirtmektedir.

12 haftalık uygulama sırasında öğrencilerin geneli için görülen bir başka okuma davranışı ise "Görsele Sembol Kullanma"dır. Öğrencilerden D2Ö4'ün 9. hafta çalışması bunu örneklemektedir

Fotoğraf 4.36. D2Ö4, 9. Hafta, Görsele Sembol Kullanma Örneği



Fotoğraf 4.36'da görüldüğü gibi D2Ö4'ün 9. hafta çalışmasında bir çöl fırtınası anının görseline sembol kullanıldığı görülmüştür. Bu noktada öğrenciler tarafından metnin bütün olarak ele alındığı, yalnızca yazılı olanın değil görsellerin de metnin parçası olarak değerlendirildiği yorumuna ulaşmak mümkündür. Bunun yanı sıra verilen örnekte öğrencinin görsele çoklu sembol kullandığı da dikkat çekmektedir.

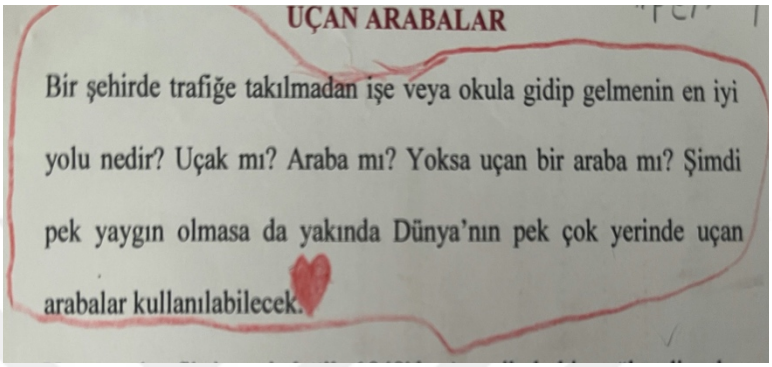
Fotoğraf 4.37. D2Ö8, 3. Hafta, Görsele Sembol Kullanma Örneği



Fotoğraf 4.37'de da görüldüğü gibi D2Ö8'in 3. Hafta çalışmasında öğrenci, ilk uçan araba olan Aerocar'ın görselindeki açıklamanın altını çizip, bunu sevdiğine dair bir sembol kullanmıştır.

Öğrencilerin sembol kullanma çeşitlemelerinin paragraflar düzeyinde de yapıldığı elde edilen verilerde bulgulanmıştır.

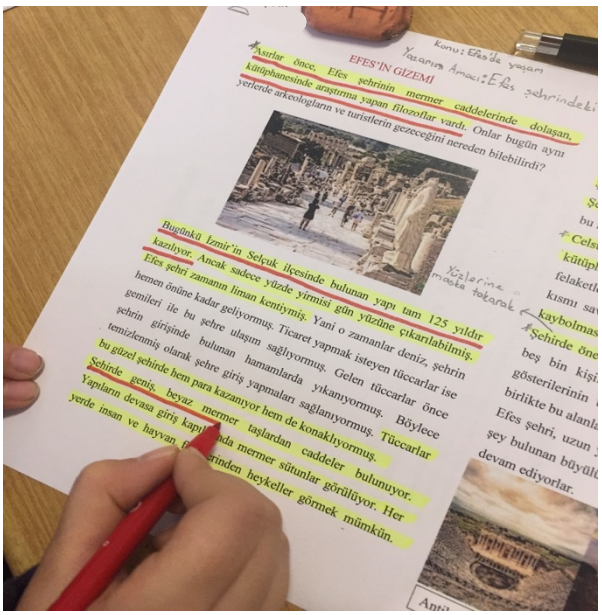
Fotoğraf 4.38. D2Ö15, 3. Hafta, Paragrafa Sembol Kullanma Örneği


UÇAN ARABALAR

Bir şehirde trafiğe takılmadan işe veya okula gidip gelmenin en iyi yolu nedir? Uçak mı? Araba mı? Yoksa uçan bir araba mı? Şimdi pek yaygın olmasa da yakında Dünya'nın pek çok yerinde uçan arabalar kullanılabilecek.

Fotoğraf 4.38'de görüldüğü gibi D2Ö15'in 3. hafta çalışmasında öğrenci, metnin giriş paragrafını çizerek kalp sembolü eklemiştir. Paragrafı sevdiğini ifade eden öğrenci tek bir cümle ya da ifadeden öte paragrafa ilişkin düşüncesini sembolize etmiştir. Bunun sıra öğrencilerin her okumada farklı renk kullanarak ifadelerin altını çizdiği ve her tekrarlı okumada kullanılan farklı renklerle metni bir anlamada süzdükleri ve önemli kısmını ayırt ettikleri görülmüştür.

Fotoğraf 4.39. D2Ö5, 12. Hafta, Her Okumada Farklı Renk ile Altını Çizme Örneği


EFES'İN GİZEMİ

Asırlar önce, Efes şehrinin mermer caddelerinde dolaşan, kütüphanesinde araştırma yapan filozoflar vardı. Onlar bugün aynı yerlerde arkeologların ve turistlerin gezeceğini nereden bilebilirdi?

Bugünkü İzmir'in Selçuk ilçesinde bulunan yapı tam 125 yıldır kazılıyor. Ancak sadece yüzde yirmisi gün yüzüne çıkarılabilmiş. Efes şehri zamanın liman kentiymiş. Yani o zamanlar deniz, şehrin hemen önüne kadar geliyormuş. Ticaret yapmak isteyen tüccarlar ise gemileri ile bu şehre ulaşım sağlıyormuş. Gelen tüccarlar önce şehrin girişinde bulunan hamamlarda yıkanıyormuş. Böylece temizlenmiş olarak şehre giriş yapmaları sağlanıyormuş. Tüccarlar bu güzel şehirde hem para kazanıyor hem de konaklıyormuş.

Şehirde geniş, beyaz mermer taşlardan caddeler bulunuyor. Yapıların devasa giriş kapı[illegible]da mermer sütunlar görülüyor. Her yerde insan ve hayvan [illegible]rinden heykeller görmek mümkün.

devam ediyorlar.

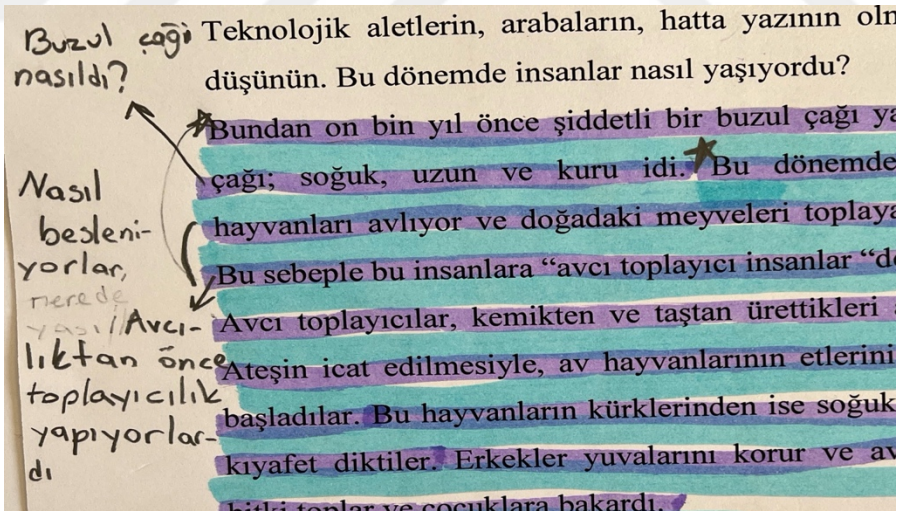
Fotoğraf 4.39 ‘da D2Ö5’in çalışması, her okumada kullanılan farklı renkte çizim ile metnin önemsiz detaylarından uzaklaşarak önemli kısmı yakalamayı başka bir deyişle süzmeyi örneklemektedir.

c. Not Alma

Deney 2 grubu dokümanları incelendiğinde metnin üzerine yazılan yazıların 3 ana grupta toplandığı görülmüştür. Öğrenciler okuma metni üzerine; metni bölümleme, soru oluşturma, ön bilgilerini aktarma ve yorum yapma alt başlıklarında toplanabilecek yazılar yazmıştır.

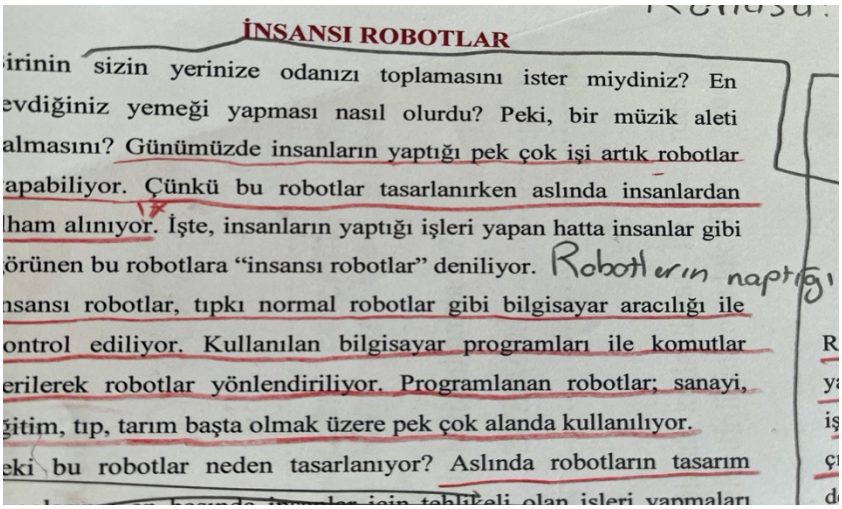
Alan yazında da yer verilen Barret Taksonomisi içerisinde yeri olan “metni bölümleme”ye ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Barret Taksonomisinde öğrencinin metni bölümleyebilmesi okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak görülmektedir. Dokümanlar incelendiğinde öğrencilerin metin üzerinde not alarak metni bölümlere ayırdığı bulgusuna rastlanmıştır.

Fotoğraf 4.40. D2Ö5, 17. Hafta, Başlıklandırarak Metni Bölümleme Örneği



Fotoğraf 4.40’ta görüldüğü gibi, D2Ö5 “İlk İnsanlar Nasıl Yaşardı?” metnini bölümlere ayırarak bu bölümleri özetleyici başlıklar kullanmıştır. Buna bir başka örnek ise D2Ö2’nin 5. hafta çalışmasıdır.

Fotoğraf 4.41. D2Ö2, 5. Hafta, Başlıklandırarak Metni Bölümleme Örneği


İNSANSI ROBOTLAR

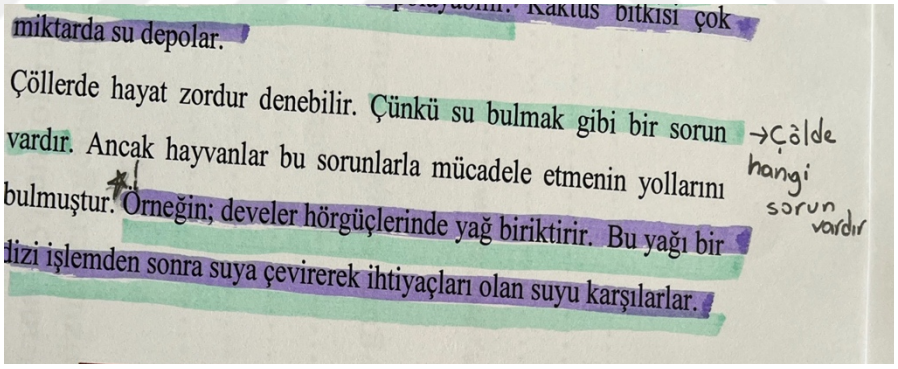
irinin sizin yerinize odanızı toplamasını ister miydiniz? En evdiğiniz yemeği yapması nasıl olurdu? Peki, bir müzik aleti almasını? Günümüzde insanların yaptığı pek çok işi artık robotlar apabiliyor. Çünkü bu robotlar tasarlanırken aslında insanlardan lham alınıyor. İşte, insanların yaptığı işleri yapan hatta insanlar gibi örünen bu robotlara "insansı robotlar" deniliyor. Robotların naptığı

nsansı robotlar, tıpkı normal robotlar gibi bilgisayar aracılığı ile ontrol ediliyor. Kullanılan bilgisayar programları ile komutlar erilerek robotlar yönlendiriliyor. Programlanan robotlar; sanayi, ğitim, tıp, tarım başta olmak üzere pek çok alanda kullanılıyor.

eki bu robotlar neden tasarlanıyor? Aslında robotların tasarım

Fotoğraf 4.41'de görüldüğü gibi D2Ö2, insansı robotların özelliklerinin anlatıldığı bölümü çizerek "Robotların n'aptığı" başlığını kullanmış ve metnin ilgili bölümünü bu başlık altında toplamıştır. Bunun dışında öğrencilerin metinle ilgili sorular oluşturarak metin üzerine yazdıkları görülmüştür.

Fotoğraf 4.42. D2Ö5, 9. Hafta, Soru Oluşturma Örneği

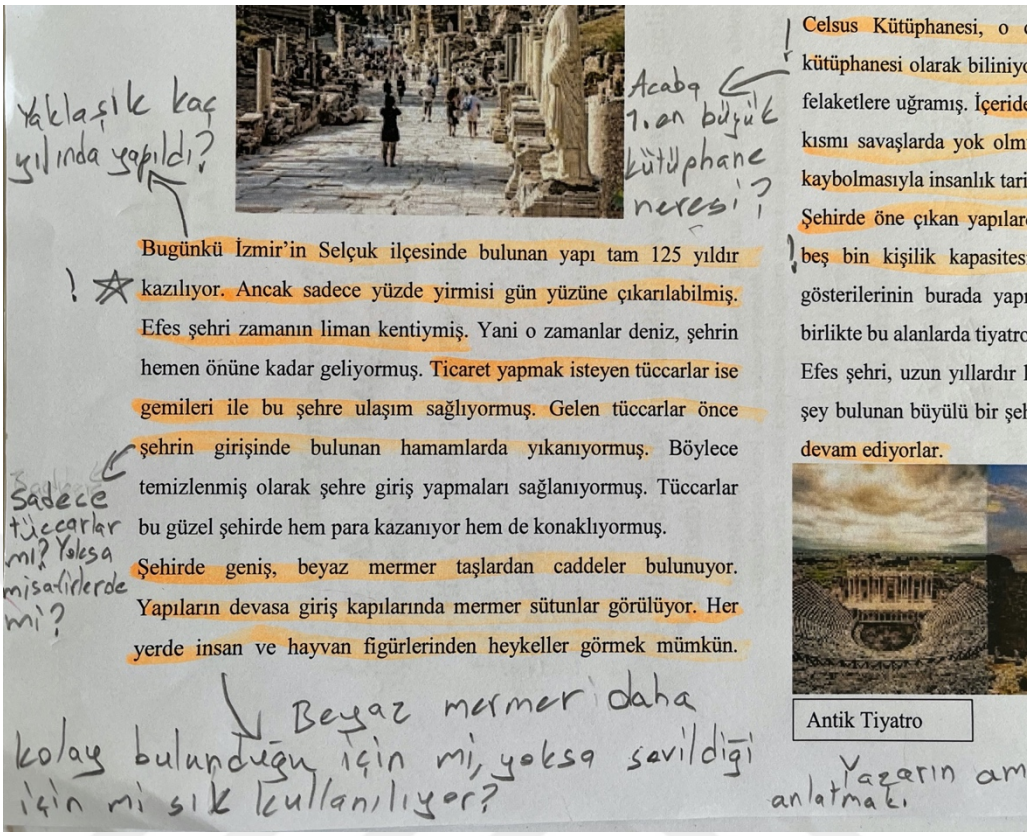

miktarda su depolar.

Çöllerde hayat zordur denebilir. Çünkü su bulmak gibi bir sorun vardır. Ancak hayvanlar bu sorunlarla mücadele etmenin yollarını bulmuştur. Örneğin; develer hörgüçlerinde yağ biriktirir. Bu yağı bir dizi işlemden sonra suya çevirerek ihtiyaçları olan suyu karşılarlar.

→Çölde hangi sorun vardır

Fotoğraf 4.42'de görüldüğü gibi öğrenci okuduğu cümleyi, soru cümlesine çevirerek not almıştır. Alan yazında da yer verildiği üzere soru oluşturmanın, metni anlama göstergelerinden biri olduğu düşünüldüğünde bu bulgu anlamlı görülmektedir. Öğrencilerden D2Ö16'nın 12. hafta çalışması da metin üzerinde soru yazmayı örneklemektedir.

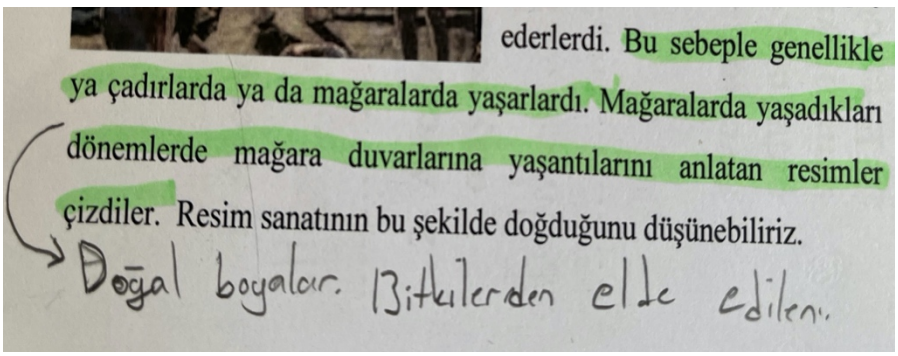
Fotoğraf 4.43 D2Ö16, 12. Hafta, Soru Oluşturma Örneği



Fotoğraf 4.43'te görüldüğü gibi D2Ö16'nın metinde verilen bilgilerden yola çıkarak merak ettiği soruları metnin etrafına yazdığı görülmektedir. Bu durumda öğrenciler için metindeki bilginin soru cümlesi olarak yazılması veya metindeki bilgiden yola çıkarak yeni merak soruları yazmalarının söz konusu olabileceği bulgulanmıştır.

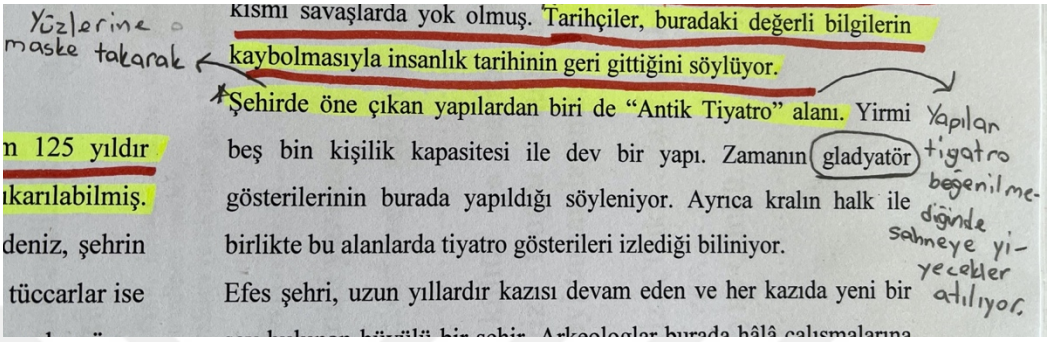
Öğrencilerin metin üzerine soru yazmalarının dışında ön bilgilerini aktardıkları da görülmüştür.

Fotoğraf 4.44. D2Ö8, 11. Hafta, Ön Bilgilerini Yazma Örneği



Fotoğraf 4.44'te görüldüğü gibi D2Ö8, mağara duvarına çizilen çizimlerle ilgili ön bilgiye sahiptir. Okuma sırasında ön bilgileri not olarak metnin üzerine yazmıştır. Bunun yanı sıra D2Ö5'in 12. Hafta çalışması da ön bilgilerin yazımına örnek olarak gösterilebilir.

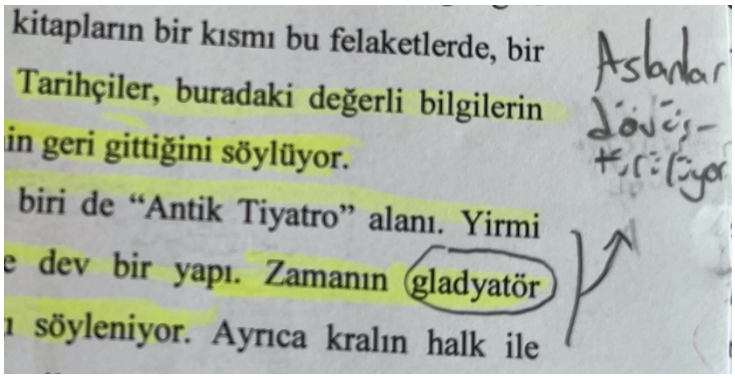
Fotoğraf 4.45. D2Ö5, 12. Hafta, Ön Bilgilerini Yazma Örneği



Fotoğraf 4.45.'te görüldüğü gibi D2Ö5, eski dönemde tiyatro alanında yapılan gösterilere ilişkin ön bilgilere sahiptir. Okuma sırasında konu ile ön bilgilerini metindeki bilgilerle birleştirdiği görülmektedir.

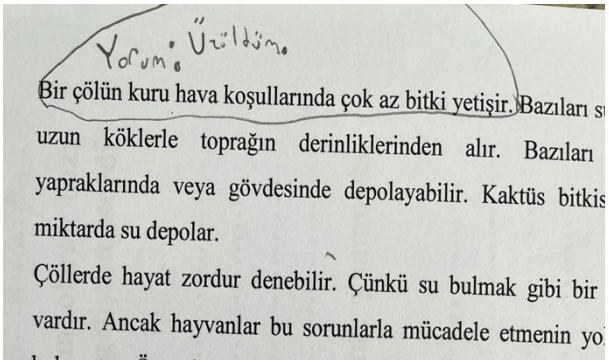
Öğrencilere verilen sembol kartlarında bilinmeyen sözcüklerin yuvarlak içine alınması gerektiği yönergesi bulunmaktadır. Nadir rastlanan sözcüklerle ilgili ön bilgiye sahip öğrencilerin ise bunu yazı ile aktardıkları da dokümanlarda görülmüştür.

Fotoğraf 4.46. D2Ö8, 12. Hafta, Sözcüğe İlişkin Ön Bilgilerin Yazılması Örneği

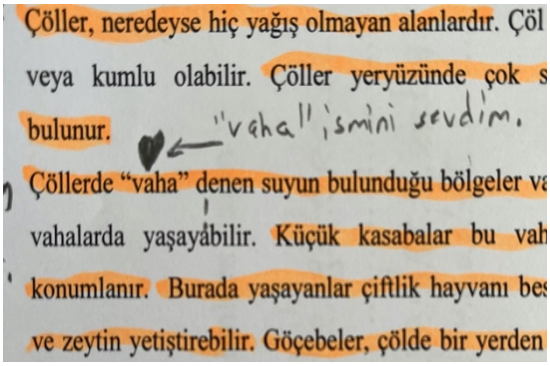


Fotoğraf 4.46.'te D2Ö8, ön bilgiye sahip olduğu sözcüğe ilişkin ön bilgilerini yazmıştır. Doküman incelemesinde öğrencilerin metin ve görsellere ilişkin kişisel görüşlerini de aktardıkları görülmüştür.

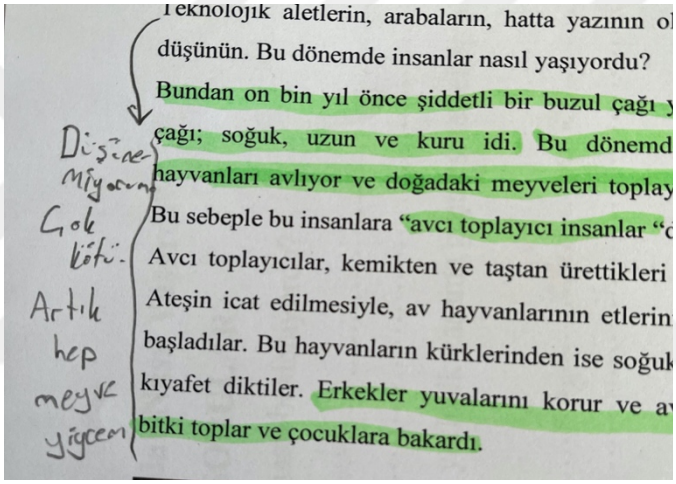
Fotoğraf 4.47. D2Ö14, 10 Hafta, Yorum Örneği



Fotoğraf 4.48. D2Ö16, 9. Hafta, Yorum Örneği



Fotoğraf 4.49. D2Ö8, 11. Hafta, Yorum Örneği



Fotoğraf 4.47., 4.48., 4.49.'da görüldüğü gibi öğrencilerin metinde bulunan ifadelere ilişkin duygu ve düşüncelerini yorum olarak yazdığı görülmektedir. Metnin üzerindeki yorum ve yazılı ifadelere ilk çalışmalarda rastlanmamış olup yaklaşık 7. hafta ve sonrasında görülmeye başlandığı bulgulanmıştır. Metinle etkileme girmenin ve aktif okuma yapmanın bir göstergesi olarak düşünülebilecek "not alma" okuma davranışının çalışmalar tekrar ettikçe gelişme gösterdiği görülmüştür.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuç

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazmanın etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan bilimsel çalışmaların sonuçları, araştırmanın alt problemlerle ilişkili olarak ele alınmış ve aşağıda belirtilmiştir.

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma yönteminin etkisi var mıdır?

Araştırmada yalnızca derinlemesine okuma çalışmalarının yapıldığı deney grubunun okuduğunu anlama ön ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, son test sonuçları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Derinlemesine okumanın, yalnızca okuma yapan grubun okuduğunu anlama becerilerine etkisinin "orta-büyük" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkisi var mıdır?

Derinlemesine okuma ve yazmayı birlikte kullanan deney grubunun okuduğunu anlama ön ve son test puanları karşılaştırıldığında, son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu doğrultuda derinlemesine okuma ve yazmanın okuduğunu anlamaya etki ettiği görülmüştür. Ayrıca derinlemesine okuma ve yazmanın okuma becerilerine etkisinin "çok büyük" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama son test puanları arasında fark var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan okuduğunu anlama son testi sonuçları gruplar arasında değerlendirildiğinde, test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Bu farklılığın oluşmasında uygulamanın ne kadar etki ettiğini belirlemek için etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Sonuç olarak; deney 1 ve deney 2 grupları arasında uygulamanın

"orta-büyük" düzeyde, deney 1 ve kontrol grubu arasında "çok büyük" düzeyde, deney 2 ve kontrol grubu arasında ise "orta büyük" düzeyde bir etki farklılığı yarattığı görülmüştür.

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkisi var mıdır?

Yazma etkinliği yapan deney grubunun yazılı anlatım becerilerine ilişkin 12 haftalık doküman incelendiğinde, birbirini takip eden haftalarda benzer puanlar alınsa da yaklaşık üç haftalık dilimlerde (3, 6 ve 10. haftalar) ortalama puanların yükseldiği görülmüştür. Bunun yanı sıra ilk ve son hafta çalışmalarının puan değerleri istatistiksel olarak karşılaştırıldığında son hafta puanlarının anlamlı bir şekilde ilk hafta puanlarından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinin büyüklüğü hesaplandığında derinlemesine yazmanın yazma becerilerine etkisinin "çok büyük" düzeyde olduğu görülmüştür. Tüm bunlardan hareketle derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Derinlemesine okuma yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Deney 2 grubu yalnızca derinlemesine okuma çalışması yapmıştır. Bu sebeple bu araştırma sorusunun yanıtı, deney 2 grubu odak ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen sonuçlara göre verilmiştir.

Yalnızca okuma yapan deney grubu öğrencileri, derinlemesine okumanın diğer okuma uygulamalarından metinler yönüyle materyal; sembol kullanma ve altını çizme yönüyle uygulama açısından farklılık gösterdiğine ilişkin görüş belirtmiştir. Öğrenciler, derinlemesine okumanın okuduklarını anlama düzeylerine ve okumaya karşı tutumlarına etki ettiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra metinleri, ifadelerin altını çizmeyi ve sembol kullanmayı sevdiklerini ancak önemli yerleri belirlerken, konu ve ana fikir bulurken zorlandıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler, derinlemesine okuma metinlerinden elde ettikleri bilgileri sosyal yaşamlarında kullandıklarını ifade etmiş, uygulamaya ait okuma davranışlarını diğer derslerde kullandıklarını aktarmışlardır.

Deney 2 grubu öğretmenine göre derinlemesine okuma; altını çizme, not alma ve sembol kullanma, cevaplarda metinden kanıt bulma yoluna gitme özellikleriyle diğer okuma yöntemlerinden farklıdır. Bu çalışma öğrencilerin daha dikkatli ve etkin okumalarına,

okuduklarını anlamalarına ve okumaya karşı tutumlarının gelişmesine etki etmiştir. Öğrenciler metinleri ve işaretleme yapmayı severken; konu ve ana fikir bulmada, önemli yerleri belirlemede, tekrarlı okuma yapmada zorlanmışlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin metindeki bilgileri diğer ders içeriklerinde ön bilgi olarak kullandığı, edindikleri okuma davranışlarını ise kitap okurken veya diğer derslere aktardığı ifade edilmiştir. Bu ifadelerde öğretmen görüşlerinin öğrenci görüşlerine benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Öğretmene yöneltilen ek sorular neticesinde sınıf öğretmeni, uygulamayı sınıf içinde "uygulanabilir" bulduğunu ifade etmiştir. Ancak okul kitaplarındaki metinlerin bu çalışma için uygun olmayacağını belirtmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni; derinlemesine okumanın yapılabilmesi için öğretmenlerin iyi bir sınıf yönetimine sahip olmasını, uygulamanın küçük gruplarla yapılması gerektiğini, öğrencilere geri bildirim verilmesini tavsiye etmektedir.

- Derinlemesine okuma ve yazma yönteminin uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Deney 1 grubu, derinlemesine okuma ve yazmayı birlikte kullandıkları çalışmalar yapmıştır. Bu sebeple bu araştırma sorusunun yanıtı, deney 1 grubu odak ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen sonuçlara göre verilmiştir.

Okuma ve yazma yapan deney grubu öğrencileri, derinlemesine okuma ve yazmanın diğer okuma ve yazma yöntemlerinden metinler ve sembol kartları ile ders materyali noktasında; okuma ve yazma görevleri ile ders uygulaması noktasında farklı olduğunu belirtmiştir. Derinlemesine okuma ve yazmanın okuma becerilerinden; okuma hızı, okuma ilgisi, kelime öğrenme ve okuduğunu anlamaya etki ettiğini ifade etmişlerdir. Yazma becerilerine ilişkin olarak uygulamanın; yazma miktarı, yazı niteliği ve hayal gücü kullanımına etki ettiğini söylemişlerdir. Öğrenciler uygulamanın okuma boyutunda metinleri, metne bağlı soruları ve işaretleme yapmayı; yazma boyutunda kurgulama yapmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilere uygulamanın zorlayıcı bölümleri sorulduğunda ise yazma etkinliklerinde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazmanın; olay ve sonuç yazma, bilgi kullanma ve ekleme/değiştirme bölümleri öğrenciler için zorlayıcı olmuştur. Derinlemesine okuma ve yazmanın transferi söz konusu olduğunda ise öğrencilerin metinden elde ettikleri bilgileri sosyal yaşamlarında ve diğer derslerde; uygulamaya dair okuma davranışlarını ise kitap okurken ve test çözerken uyguladıkları aktarılmıştır.

Deney 1 grubu öğretmeni, derinlemesine okuma ve yazmayı kullanılan metinlerin özellikleri ve uygulamada okuma sırasında yapılan işaretleme ve sembol kullanımı bakımından diğer okuma ve yazma yöntemlerinden farklı görmektedir. Sınıf öğretmeni, uygulamanın etki alanlarını okuma ve yazma becerileri olarak iki ayrı başlıkta ele almıştır. Buna göre uygulama, öğrencilerin okuma becerilerinde okuduğunu anlamanın gelişmesi, öğrencilerin sorgulayarak okuması, kelime dağarcıklarının gelişmesi, okuma ilgisinin artması ve okuduğunu anlamalarında düzeyinde belirgin artışların gözlemlenmesi etkisine sahiptir. Yazma becerilerine ilişkin olarak öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerinin geliştiği ve yazı niteliğinin arttığı ifade edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin yazarken zamanı daha iyi kullanmaya başladıkları da eklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulamada kullanılan metinleri ve yazma çalışmalarında kurgulama yapmayı sevdikleri dile getirilmiş, yazma bölümünde ekleme ve değiştirme yaparken nispeten zorlandıkları aktarılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler, uygulama ile edinilen okuma davranışlarını kitap okurken ve test çözerken; metinlerden edilen bilgileri ise matematik, sosyal bilgiler ve görsel sanatlar derslerinde kullanmışlardır. Tüm bu ifadelerle okuma ve yazma çalışması yapan deney grubunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin çok büyük oranda benzer olduğu görülmüştür.

Öğretmene yöneltilen ek sorular neticesinde deney 1 grubu sınıf öğretmeni, derinlemesine okuma ve yazmayı sınıf içinde "uygulanabilir" bulmuştur. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine olan etkisini göz önünde bulundurarak uygulamanın oldukça verimli olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra uygulama için ayrılan sürenin artırıldığında verimliliğin de artacağı görüşündedir. Derinlemesine okuma ve yazma yapılabilmesi için; metin seçimine dikkat edilmesi, öğretmenin özellikle öğrencilerin zorlandığı alan olan yazma çalışmalarında sıklıkla geri bildirim vermesi, yazılarda ekleme ve değiştirme görevlerinde öğrencilerin zorlanmaması için bu çalışmayı destekleyici şekilde kelime çalışmaları yapılması, metin sonrası nitelikli sorularla okuma metninin sorgulanması ve düşünme sayfası ile yazma öncesi düşünsel süreçlerin harekete geçirilmesi önerilmiştir.

- Derinlemesine okuma yönteminin uygulama sürecine ilişkin doküman analizi sonuçları nelerdir?

Deney 2 grubu yalnızca derinlemesine okuma çalışması yaptığından bu araştırma sorusunun cevabı, deney 2 grubu etkinlik dokümanlarından elde edilen sonuçlara göre verilmiştir.

Yalnızca okuma yapan deney grubunun etkinlik dokümanları incelendiğinde okuma sembolünün kullanımına ve not almaya ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Okuma sembolüne ilişkin olarak öğrencilerin, metin üzerinde aynı ifade için birden çok okuma sembolünü kullanımı, ifadelerde aynı sembolün birden çok kez kullanımı, görsellere sembol kullanımı ve paragrafa sembol kullanımına rastlanmıştır.

Derinlemesine okumanın temel özelliklerinden biri olan not alma ile ilgili olarak öğrencilerin not almayı; metni bölümlemek için, soru oluşturmak için, metin içeriği veya zor sözcüklerle ilgili ön bilgilerini aktarmak için veya metinle ilgili yorum yapmak için kullandıkları görülmüştür.

Okuduğunu anlamanın göstergelerinden biri olan metni bölümlemeye ilişkili olarak öğrencilerin metni çizerek veya alt başlıklara ayırarak bölümlediği görülmüştür. Bunun yanı sıra her okumada farklı renkle çizerek metni her bir tekrarlı okumada küçülterek önemli bilginin süzüldüğü örneklere rastlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin metin üzerinde basit ve çıkarımsal anlamaya dayalı sorular oluşturdukları, özellikle uygulamanın ilerleyen haftalarında metinlerle ilgili etkili yorumlarda bulundukları görülmüştür.

- Derinlemesine okuma ve yazma yönteminin uygulama sürecine ilişkin doküman analizi sonuçları nelerdir?

Deney 1 grubu derinlemesine okuma ve yazmayı birlikte kullandığından bu araştırma sorusunun cevabı, deney 1 grubu etkinlik dokümanlarından elde edilen sonuçlara göre verilmiştir.

Derinlemesine okuma ve yazma çalışmalarının yapıldığı deney grubu dokümanlarının analizinde “okuma” ve “yazma” ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Okuma dokümanları incelendiğinde elde edilen verilerin okuma sembolünün kullanımı ve not alma ile ayrıştığı görülmüştür.

Okuma sembolünün kullanımına ilişkin olarak öğrencilerin, metindeki ifadeler için birden çok sembolü birlikte kullandığı ve ifade üzerinde aynı sembolün birden çok kez kullandığı görülmüştür. Buna ek olarak paragraf ve görsellere sembol kullanıldığı da bulgular arasındadır. Bu bulgular, yalnızca okuma etkinliği yapan diğer deney grubunun aynı başlıktaki bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Not alma etkinliğini öğrencilerin; ön bilgilerini aktarmak, metni bölümlemek, soru oluşturmak, soru gelebilecek bölümleri belirlemek, çıkarım yapmak, hikayelerinde kullanılacak bölümleri belirlemek, yorum yapmak ve ötesine geçerek metinle etkileşim

kurmak amacıyla kullandıkları görülmüştür. Diğer deney grubunun aynı başlıktaki bulgularından farklı olarak bu deney grubun bulgularında; çıkarıma dayalı not almanın daha belirgin olduğu, hikayelerde kullanılacak bölümlerin belirtildiği ve bunun yanı sıra özellikle uygulamanın yarısından sonraki haftalarda metinle etkileşime geçerek adeta konuşuyormuşçasına not alındığı görülmüştür. Bu açıdan okuma ve yazma yapan deney grubunun aktif okuma yapabilme kapasitesinin daha büyük olduğu söylenebilir. Bir diğer açıdan bu bulgu ile yazma etkinliklerinin okumayı; okuma etkinliklerinin yazmayı etkilediği söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, okuma ve yazma arasındaki etkileşime dayalı ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Derinlemesine yazma dokümanları incelendiğinde elde edilen bulgular; giriş/gelişme ve sonuç bölümlerinin kullanılması, kılavuz metinden bilginin aktarılması, yazma görevleri, metne görsel ekleme, yazılan metne uygulamaya ilişkin notlar ekleme ve yazı miktarı başlıklarında toplanmıştır.

Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ile yazma görevlerini kullanmada uygulama sayısı arttıkça gelişme gösterdiği görülmüştür. Giriş gelişme ve sonuç bölümlerini içselleştirmek için kimi öğrencilerin yan başlıklar kullandığı görülmüştür. Bu noktada öğrencinin kendi öğrenme sürecini yapılandırması söz konusudur. Yazma görevlerinin içselleşmesi için öğrenciler süreçte renkli kalemler ile metin üzerinde işaretlemeler yapmışlardır. Bu yöntemin aynısını kılavuz metinden bilgi aktarmak için de kullanmış, farklı renklerin farklı yazma görevlerini temsil ettiğini metin altı açıklamalarda belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin metni tamamlayıcı görsel ya da metindeki kahramanları çizdikleri de görülmüştür. İncelenen dokümanlarda yazı miktarındaki değişim ise en net görülen bulgulardan biri olmuştur. Öğrencilerin pek çoğu için uygulama ilerledikçe yazı miktarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Tartışma

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkisini araştırmanın amaçlandığı bu çalışmaya ilişkin sonuçlar, kendi içinde ve ilgili literatürle karşılaştırılarak bu bölümde ele alınmıştır. Derinlemesine anlayışla okuma ve yazmanın ele alındığı araştırmaların uluslararası literatürde oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ulusal literatürde derinlemesine okuma ve yazmanın birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple elde edilen bulgular çoğunlukla uluslararası literatüre göre

yorumlanmıştır. Bu bölümde ilgili literatür ve diğer araştırma bulguları, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla birlikte tartışılmıştır.

- Araştırma sonuçlarında, tek başına ele alındığında derinlemesine okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine orta-büyük düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç Glover'ın (2016) araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Glover'ın (2016) 24 kişiden oluşan dördüncü sınıf düzeyindeki çalışma grubu ile yürüttüğü çalışmada da derinlemesine okumanın okuduğunu anlama başarısını artırdığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Houck'un (2017) araştırma sonuçları da bu bulgu ile benzerlik göstermektedir. Houck (2017), örnek olay yöntemiyle yürüttüğü araştırmasında, derinlemesine okumanın üçüncü sınıf öğrencilerinin karmaşık metinleri çözümlemesinde ve okuduklarını anlamalarında yardımcı olduğu bulgulanmıştır. Ulusal düzeyde derinlemesine okumanın ilkokul kademesinde araştırılmasına tek örnek olan Güçlüer'in (2020) çalışmasında da derinlemesine okumanın üçüncü sınıf öğrencileri için okuduğunu anlamaya olumlu yönde etki ettiği ortaya konmuştur. Tüm bunlara karşılık Ross'un (2015) araştırmasında derinlemesine okumanın beşinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısına ve motivasyon süreçlerine etki etmediği bulunmuştur. Çalışmada büyük grupla çalışılmasından kaynaklı olarak sonuçların bu şekilde çıkmış olabileceği ifade edilmiş ve küçük gruplarla çalışma önerilmiştir. Derinlemesine okuma, bireysel okuma yapılan bir etkinliktir. Dolayısı ile öğrencilere geri bildirim vermek, özellikle çalışmanın ilk zamanlarında rehberlik etmek, altı çizilen bölümlerin neden çizildiği üzerine fikir alışverişinde bulunmak öğrencilerde uygulamanın içselleştirilmesini kolaylaştırır. Ancak bu, sayıca fazla öğrencinin bulunduğu gruplarda oldukça zor olacaktır. Bu sebeple, derinlemesine okuma çalışmalarında grubun büyüklüğünün önemli olduğu düşünülmektedir.

- Araştırmada derinlemesine okuma ve yazma birlikte ele alındığında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine "çok büyük" düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra yalnızca okuma yapan deney grubu ile okuma ve yazmayı birlikte kullanan deney grubu son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu iki sonuç birlikte değerlendirilebilir.

Deney 1 ve deney 2 grupları okuduğunu anlama sonuçları açısından karşılaştırıldığında, sonuçların derinlemesine okuma ve yazmayı birlikte kullanan deney 1 grubu lehine farklılaştığı görülmektedir. Deney 1 grubu, deney 2 grubundan farklı olarak sadece yazma

çalışması yapmıştır. Bu bulgu, Okuduğunu Anlama Testi sonuçlarında görülen bu farklılığın "yazma"dan kaynaklı olduğunu göstermektedir. Collins vd. (2017) de derinlemesine okuma ve yazmanın 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında, söz konusu yöntemin okuduğunu anlamayı büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Timmermans ve Johnson'ın (2017) çalışmasında ise birinci sınıf öğrencileri ile derinlemesine okuma yöntemi ile şiir okunmuş ve buna bağlı yazma çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin okuma yolu ile edinilmiş olan bilgilerin yazma yolu ile ifade edilmesinin metinle derin anlam bağlantıları kurmada etkili olduğu ifade edilmiştir.

Okuma ve yazmanın birlikte ve derinlemesine anlayışla ele alındığı araştırmaların sonuçları, derinlemesine okuma ve yazmanın okuduğunu anlamayı desteklediğini ortaya koymaktadır. Fisher ve Frey'in (2014) de ifadesiyle okuduğundan hareketle yazma yapılan bir etkinlikte okuma, aynı zamanda yazılacak metin için veri toplama alanıdır. Bu sebeple öğrenciler okurken yüksek bir dikkatle okurlar. Bu açıdan bakıldığında okumayla ilişkilendirilmiş bir yazma sürecinde okumaya dayalı anlama daha derin düzeyde gerçekleşir.

Okuma, alıcı dil becerileri ile ilgili iken yazma ifade edici dil becerileri ile ilgilidir. Bu ikisi arasında kurulan ilişkisel etkinlikler ise anlama ve öğrenmeyi olumlu yönde etkiler (Coşkun, 2007). Bu noktada okuma ve yazma ilişkisini tartışmak yerinde olacaktır.

Dil becerilerinin birbiri ile ilişkisi ve birbirine etkisi araştırılmaya devam edilen ve tartışılan bir konudur. Okuma ve yazmanın birbiri ile ilişkili olduğu pek çok kaynakta ve araştırmada vurgulanmaktadır (Adams, 1990; Adams-Boateng, 2000; Baştuğ 2012; Graham ve Hebert, 2011; Harris ve Graham, 2017; Juel, Griffith ve Gough, 1986; Malik, 2018; Williams ve Larkin 2013; Yıldız, Çoban ve Sağlık, 2020; Zaidi ve Uğur, 2018). Bu araştırmanın sonuçları da okuma ve yazma becerilerinin birbiri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Okuduğundan hareketle yazma etkinliği yapan deney 1 grubunun okuduğunu anlama son test ortalamalarının, belirgin düzeyde artış gösterdiği görülmüştür. Bahsi geçen araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren bu bulgu, bir kez daha okuma ve yazmanın birbirini etkilediğini ve geliştirdiğini göstermektedir.

Melanlıoğlu'nun (2010) da dile getirdiği gibi 1924 Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin yazdıklarını tekrarlı olarak okuması, okunanın ise yazılması gerektiği ibaresi yer almaktadır. Yani, okuma ve yazmanın birbiri ile destekleyici ilişkisi geçmiş yıllarda müfredatımızda yer alan bir anlayıştır. Tüm bunlardan hareketle söylenebilir ki; okunan metinde okuma sonrası çalışmalar yapıldıktan sonra okunanın yazıya aktarılması ve

yazıldıktan sonra okunması, dil becerilerinde oldukça yüksek bir gelişim sağlar. Okuma ve yazma arasındaki bu eklektik yapı, anlama düzeyine önemli ölçüde katkı sağlar.

- Okuduğunu anlama son test puanları karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde uygulamanın, deney 1 ve deney 2 grupları arasında "orta-büyük", deney 1 ve kontrol grubu arasında "çok büyük", deney 2 ve kontrol grubu arasında "orta-büyük" düzeyde etkiye sahip bir farklılaşmaya sebep olduğu görülmüştür.

Bu bulgu, okuma ve yazma yapan grubun okuduğunu anlamaya ilişkin en fazla kazanca sahip olduğunu, sadece okuma yapan grubun orta düzeyde kazanca sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun grup içi analizlerinde ise bir farklılaşma görülmemiştir. Yani uygulama süresi boyunca Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan etkinlikler, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki farkı istatistiksel olarak ortaya koyacak boyutta etkilememiştir.

- Yazma becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkisi "olağanüstü büyük düzeyde" bulunmuştur.

Yazma etkinliği yapan deney 1 grubunun yazılı anlatım dokümanları hem sonuç hem de süreç olarak değerlendirilmiştir. İlk son çalışma arasında derinlemesine yazma rubriğinden elde edilen veriler karşılaştırıldığında aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve uygulamanın etki büyüklüğünün oldukça yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Öğrencilerin yazılı anlatım değerlendirmeleri haftalık ölçekte değerlendirildiğinde ortalamaların genellikle her hafta arttığı görülmüştür. Ayrıca üç haftalık periyotlarda ortalama puanların yukarı doğru sıçrayışı dikkat çekici bulunmuştur. Bu bulgu, yazma becerilerinin gelişmesinde periyodik zaman aralıklarının varlığına işaret etmektedir. Son üç haftada ortalama puanların benzer sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu noktada grubun yazma becerileri gelişiminde doyma noktasına ulaşmış olabileceği yorumu yapılabileceği gibi uygulamanın devam etmesi durumunda ortalamanın yükselmesi ihtimali de düşünülebilir.

Dollins'in (2016) araştırmasında çalışmaya katılan 3. Sınıf öğrencileri ile yaptığı derinlemesine yazma çalışmalarında bilgilendirici bir metinden yola çıkarak yine bilgilendirici bir metin yazılmasını istemiştir. Araştırma sonuçlarında okunan metnin yazılan metne rehberlik ettiği, öğrencilerin kelime dağarcığının artarak yazılı anlatım becerilerinin geliştiği ortaya konmuştur. Jarvie ve Lockett (2022) ise yetişkin öğrencilerle yaptığı araştırmasında derinlemesine yazmanın öğrencilerin yazılarını geliştirdiği, metin analizi

yapabilme ve kanıta dayalı yazılı anlatım oluşturma konusunda gelişme kaydedildiği belirtilmiştir. Bu araştırmada da ifade edildiği gibi okunan metnin yazılan metne rehberlik etmesi oldukça önemli görülmektedir. Öğrenciler okudukları metinden yola çıkarak yazma yapacaklarını bildikleri için metne alıcı dikkatle yaklaşmaktadır. Bu sayede metin analizi yaparak yazacağı metni okuduğu metnin yapısal özelliklerinden modellemektedir. Sission ve Sission'ın (2014) da ifadesiyle okuduğundan hareketle yazma yapacağını bilen öğrenci, okuma yaparken metnin yapısal özelliklerini farkında olmadan modeller. Yani okunan metnin yapısal ve dil özellikleri yazma için birer örnek teşkil eder. Metne dair bölümlerin kurgulanması, dil özellikleri, anlatım akışı, kullanılan bilgilerin metin içi bağlamları gibi özellikler okuyucu tarafından yazılacak metin için modellenir. Böylelikle okuma metni, yazılan metne içerik ve şekil bakımından rehberlik eder. Tüm bunlar birlikte düşünüldüğünde okumaya bağlı yazma etkinliklerinin, yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği ortaya konmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan odak grup ve öğretmen görüşmeleri ile doküman analizleri sonuçlarında her iki deney grubunda da okuma bölümleri için benzer sonuçların alındığı görülmüştür. Ancak bazı noktalarda okuma ve yazmayı birlikte kullanan deney grubu lehine farklılıklar görülmüştür. Araştırmanın nitel bağlamda değerlendirilen alt problemlerine ait sonuçlar, deney grupları arasında karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

- Derinlemesine okumaya dair öğrenci ve öğretmen görüşleri incelendiğinde deney 1 ve deney 2 grupları için okuma boyutunda benzer sonuçlara rastlanmıştır. Derinlemesine okumayı diğer okuma yöntemlerinden farklı kılan özellikler sorulduğunda deney 1 ve 2 grupları öğretmen ve öğrenci görüşleri için ortak cevap "metinler" olmuştur. Uygulama özelliklerinde ise ortak cevap "not alma ve sembol kullanımı"dır.

Metin özellikleri derinlemesine okumada önemli bir faktördür. Bu sebeple Sission ve Sission (2014), derinlemesine okumayı "Yeni Eleştiri Kuramı" bağlamında değerlendirir. Kurama göre metin, tek seferde anlaşılmayacak kadar karmaşık olmalıdır. Bu sayede okuyucunun metni anlama gayreti içine girmesi beklenir. Brown ve Kappes (2012), karmaşık metinlerin öğrencilerin anlama gücünü artırıcı bir etki yarattığını ifade eder. Bunu, okuyucunun basit metinle karşılaştığında üzerinde uğraşmaya gerek görmemesi ancak zor bir metinle karşılaştığında tekrar okuma, metin üzerine düşünme gibi analiz süreçlerine ihtiyaç duymasıyla açıklamaktadır. Bu açıdan bakıldığında zor metinlerin, okuyucuyu

düşünmeye ve kavrama çabasına teşvik ettiğinden bilişsel olarak okunanın anlaşılmasında itici bir güç yarattığı söylenebilir.

Derinlemesine okumanın Eleştirel Kuramla ilişkisini araştıran Rosewall (2018), lisans düzeyindeki öğrencilerine Eleştirel Teori dersi vermeden önce ve sonra yaptığı Okuduğunu Anlama Testi sonuçlarını karşılaştırdığında, anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Bu farklılığı Eleştirel Teori dersinin alınmasıyla ilişkilendiren Rosewall, ön testte öğrencilerin metinde, şekilsel ve dil özelliklerine odaklanırken son testte anlama özelliklerine de yoğunlaştıklarını görmüştür.

Derinlemesine okumanın uygulanabilmesi için ilk koşulun kısa ve karmaşık metinler hazırlamak olduğunu öne süren araştırmacılar (Fisher ve Frey, 2012; Lapp vd., 2013; Sission ve Sission, 2014), uygulamada kullanılan metin niteliğinin yüksek olduğu ölçüde uygulama niteliğinin de yüksek olacağını ifade etmektedir. Araştırmada yapılan deney 2 grubu öğretmeni, derinlemesine okumanın herhangi bir metinle yapılamayacağını ifade ederken metinlerin dil, anlatım, şekil, konu, görsel kullanımı bakımından önemine işaret etmiştir.

Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde derinlemesine okumayı farklı kılan özellikler arasında belirtilen bir diğer özellik ise "not alma ve sembol kullanımı"dır. Fisher ve Frey (2014), derinlemesine okumanın bu özelliğini "kalemle okuma yapmak" olarak ifade etmektedir. Lapp vd. (2013) okuma sırasında not alma ve işaretlemeler yapmanın, metinle etkileşim kurmanın önemli bir yolu olarak görerek bunu metni özetlemenin de önünde tutmaktadır.

Derinlemesine okumanın etki alanlarına ilişkin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonun her iki deney grubu öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde dile getirildiği görülmüştür. Buradan hareketle yazma çalışması olsun ya da olmasın okumada kullanılan derinlemesine anlayışın öğrenci motivasyonuna ve buna bağlı olarak anlamaya olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Araştırmanın nicel bulguları ile ortaya konan derinlemesine okumanın okuduğunu anlamaya etkisi nitel bulgularında da öne çıkmaktadır. Aynı zamanda bu bulgu, diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Dakin 2013; Giambrone 2018; Glover, 2016; Güçlüer, 2020; Houck, 2017; Victor, 2017). Nicel bulgularla ortaya konan bu sonucun nitel bulgularla da desteklenmesi, bulgunun geçerliği bakımından önemli görülmektedir.

Güçlüer'in (2020) araştırmasında derinlemesine okumanın üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma ilgi ve motivasyonunu etkilediği ifade edilmiştir. Metinle etkileşime geçerek aktif okuma yapma, öğrenciler için okumayı sıkıcı bir eylem olmaktan çıkarmaktadır. Ancak bu noktada sınıf seviyesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Fox (2017); birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin derinlemesine okumaya yönelik ilgi ve tutumunu araştırdığı çalışmasında sınıf seviyesi arttıkça derinlemesine okumaya karşı öğrenci motivasyonunun arttığını bulgulamıştır. Derinlemesine okuma anlamaya dayalı bir okuma yöntemidir. Öğrencilerin akıcı okuma problemlerini çözüp anlama konusunda derinleşmesi ise okuma yazmanın öğrenildiği ilk üç yıldan sonra gerçekleşir (Vacca vd., 2006). Bu doğrultuda derinlemesine okumanın anlamaya dayalı etkilerinin sınıf seviyesi arttıkça anlamlı olacağı ve öğrencilerinin okuma motivasyonuna olumlu yönde etki edeceği düşünülebilir.

Araştırmada deney grupları öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde, uygulamaya ilişkin öğrencilerin en çok neyi sevdiği sorulduğunda "metinler ve işaretleme yapma"nın ortak görüş olduğu görülmüştür. Buradan hareketle derinlemesine okumanın temel unsurlarından olan metin özellikleri, öğrenciler tarafından sevildiğinde okuma motivasyonunu etkileyeceği söylenebilir. İşaretleme yapmak ile ilgili olarak Houck (2017), öğrencilerin okuma sonrası metin sorularına cevap verirken işaretlemelerden kanıt göstererek cevap vermenin öğrencilerin üst bilişsel yeteneklerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Uygulamaya ilişkin zorlayıcı bölümler sorulduğunda deney 1 grubu öğretmen ve öğrenci görüşleri yazmaya ilişkin zorlanma yaşandığı noktasında birleşmektedir. Bu noktada öğrencilerin okumaya kıyasla yazmada daha fazla zorlandığı söylenebilir.

Deney 2 grubu öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre öğrenciler derinlemesine okuma yaparken konu ve ana fikir ile önemli yerleri belirlemede zorlanmışlardır. Sission ve Sission'ın (2014), dile getirdiği gibi metnin konusu genellikle ilk okumada bulunurken metnin yazılış amacı ikinci okumada bulunur. Bu ise çıkarımsal bir anlama gerektirir. Basit anlamanın ötesinde, değerlendirme gerektiren durumlarda öğrenciler daha fazla uğraş veririler. Bu açıdan bakıldığında konu, ana fikir ve metnin önemli bölümlerinin belirlenmesinde öğrencilerin zorlanması, bu uygulamaların daha üst düzeyde anlama becerileri gerektirmesiyle açıklanabilir. Böylelikle uygulamanın, metni analiz etmeye dönük becerileri kapsayan bölümlerinde öğrencilerin zorlandığı söylenebilir.

Derinlemesine okumadan elde edilen bilgi ve becerilerin transferinin sorgulandığı görüşme sorularında, her iki deney grubunun öğrenci ve öğretmen görüşlerinde öğrencilerin diğer derslere derinlemesine okumadan öğrendiklerini transfer ettikleri bilgisi yer almaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin metinlerden öğrendikleri bilgileri sosyal yaşamlarında ve farklı derslerde kullandıkları ifade edilmiştir. Güçlüer'in (2020) çalışmasında da öğrencilerin derinlemesine okumadan elde ettikleri okuma davranışlarını diğer derslere transfer ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı prensibi yeni durumlara uyarlamak olarak görülen transfer etme, bilgi ve becerinin içselleştirilmesi için oldukça önemlidir (Brown, 1997). Öğrencilerin metinlerden edindikleri bilgileri sosyal yaşamlarında bir anlatı konusu olarak görmeleri veya diğer derslerde ön bilgi olarak kullanmaları, bilgilerin içselleştirildiğinin göstergesi olarak düşünülebilir. Benzer şekilde derinlemesine okumaya dair okuma davranışlarının, farklı okumalar yaparken de kullanılıyor olması da okuma davranışının alışkanlık haline geldiğinin güçlü bir göstergesidir.

Deney 1 ve 2 grubu öğretmenleri, derinlemesine okumayı ilkokul düzeyinde "uygulanabilir" olarak gördüğünü ifade etmişlerdir. Derinlemesine anlayışın üst kademe öğrencileri için uzun yıllardır kullanılmasıyla birlikte son yıllarda ilkokul öğrencileri için de kullanılabilir olacağına ilişkin araştırma sonuçları ortaya konmuşken bu bulgunun, oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Derinlemesine okumanın ilkokul düzeyine uygunluğu açısından bu bulgu diğer araştırma bulgularını desteklemektedir (Fisher ve Frey, 2012; Güçlüer, 2020; Kerkhoff ve Spires 2015). Buna ek olarak deney 1 grubu öğretmenin görüşlerinden hareketle derinlemesine yazma yönteminin de ilkokul düzeyinde son derece uygulanabilir olduğu görülmektedir.

- Derinlemesine yazma ile ilgili görüşler, deney 1 grubu öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerle incelenmiştir. Bu görüşlerde, uygulama sırasında kullanılan yazma görevlerinin uygulamayı farklı kılan özelliklerden biri olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca uygulamanın yazma becerilerinde yazı miktarı, yazı niteliği ve hayal gücüne etkisinin söz konusu olduğu ifade edilmiştir.

Sission ve Sission (2014) da derinlemesine yazma ile yazma pratiği yapan öğrencilerin uygulama ilerledikçe yazı miktarında artış meydana gelmesinin beklendiğini ifade etmektedir. Yazma, uygulamaya dayalı bir eylemdir. Uygulama sayısı arttıkça öğrencilerin yazı niteliği ve miktarına ilişkin düşüncelerinin de bu yönde gelişme gösterdiği görülmektedir.

Deney 1 grubu öğrencileri yazmada kurgulama yapmayı sevdiklerini ancak ekleme/değiştirme görevleri, bilgi kullanma ile olay ve sonuç yazmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Olay ve sonuç yazma bir kurgulamayı gerektirir. Bu noktada öğrencilerin kurgulama yapmayı hem sevilen hem de zorlanılan bir bölümde görmeleri dikkat çeken bir bulgudur. Buradan hareketle öğrencilerin zorlandıkları bölümlerden aynı zamanda keyif aldıkları söylenebileceği gibi zorlandıkları bölümlerden kaçmadıkları yorumu da yapılabilir. Jarvie ve Lockett (2022) de derinlemesine yazmanın öğrencilerin motivasyon süreçlerini derinden etkilediğini bu sayede yazma becerilerinin gelişiminin söz konusu olduğunu araştırma bulguları ile ortaya koymuştur.

Derinlemesine yazmanın transferine ilişkin bildirilen görüşlerde, uygulamadan önce serbest yazma yapmazken bu çalışmalardan sonra senaryo, hikâye, tiyatro metni yazdığını ifade eden öğrencilere rastlanmıştır. Bu bulgudan hareketle nasıl ki derinlemesine okuma diğer derslere veya sosyal yaşama transfer edilebiliyorsa derinlemesine yazmadan elde edilen bilgi ve beceriye dayalı kazanımların da transferinin söz konusu olduğu söylenebilir.

- Derinlemesine okuma yönteminin uygulama sürecine ilişkin doküman analizi sonuçlarında öğrencilerin aynı sembolü çok kez ya da farklı sembolleri bir arada kullandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin paragraflar veya görseller için de sembol kullandığı bulgulanmıştır.

Fisher ve Frey'e (2014) göre metinler sadece yazılı ifadelerden oluşmayıp grafik, şekil, fotoğraf gibi görsel okumayı da destekleyen karmaşık yapıları içermelidir. Bu noktada öğrencilerin sembolleri yalnızca yazılı ifadelere değil görseller için de kullanmaları, görsel okuma ile metin analizinin göstergesidir. Ayrıca öğrenciler aynı sembolü birden çok kez kullanarak sembolde ifade ettikleri duygu ve düşünceyi derecelendirmişlerdir. Araştırmadaki bu bulgu, Güçlüer'in (2020) çalışmasındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin metin üzerindeki işaretleme sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma kapsamında yapılan odak grup ve öğrenci görüşmelerinde öğrencilerin sembol kullanmayı araştırmayı farklı kılan bir özellik olarak görüp ayrıca uygulamada sevilen bir bölüm olarak gösterildiği tespit edilmiştir.

Deney 1 ve 2 gruplarının derinlemesine okuma metinleri üzerinde not alma tekniğini kullanarak metni bölümledikleri, soru oluşturdukları, ön bilgilerini aktardıkları ve metin hakkında yorum yaptıkları görülmüştür. Metni bölümleme, okuduğunu anlama becerileri

adına önemli bir okuma alt kazanımıdır. Barrett (1968), oluşturduğu okuduğunu anlama taksonomisinde öğrencilerin metni bölümleyebilme becerilerine bakılması gerektiğini düşünmektedir. Bunun için metni alt başlıklara ayırma, metin için konu geçişlerini saptama, birbirini takip eden ifadeleri yakalayabilme gibi alt becerilere dönük sorulara, ortaya koyduğu taksonomide yer vermiştir. Uygulamada öğrencilerin paragrafları gruplayarak alt başlık oluşturduğu ya da işaretlenen paragrafın cevap niteliğinde olduğu sorular oluşturarak metni bölümledikleri görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin metni analiz etmesine somut bir delil olarak görülebilir. Metni analiz eden öğrencinin ise okuduğunu büyük oranda anlaması beklenir.

Derinlemesine okuma dokümanlarında not almaya ilişkin bulgulanan bir diğer başlık ise öğrencilerin soru oluşturmasıdır. Barrett (1968) Taksonomisinin yanı sıra Bloom Taksonomisinde de öğrencinin anladığından hareketle taksonomideki ismiyle "yaratma"sı yani soru oluşturması, anlamanın belirgin göstergelerindendir (Yıldız, 2015). Bunun yanı sıra Akyol'a (2011) göre de okunan metinle ilgili soru oluşturmak, anladığını ortaya koymanın bir yoludur.

Fisher ve Frey (2012), derinlemesine okumanın ilkokulda uygulanabilmesi için metinle ilgili ön bilgilendirme yapılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Kerkhoff ve Spires'ın (2015) görüşleri de bu yöndedir. Öğrencilerin metne merak duygusuyla yaklaşması için ön bilgilerin hatırlanması önemlidir. Ancak okuma öncesinde harekete geçirilmeyen bu ön bilgilerin okuma sırasında metne aktarıldığı görülmektedir. Yani öğrenciler, ön bilgilerini metindeki bilgilerle otantik olarak birleştirmektedir.

Derinlemesine okuma dokümanları incelendiğinde deney 1 grubunun deney 2 grubundan birkaç noktada farklılaştığı görülmüştür. Bunlardan biri okuma ve yazma yapan deney 1 grubu, metin üzerine aldıkları notlarda daha belirgin çıkarım yaptıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra yazılı anlatımlarında kullanacakları bölümleri metin üzerinde işaretleme ve notlarla belirlemişlerdir. "Bu bölümü hikâyede kullan!" gibi ifadelerle kendilerine notlar yazmışlardır.

Deney 1 ve 2 gruplarının derinlemesine okuma dokümanları arasındaki en belirgin farklardan biri de deney 1 grubunun dokümanlarında öğrencilerin metinlerle çok daha net etkileşime girdiğidir. Deney 1 grubu okuma metinlerinde öğrencilerin adeta metinlerle konuştuğu, metinde anlatılanlara tepki verdiği görülmüştür. Hatta bunu konuşma balonları

içinde yazan öğrenciler de olmuştur. Metni okuma tek yönlü bir ileti sağlar. Metinde yazılanlara not alma ile tepki verme ise çift yönlü bir etkileşimdir ki bu da iletişim haline gelir. Yani metinden okura, okurdan metne bilgi akışı sağlanır. Bu bulgunun öğrencilerin yazılı anlatım etkinliği yapması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yazılı anlatımda karşılıklı konuşma, yorum yapma, düşüncelerini yazıya aktarma pratiği yapan öğrenciler, okuma sırasında da düşüncelerini daha kolay yazıya dökebilirler. Pressley'e (2000) göre iyi okuyucular okuma sırasında aktiftirler. Metin hakkında genel bir izlenim edinir, metni sorgular, ön bilgileri ile karşılaştırır, sorular çıkartır ve metindeki bilgileri gelecekte nasıl kullanabilecekleri hakkında düşünür ve bunu metne yansıtırlar. Koç (2011) da araştırmasında öğrencilerin metin üzerinde aktif oldukları bir okumanın anlama yönünde yüksek bir edinim sağladığını ortaya koymuştur. Tüm bunlardan hareketle yazmanın okumayı; okumanın yazmayı etkilediği bir kez daha görülmüştür.

- Derinlemesine yazmaya ilişkin deney 1 grubu derinlemesine yazma dokümanlarının analizleri sonucu elde edilen bulgular giriş gelişme ve sonuç bölümlerinin kullanılması, kılavuz metinden bilginin aktarılması, yazma görevleri, metne görsel ekleme, yazılan metne notlar ekleme ve yazı miktarı başlıklarında toplanmıştır.

Timmermans ve Johnson (2017), birinci sınıf öğrencilerine öncelikle metinlerle ilgili bir şiir okutmuş sonra buradan öğrendikleri bilgilere ilişkin şiir yazdırmıştır. Araştırma sonuçlarında yazmaya karşı en isteksiz öğrencilerin bile yazma motivasyonunda artış gözlenmiş, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği ortaya konmuştur. Derinlemesine yazma anlayışını edinilmiş olan bilgilerin farklı bir zeminde ifade edilmesi olarak yorumlayan Timmermans ve Johnson'ın (2017) ifadesi, öğrencilerin yazdıkları metinlerinde okunan metinden bilgi kullanmadaki gelişimini desteklemektedir. Dollins (2016) ise araştırmasında öğrencilerin bilgilendirici türde bir metni okuduktan sonra yine bilgilendirici bir türde metin yazmalarını istemiştir. Bir tür özetleme stratejisinin kullanıldığı bu çalışmada Dollins (2016), öğrencilerin okudukları metinden yola çıkarak diyalog ve mecaz kullanımına dayalı bir anlatı pratiği yapmanın kelime dağarcığını geliştirme, daha nitelikli içerikler oluşturma ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmiştir.

Araştırmada kullanılan odak grup ve öğretmen görüşmelerinde öğrencilerin okudukları metinden bilgi aktarmada zorlandıkları ifade edilmiştir. Doküman analizlerinde ise uygulamanın ilk zamanlarında öğrencilerin daha az sayıda ve düzensiz bilgi kullandıkları

görülürken uygulamanın ilerleyen bölümlerinde renklendirerek bilgi verilen bölümlerin belirtildiği, daha fazla ve yerinde bilgi kullanıldığı görülmüştür. Bu açıdan öğrencilerin zorlandıklarını söyledikleri bölümlerde uygulama sayısı arttıkça gelişme gösterdikleri görülmüştür. Buradan hareketle zorlanılan bölümlerde gelişme sağlanmasında uygulama sayısının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada kapsamında yapılan görüşmelerde öğrencilerin zorlandıkları bölümler içinde ifade edilen bir başka başlık ise yazma görevleridir. Sözcük ekleme ve değiştirmeye dayalı yazma görevlerinin dokümanlarda kullanıldığı ancak zamanla geliştiği görülmüştür. Derinlemesine yazmada, yazılan metindeki basit sözcükleri karmaşık sözcüklerle değiştirme, sözcüklere sıfat ve betimlemeler ekleme gibi anlam özelliklerine odaklanan yazma görevleri, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmeye yöneliktir. Dollins (2016), Collins vd. (2017) ve Jarvie ve Lockett'in (2022) araştırma bulguları da bu sayede öğrencilerin kelime dağarcığının geliştiği yönündedir. Bu bakımdan çalışmada zorlanan öğrencilerin zorlanmasının sebebi kelime dağarcıklarına bağlanmaktadır. Yapılan öğretmen görüşmesinde deney 1 grubu öğretmeni de bunu destekler şekilde öğrencilerin kelime dağarcıklarının yeterinde geniş olmamasından kaynaklı yazma görevlerinde zorlandıklarını dile getirmiş ve bunu geliştirmek için öğrencilerle kelime çalışmaları yapılmasını önermiştir. Deney 1 grubu öğrencileri ile görüşmelerde de yazma yaparken zorlandıkları ifade edilmiştir. Bu bulgu; Göçer'in (2013) yazma yaparken düşünme ile birlikte düşünülenlerin sistemli bir şekilde aktarımının söz konusu olması sebebiyle öğrencilerin zorlanmasının olası olduğu görüşüyle açıklanabilir.

Deney 1 grubu öğrencilerinin derinlemesine yazma dokümanları incelendiğinde ilk ve son çalışmalar arasında yazı miktarına ilişkin gözle görülür bir farklılık olduğu görülmüştür. İlk haftalarda çok kısa yazılar yazan öğrencilerin uygulamanın ilerleyen dönemlerinde çok daha uzun ve anlamlı kurguya sahip yazılar yazdıkları görülmüş bunları odak grup görüşmesinde de dile getirmişlerdir. Göğüş (1978), yazmanın bilişsel ve ifade becerilerini kapsayan bütüncül yapısı sebebiyle özellikle ilkokul yıllarından itibaren öğrencilere yaptırılması gerektiğinden bahsetmektedir. Bunun yanı sıra 1924 İlkokul Türkçe Programı'nda öğrencilerin yazdıklarını okumaları, okuduklarını yazmaları gerektiğinin altı çizilmiştir (İlter, 2001). Bu uygulama ile öğrencilerin yapacağı yazma pratiğinin, okuma ile birikte yazılı anlatım becerilerini de geliştirmesi hedeflenmiştir. Güneş'in (2017) ifadesine göre öğrenciler yazı yazmaya karşı başlangıçta isteksiz ve hatta başarısız olabilirler. Bununla birlikte sistemli bir yazma programı ile yürütülen süreçler, öğrencilerin yazma becerilerini

geliştirerek onların yazmaya karşı tutumlarına da katkı sağlayacaktır. Araştırmada doküman analizlerinde de görülen uygulama sayısı arttıkça yazılı metinlerde; metnin bölümlerinin, okunan metinden bilgi aktarımının, yazma görevlerinin kullanımının ve yanı sıra yazma miktarındaki artış görülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin uygulamaya devam ettikçe yazma becerilerinde gelişme kaydedildiğinin açık bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkili olduğu, uygulamanın okuma ve yazma motivasyonuna katkı sağladığı, öğrencilerin uygulamayı sevmesi ile ders içi katılıma etki ettiği, uygulamada kullanılan okuma davranışlarının diğer derslere de transfer edildiği ortaya konmuştur. Uluslararası alanda yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösteren bu sonuçlar neticesinde araştırma, derinlemesine okuma ve yazmanın ele alınışı bakımından ulusal literatürde ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır.

5.3 Öneriler

Bu bölümde araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik öneriler yer almaktadır.

5.3.1 Araştırmacılara Öneriler

Derinlemesine okuma ve yazmanın uzun yıllardır ortaokul, lise ve yüksek öğretim düzeyinde kullanıldığı bilinmektedir. Son yıllarda belli düzenlemeler ile ilkokulda da kullanılabileceği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bununla birlikte derinlemesine okuma ve yazmanın bir bütün olarak ele alındığı çalışmalara ulusal düzeyde rastlanmamıştır. Buradan da hareketle araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Derinlemesine okuma ve yazmanın diğer kademe öğrencileri için de araştırılması,
- İlkokul düzeyinde derinlemesine okuma ve yazmayı konu alan çalışmaların artırılması,
- Dil becerilerinin birbiri ile ilişkili olmasından hareketle becerilerin bütünsel gelişimine yönelik çalışmaların artırılması,
- Dil becerilerinin ortak gelişimine salık veren programların oluşturulması,
- Konuşma ve dinleme becerilerinin okuma ve yazma becerileri ile ilişkisinin araştırılması,

- Karmaşıklık düzeyleri sınıf seviyelerine göre ölçümlenmiş, öğrencilerin ilgi alanlarına dönük, bilgilendirici, görsel destekli ve zorlayıcı metinlerin ders kitaplarında yer alması,
- Okuma ve yazmaya dönük araştırılan yöntemlerde metni merkeze alan, öğrencileri hem zorlayan hem de keyif almalarını sağlayacak metinler kullanılması,
- Derinlemesine okuma ve yazmanın, okuma becerilerinden akıcı okuma ve akıcı yazmaya etkisinin araştırılması,
- Derinlemesine okuma ve yazmanın düşünme becerilerine olan etkisinin araştırılması,
- Derinlemesine okuma ve yazma ile öğrenilen okuma davranışlarının kalıcılığının araştırılması,
- Derinlemesine okuma ve yazmanın dijital ortamdaki işlevselliğinin araştırılması önerilmektedir.

5.3.2 Öğretmenlere Öneriler

Öğrenciler ile birebir çalışan, öğrencilerin okur yazarlık becerilerinin gelişmesinde doğrudan rolü olan öğretmenlere yönelik öneriler aşağıda belirtildiği gibidir.

- Derinlemesine okuma ve yazma her metinle uygulanacak bir etkinlik değildir. Bu noktada ders kitaplarındaki metinlerin uygun olmadığı durumlarda çalışmayı yürütebilmek için; bilgilendirici içerikte, kısa ve karmaşık metinlerin oluşturularak uygulanması,
- Derinlemesine okumada kullanılacak metnin seçilmesinde derinlemesine okuma kontrol listesinin kullanarak uygunluğun test edilmesi,
- Derinlemesine okuma ve yazma yaparken özellikle uygulamanın başlarında öğrencilere sıklıkla geri bildirim verilmesi,
- Derinlemesine okuma ve yazmanın bireysel olarak yürütülmesi ancak grup tartışmasından faydalanmanın göz ardı edilmemesi,
- Yöntemin ilk öğrenildiği zamanlarda öğrencilere ifadeler için kullandıkları sembolün anlamı sorularak uygulamanın içselleştirilmesinin sağlanması,
- Renkli kalem kullanmanın motivasyona etkisi göz önünde bulundurularak derinlemesine okuma sırasında öğrencilerin istenilen renk ve türde kalem kullanmasına herhangi bir kısıt getirilmemesi,

- Söz konusu yönteme ilişkin geri bildirim vermenin önemi ve okumanın bireysel olması sebebiyle yüksek mevcutlu sınıflarda verimliliği artırmak için sınıfı küçük gruplara ayırarak çalışma yapılması,
- Dil becerilerinin birbirini destekleyici özelliği gereğince derinlemesine okuma ile yazmanın birlikte kullanılması, tüm bunların ise tartışma (konuşma ve dinleme) ile desteklenmesi önerilir.

KAYNAKÇA

ABİDE, (2019). Erişim adresi: http://abide.meb.gov.tr/haber1.asp.

Adalı, O. (2011). *Anlamak ve Anlatmak.* Pan Yayıncılık

Adams-Boateng, A. (2001). *Second graders' use of journal writing and ıts effect on reading comprehension* [Unpublished master's thesis]. Kean University.

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

Adler, M., ve Van Doren, C. (1972). *How to read a book: The classic guide to intelligent reading.* Touchstone.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.

Akyol, H. (2017). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi.* Pegem Akademi.

Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi. Pegem Akademi Yayınları.*

Badger, E. ve Thomas, B. (1992). Open-ended questions in reading. *Practical Assessment, Research ve Evaluation*, *3*(1), 4. https://doi.org/10.7275/fryf-z044

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler. PegemA Yayınları*.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme (Çev: Bengü Çapar).* Kültür Bakanlığı Yayınları.

Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog?. *Bmj*, *322*(7294), 1115-1117.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Baştuğ, M. Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme.* Pegem Akademi.

Bayar, M. (2022). *Okuduğunu anlama stratejileriyle tasarlanmış Türkçe ve matematik öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 301-319.

Benz, C. R., Ridenour, C. S., ve Newman, I. (2008). *Mixed methods research: Exploring the interactive continuum*. SIU Press.

Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(185), 8-21.

Bogdan R. C., ve Biklen S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn ve Bacon.

Bourque, P. (2016). *Close writing: Developing purposeful writers in grades 2–6*. Stenhouse.

Boyles, N. (2013). Closing in on Close Reading. *Educational Leadership*, *70*(4), 36-41.

Brown, A. (1997). Transforming Schools info Communities of Thinking and Learning about serious matters, *Amerikan Pcychologist, 52*, 399-413.

Brown, S., ve Kappes, L. (2012). *Implementing the common core state standards: A primer on "close reading of text*. The Aspen Institute Education and Society Program.

Brozo, W. G., Shiel, G., ve Topping, K. (2007). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, *51*(4), 304-315. https://doi.org/10.1598/JAAL.51.4.2

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem Akademi.

Cain, K., Oakhill, J., ve Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, *96*(1), 31.

Catterson, A.K., ve Pearson, P.D. (2012). *Is close reading better reading? : The history and pedagogy of close reading.* Teachers Cllege Press

Collins, J. L., Lee, J., Fox, J. D., ve Madigan, T. P. (2017). Bringing together reading and writing: An experimental study of writing intensive reading comprehension in low-performing urban elementary schools. *Reading Research Quarterly*, *52*(3), 311-332.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu ile ilgili yaklaşımlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 11,* 231-244.

Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejilerinin farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Dakin, C. (2013). *The effects of comprehension through close reading* [Unpublished Master's Thesis]. School of Arts and Sciences St. John Fisher College.

Davidson, K. (2010). The integration of cognitive and sociocultural theories of literacy development: Why? How?. *Alberta Journal of Educational Research*, *56*(3). https://doi.org/10.11575/ajer.v56i3.55409

Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 2*(2), 71-106.

Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Dollins, C. A. (2016). Crafting creative nonfiction: From close reading to close writing. *The Reading Teacher*, *70*(1), 49-58. https://doi.org/10.1002/trtr.1465

Dorfman, L. R., ve Cappelli, R. (2014). *Moving student writers forward with mentor texts. Write now! Empowering writers in today's K–6 classrooms,* (s. 37-53). İnternational Reading Association.

Duke, N., ve Carlisle, J. F. (2011). *Comprehension development.* Routledge.

Duke, N., Pearson, P. D., Strachan, S. ve Billman, A. (2011). *Essential elements of fostering and teaching reading comprehension*. International Reading Association.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Anı Yayıncılık

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2/6.*

Fielding, L. G. ve Pearson P. D. (1994). Synthesis of research/Reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 51(5), 62-68.

Fisher, D., ve Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Teacher*, *66*(3), 179–188. https://doi.org/1 0.1002/TRTR.01117

Fisher, D., ve Frey, N. (2014a). *Close reading and writing from sources*. International Reading Association.

Fisher, D., ve Frey, N. (2014b). Student and teacher perspectives on a close reading protocol. *Literacy Research and Instruction*, *53*(1), 25-49. https://doi.org/10.1080/19388071.2013.818175

Flower, L. (1990). *Negotiating academic discourse*. National Center for the Study of Writing. *Negotiating Academic Discourse (Reading to writing report).* https://lead.nwp.org/wp-content/uploads/2017/10/TR29.pdf

Flower, L., ve Hayes, J. R. (1984). Images, plans, and prose: The representation of meaning in writing. *Written communication*, *1*(1), 120-160. https://doi.org/10.1177/0741088384001001006

Fox, E. S. (2017). *Implementation and Teacher Perceptions of Close Reading Instruction in the Primary Grades* [Unpublished Doctoral dissertation]. Widener University.

Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. McGraw-Hill.

Giambrone, M. (2018). *The effectiveness of close reading strategies on the expository text comprehension of students with learning disabilities* [Unpublished Doctoral dissertation]. Rowan University.

Glover, C. (2016). *Close reading and its impact on reading comprehension* [Resarch Project]. Brenau University.

Graff, G., ve Birkenstein, C. (2010). *They say, I say: The moves that matter in academic writing.* Norton ve Company.

Graham, S., ve Harris, K. R. (2017). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In Design principles for teaching effective writing. *Brill, 13(37)* https://doi.org/10.1163/9789004270480_003

Graham, S., ve Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Carnegie Corporation of New York.

Graham, S., ve Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard educational review*, *81*(4), 710-744.

Guthrie, J. T., ve Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading research quarterly*, *49*(4), 387-416.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., ve Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(3), 282-313.

Guthrie, J. T., Klauda, S. L., ve Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading research quarterly*, *48*(1), 9-26.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., ve Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, *99*(4), 232-246.

Güçlüer, S. (2020). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede Derinlemesine Okuna yönteminin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Güneş, F. (2004). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1* (1), 1-12.

GÜNEŞ, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 119-128.

Güneş, F., (2006). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *İlköğretmen, 2*, 43-45.

Harris, A.J., ve Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods.* Longman.

Harris, K. R., ve Graham, S. (2017). Self-regulated strategy development: Theoretical bases, critical instructional elements, and future research. In Design principles for teaching effective writing. *Brill,* 119-151. https://doi.org/10.1163/9789004270480_007

Harris, T.L., ve Hodges, R.E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association.

Hidi, S., ve Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, *41*(2), 111-127.

Hinchman, K. A., ve Moore, D. W. (2013). Close reading: A cautionary interpretation. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, *56*(6), 441-450.

Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American educator*, *27*(1), 10-13.

Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American educator*, *27*(1), 10-13.

Hosp, M. K., ve Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade*? School Psychology Review,* 34(1), 9-26.

Houck, L. C. (2017). *An exploration of close reading strategies and 3 rd grade comprehension* [Unpublished doctoral dissertation], Rowan University.

Jago, C., Shea, R. H., Scanlon, L., ve Aufses, R. D. (2011). *Literature ve composition: Reading, writing, thinking* (p. 1344). Bedford/St. Martin's.

Jarvie, S., ve Lockett, M. (2022). Close Writing Practices in the Post-Secondary Classroom. *Changing English*, *29*(4), 410-420.

Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (A. Benzer, çev. ed.). Pegem Akademi.

Jordan, G. E., Snow, C. E., ve Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, *35*(4), 524-546.

Juel, C., Griffith, P. L., ve Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of educational psychology*, *78*(4), 243.

Juel, C., Griffith, P. L., ve Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology, 78*(4), 243–255. https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayıncılık.

Karim, N. S. A., ve Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*, *25*(3) 285-298.

Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişisine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi

Kerkhoff, S. N. ve Spires, H. A. (2015). Getting close to close reading: Teachers making instructional shifts in early literacy. *Journal of Language and Literacy Education*, *11*(2), 44-59.

Keskin, H. K., ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *171*(171), 189-208.

Kezar, A. Theory of Multiple Intelligences: Implications for Higher Education. *Innovative Higher Education* **26,** 141–154 (2001). https://doi.org/10.1023/A:1012292522528

Kınıklı, M. A. (2019). *Tekrarlı eko okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23), 95-109.

Klein, M.L. (1988). *Teaching reading comprehension and vocabulary. A guide for teachers.* Prentice – Hall.

Koç, C. (2011). Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, *35*(1).

Korkmaz, Ö. (2022), *SQ3R okuduğunu anlama stratejisinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Krashen, S. D. (1993). The case for free voluntary reading. *Canadian Modern Language Review*, *50*(1), 72-82.

Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research: Insights from the research*. ABC-CLIO.

Krueger, R.A. (1998). *Moderating Focus Groups.* SAGE.

Kuhn, M.R., ve Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 3–21.

LaBerge, D., ve Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*(2), 293–323.

Lapp, D., Grant, M., Moss, B., ve Johnson, K. (2013). Students' close reading of science texts: What's now? What's next?. *The Reading Teacher*, *67*(2), 109-119.

Marshall, C., ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, *13*(6), 522-526.

McKeown, M. G. and Beck, I. L. (2004). *Direct and rich vocabulary ınstruction. In. J. F. Baumann and E. J. Kame'enui (Eds.), Vocabulary instruction.* Guilford Press.

McKeown, M. G., Beck, I. L., ve Blake, R. G. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading research quarterly*, *44*(3), 218-253

McNamara, D.S. (2007). *Reading comprehension strategies:* Theories, interventions and Technologies. Erlbaum.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar.* MEB. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UDceO7flBCYJ:https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02

Melanlıoğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, *33*(150).

Merriam, S. B., ve Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.

Mesmer, H. A. ve Rose-McCully, M. M. (2018). A closer look at close reading: Three under-the-radar skills needed to comprehend sentences. *The Reading Teacher*, *71*(4), 451-461. https://doi.org/10.1002/trtr.1639

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Moll, L. C. (1994). Mediating knowledge between homes and classrooms. *Literacy: Interdisciplinary conversations*, *3*(385-410).

Moorman, K. ve Ram, A. (1994). A Functional Theory of Creative Reading. Technical Report Series. College and Computing Georgia Institute of Technology.

Morphett, M. V., ve Washburne, C. (1931). When should children begin to read?. *The Elementary School Journal*, *31*(7), 496-503.

Morrow, L. M. (2012). The impact of literature-basd program on literacy achievement, use of literature and attitudes of children minority backgrounds. *Reading Research Quarterly, 27,* 250-275.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how?. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *7*(1-3). http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7ven=3.

National Commission on Writing. (2003). *The neglected "R": The need for a writing revolution.* Retrieved April 23, 2008, from http:// www.writingcommission.org/prod_downloads/writingcom/neglect- edr.pdf

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, ve Human Development (US). (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. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Nelson, D. (2003). *Relationships among reading, writing, and comprehension skills of intermediate elementary school.* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Maryland University.

North Central Regional Educational Laboratory ve the Metiri Group. (2003). enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age. https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED463753/pdf/ERIC-ED463753.pdf adresinden erişilmiştir.

Oakhill, J., Hartt, J., ve Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and writing*, *18*(7), 657-686.

Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Öncü Kitap.

Özdemir, E. (1987). *Okuma sanatı. Nasıl okumalı, neler okumalı.* İnkılâp Kitabevi.

Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *22*(3), 467-476.

Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi] Yıldız Teknik Üniversitesi.

Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(1), 71-94.

Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa514

Pearson, P. D. (2014). The roots of reading comprehension instruction. In *Handbook of research on reading comprehension*. Routledge.

Pearson, P. D., ve Cervetti, G. N. (2017). *The roots of reading comprehension instruction.* Handbook of research on reading comprehension, The Guilford Press.

Perfetti, C. A., ve Bolger, D. J. (2004). The brain might read that way. *Scientific studies of reading*, *8*(3), 293-304.

Pesa, N. ve Sommers, S. (2007). Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies (Unpublished master's thesis). Saint Xavier University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496540.pdf

Pikulski, J. J., ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, *58*(6), 510-519.

Pressley, M. (2000). *Comprehension instruction: what makes sense now, what might make sense soon.*. Handbook of Reading Research.

Raphael, T. E., ve Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, *59*(3), 206-221.

Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, *59*(7), 704-706.

Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., ve Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, *87*(3), 158-165.

Razı, S. (2008). *Okuma becerisi. Öğretimi ve değerlendirilmesi.* Kriter Yayınları.

Rejan, A. (2020). *Re-opening Close Reading: Literature Education and Literary Experience* [Unpublishing Doctoral Dissertation]. Columbia University.

Richards, G. (2009). *Putting psychology in its place: Critical historical perspectives* . Hoboken.

Richards, J. C. ve Schmidt R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic*. Pearson Education

Roper-Hall, G. (2007). Louis émile javal (1839–1907): The father of orthoptics. *American Orthoptic Journal*, *57*(1), 131-136.

Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and Reading: The Transactional Theory. Technical Report No. 416*. ERIC

Rosewall, K. L. (2018). *Close Reading and Critical Theory* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Northern Michigan University.

Ross, A. J. (2015). *The effects of close reading strategies on reading achievement, writing achievement, and students' Perceptıon of confidence related to reading* [Unpublished Doctoral dissertation]. Trevecca Nazarene University.

Ross, J. A. (2015). *The effects of close reading strategies on reading achievement, writing achievement, and students' perception of confidence related to reading* [Unpublished Doctoral dissertation]. Trevecca Nazarene University.

Rozan, Norma. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim, 7,* 19-23.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In *Attention and performance.* Routledge.

Sadoski, M. ve Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Sutudies of Reading, 11,* 337-356.

Sáenz, L. M., ve Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, *23*(1), 31-41.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The reading teacher*, *32*(4), 403-408.

Samuels, S. J. ve Kamil, M.L. (1984). *Models of the reading process.*Longman.

Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of modern applied statistical methods*, *8*(2), 26.

Schunk, D. H. (2011). Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış (M. Şahin, Çev. Ed.). Nobel.

Serafini, F. (2014). Close Readings and Childeren's Literature. *The Reading Teacher, 67,* 299–301. https://doi.org/10.1002/trtr.1213

Sever, S, (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Anı Yayıncılık.

Sisson, D., ve Sisson, B. (2014). *Close reading in elementary school: Bringing readers and texts together*. Routledge.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21,* 360- 407.

Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 7(1) 23.*

Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.

Şen, E. (2020). Türkçe Eğitiminde Derinlemesine okuma Stratejisinden Yararlanma Üzerine Bir Çalışma (Bir Etkinlik Örneği). *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 145-167.

Tarchi, C. (2017). Comprehending and recalling from text: The role of motivational and cognitive factors. *Issues in Educational Research,* 27(3), 600-619.

TDK, (2021). http://www.tdk.gov.tr/. 07.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.

The National Comission on Writing. (2003). The Neglected "R": The Need for a Writing Revolution. Report of The National Commission on Writing in America's Schools and Colleges.

Timmermans, K. M., ve Johnson, A. (2017). Introducing and Sustaining Close Reading and Writing Through Poetry. *The Reading Teacher*, *71*(3), 357-362. doi:10.1002/trtr.1613

Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Pearson Prentice Hall.

Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, *40*(1), 7-26.

Tracey, D. H., ve Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford Publications.

Trapman, M., Van Gelderen, A., Van Steensel, R., Van Schooten, E., ve Hulstijn, J. (2014). Linguistic knowledge, fluency and meta-cognitive knowledge as components of reading

comprehension in adolescent low achievers: differences between monolinguals and bilinguals. *Journal of Research in Reading*, *37*(1), 3-21.

Uğur, F., (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma başarıları arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 6*(1), 1-12.

Vacca J. A., Vacca R., Gove M., Burkey L., Lenhart L. ve Mckeon C.(2003). *Reading and Learning to Read.* Allyn ve Bacon Publishing.

Valentine, C. (2016). *The effects of implementing close reading in a third, fourth, and fifth grade public school setting to improve student achievement* [Unpublishing Doctoral Dissertation]. Liberty University.

Valentine, C. J. (2016). *The effects of implementing close reading in a third, fourth, and fifth grade public school setting to improve student achievement* [Unpublishing Doctoral Dissertation]. Liberty University.

Victor, L. (2017). *How Close Reading Influences Reading Comprehension* [Unpublishing Doctoral Dissertation]. Arizona State University.

Williams, G. J., ve Larkin, R. F. (2013). Narrative writing, reading and cognitive processes in middle childhood: What are the links?. *Learning and Individual Differences*, *15*(*28)*, 142-150.

Yalçınkaya, F., Muluk, N. B., ve Şahin, S. (2009). Effects of listening ability on speaking, writing and reading skills of children who were suspected of auditory processing difficulty. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, *73*(8), 1137-1142.

Yıldırım A. ve Simsek, H. (2018) . *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi/A System To Be Used By Teachers To Evaluate Students' Readıng Comprehensıon Skılls: Barrett Taxonomy. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18), 45-58.

Yıldız, M., Altuner Çoban, G. Ş., ve Yaşar Sağlık, Z. (2020). Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki, Turkish Studies- *Education*, 15(2), 1367-1379. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41891

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 131-139.

Zaidi, N., ve Malik, S. K. (2018). Effect of Reading Comprehension on Developing Writing Skill of Primary Level Students. *Grassroots*, *52*(1), 1-11.

EKLER

Ek 1: Araştırma İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-29453797 12/08/2021
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Arzunur AKMAN)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Marmara Üniversitesinin 26.07.2021 tarihli ve 70769 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 10.08.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Geliştirmesinde Derinlemesine Okuma ve Yazma Yönetiminin Etkisi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Kişiler	: İlkokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi	: 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/08/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (8 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov. tr/
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 2b3e-e315-3627-a012-96f4 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Raporu

Marmara Üni Evrak Tarih ve Sayısı: 28.10.2021-137031

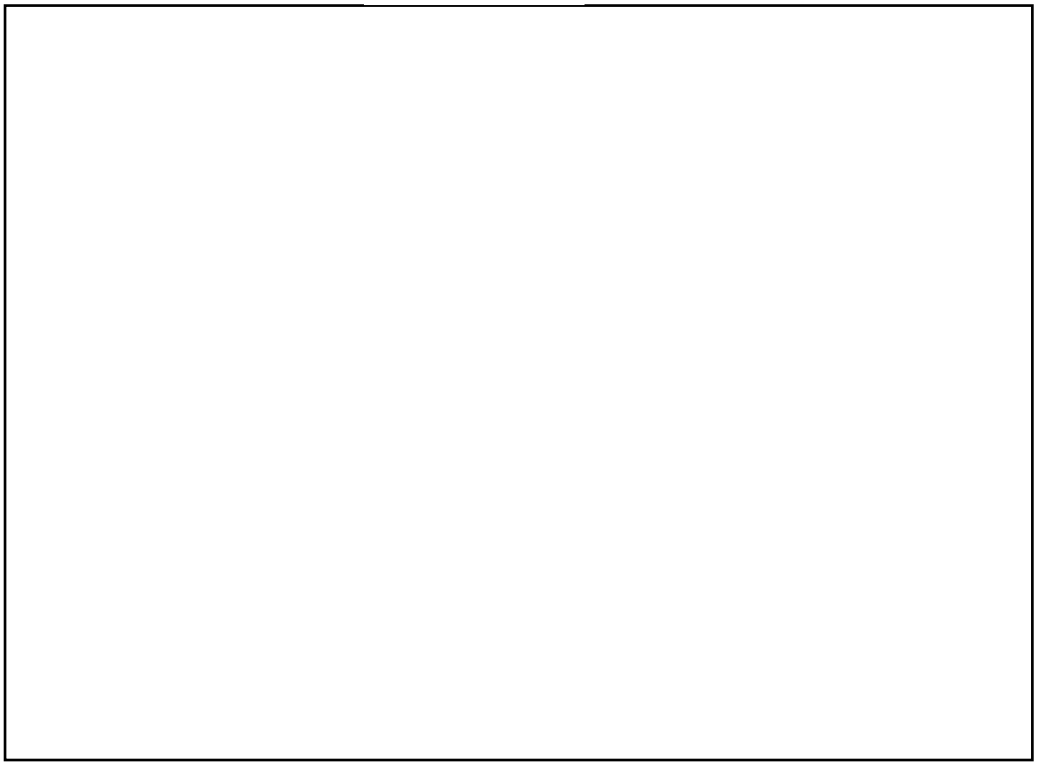
T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI

Sayı: ..... **Tarih:**

Çalışmanın Yürütücüsü: ***Arzunur AKMAN***
Diğer Araştırmacılar: Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL
Onay Tarihi ve Onay Sayısı: 26.08.2021 /7-19

Sayın: ***Arzunur AKMAN***

"Okuduğumu Anlama ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Derinlemesine Okuma ve Yazma Yönetiminin Etkisi" isimli çalışmanız Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.



KVKK kapsamında kişi adları ve onaya ilişkin imzalar kapatılmıştır.

Ek 3: Okuduğunu Anlama Testi

1. Metin: PANDALAR

Öyle bir hayvan düşünün ki hem kocaman olsun hem vahşi bir türe ait olsun, hem de sizi korkutmasın! Elbette pandalardan bahsediyoruz. Pandalar, siyah beyaz renkleriyle dünyanın en pofuduk ve en sevimli hayvanları. Ancak sadece dış görünüşleri ile değil; sahip oldukları özellikleri ile de hepimizin sempatisini kazanıyorlar.

Pandalar, genellikle Çin'de bulunan dağlardaki büyük ormanlarda yaşarlar. Çok yemeleri ve çok uyumaları ile bilinir, genelde bambu ağaçları ile beslenirler. Yetişkin bir panda gününün 13-14 saatini beslenmeyle geçirir ve bu sürede ortalama 36 kilo bambu yer. Bu sebeple pandalara "Bambu Ayısı" da denmektedir. Pandalar, ayıgiller ailesinden olmasına rağmen etçil değildir. Bunun nedeni pandaların tat alma duyusunun olmamasıdır. Et, onlara yumuşak ve tatsız gelir. Bu sebeple çoğunlukla bambu yerler. Bambu bitkisinin enerji değeri ise düşüktür. Bu yüzden pandaların bambu yemekten geriye kalan zamanlarda uyumasına şaşırmamak gerekir.

Kış geldiğinde hayvanlar farklı şekillerde soğuktan korunurlar. Pandalarda bu durum "kış uykusuna yatmak" ile olur. Pandaların yaşadığı bölgede kışlar çok soğuk geçer. Ancak kış uykusuna yatmadan önce çokça beslenen pandalar, vücutlarında depo ettikleri yağlar sayesinde üşümezler. Peki kış uykusuna yatmak aynı zamanda dışarıdan gelecek tehlikelere karşı savunmasız olmak değil midir? Pandalar, baş ve karın bölgelerinin beyaz olması sebebiyle karda yatarken belli olmazlar. Bu sayede tehlikelere karşı korunmuş olurlar.

Pandaların pek çok türü vardır. En çok bilinen türü ise: Dev pandalardır. Dev pandaların vücutları bembeyaz kürkle kaplıdır. Gözlerinin etrafında da kocaman siyah benekler vardır. Bundan dolayı çoğu zaman dev pandalar rakuna benzetilir. Çünkü rakunların da gözlerinde siyah benekler bulunur. Bambu bitkisinin yanı sıra bisküvi ve meyveli atıştırmalıklardan da hoşlanırlar.

Çok az insanın bildiği ve nadir görülen bir başka tür ise Kızıl pandalardır. İsimlerinden de anlaşılacağı gibi bu pandaların pofuduk ve kıpkızıl kürkleri vardır. Kızıl pandaların utangaç ve çekingen yapıları, hayatlarının çoğunu ağaç dallarında yalnız geçirmelerine sebep olmaktadır.

Pandalar, yıllardır "Nesli Tükenmekte Olan Hayvanlar" olarak koruma altındaydı. Son yıllarda yapılan çalışmalar sayesinde pandaların sayıları tekrar artmaya başladı. Ancak bu kez küresel ısınma nedeniyle bambuların sayısı giderek azalıyor. Bilim insanları, önümüzdeki 80 yıl içinde bambuların çoğunun yok olacağını tahmin ediyor.

SORULAR

1. Pandalar soğuktan korunmak için nasıl bir yöntem izlerler?

……

2. Pandalar uyku halindeyken onları dışarıdan gelecek tehlikelere karşı koruyan özelliği nedir?

……

3. Okuduğumuz metinde pandaların çok uyumasının nedeni neye bağlanmaktadır?

……

4. Pandaları yerinde gözlemlemek isteyen biri uçak biletini hangi ülkeye almalıdır?

……

5. Belgeselde gördüğü bambu yiyen hayvanı, rakuna benzeten biri neden böyle bir benzetme yapmış olabilir?

……

6. Dev pandaları ziyaret etmek isteyen biri onlara buradan bazı yiyecekler götürmek istiyor. Bu kişiye ne götürebileceğini söylerdiniz?

……
……

7. Kızıl pandaların çok fazla arkadaşının olmasını bekler miyiz? Doğru seçeneği işaretleyip cümleyi tamamlayınız.
   a) Evet bekleyebiliriz. Çünkü……
   b) Hayır beklemeyiz. Çünkü……..

8. Yapılan çalışmalar sayesinde pandaların nesli tükenmekten kurtulmuştur. Onların beslenme şeklini de düşündüğümüzde, önümüzdeki 80 yıl içinde yeniden tükenme tehlikesine girebileceğini söyleyebilir miyiz?

   a) Evet söyleyebiliriz. Çünkü…….
   b) Hayır söyleyemeyiz. Çünkü……

Okuduğunu Anlama Testi 2. Metin

ANADOLU'DA HALI VE KİLİMLERİN DİLİ

Anadolu halkı, duygu ve düşüncelerini pek çok yolla ifade eder. Türkü söyler, saz çalar. Bazen de bu müziğe dansını katar. Anadolu'nun bir de halıları vardır. Özenle dokunur. Kök boyalarla renklendirilir. Bunun sadece bir halı olduğunu düşünen ise yanılır. Çünkü her halı bir şeyler anlatır.

Halı kullanımı ilk olarak çadırda yaşayan göçebe insanların soğuktan korunmak istemesiyle başlamış. Çadırın tavan kısmından soğuk gelmemesi için keçi kılından yapılan kalın halılar kullanılmış. Daha sonra çadırdaki odaları birbirinden ayırmak için de bu halılardan yararlanılmış. Sonraları ise toprağın neminden korunmak için yere serilmiş. Ancak göçebe bir toplum için bu kalın halıları taşımak zormuş. Böylece daha inceleri de yapılmaya başlanmış. İşte ilk kilimler de böyle ortaya çıkmış.

Anadolu'da halıyı genellikle kadınlar dokur. Bu halı ve kilimlerde kullanılan renklerin bir dili vardır. Yeşil "dilek" tir, mavi "umut" tur. Beyaz "mutluluk"u, siyah "üzüntü"yü anlatır. Dokuyan kişi eğer bu halıyı birine hediye ederse o kişiyle konuşamadığı şeyleri ona anlatmış olur.

Halı ve kilimlerin üzerindeki sadece renkler değil şekiller de bir şeyler anlatır. Örneğin; zigzag şekli toprağı simgeler. Anadolu'da toprak çok önemlidir. Zigzagların arasına işlenen ejderha ise toprağı koruması içindir. Genç kızlar küpe veya sandık işlemeli halı dokuyor ise bu evlenmek istediğini anlatmak içindir. Evinde mutlu olan kadınlar, halılarında bolca yıldız kullanır.

Halı ve kilimlerin özellikleri dokunduğu bölgeye göre de değişir. Her yörenin kendine özgü çizgileri vardır. Hatta bu işten anlayan insanlar halıya baktıklarında onun hangi yörede dokunduğunu anlarlar. Anadolu'da halı ve kilim kültürü geçmişten günümüze devam etmektedir. Rengiyle, dokusuyla, sembolleri ve anlamlarıyla Anadolu kilim ve halıları sizce de korunması gereken bir değer değil mi?

SORULAR

1. Halılar ilk olarak hangi amaçla kullanılmıştır?

…….

2. Halıları pek çok alanda kullanan insanlar niçin **"kilim"** dokumaya ihtiyaç duymuşlardır?

…….
…….

3. Göçebe insanlar kullandıkları halı ve kilimleri hangi malzemeden yapmaktaydı?

…….

4. Anadolu halısında toprak hangi şekil ile anlatılmaktadır?

…….

5. Bir Anadolu halısında çokça yeşil renk kullanıldığını ve bir sandık işlendiğini düşünelim. Bu halı, onu dokuyan kişi ile ilgili bize hangi bilgiyi verirdi?

…….
…….

6. Metinde "Evinde **mutlu** olan kadınlar, halılarında bolca yıldız kullanır." İfadesini okuduk. Bu yıldızın ne renk olması beklenir? Nedeniyle birlikte yazalım.

…….. renk olması beklenir. Çünkü……

7. Anadolu'da yaşayan insanların dokudukları halılar ile "mektup"lar arasında benzerlik kurulabilir mi? Doğru seçeneği işaretleyip cümleyi tamamlayınız.
a) Evet kurulabilir. Çünkü……
…….
b) Hayır kurulamaz. Çünkü…….
……..

8. Batı Anadolu'da dokunan bir halı ile Doğu Anadolu'da dokunan halının birbirinden farklı olması beklenir. Bunu metindeki hangi cümleden anlıyoruz?

……
……

Ek 4: Okuduğunu Anlama Ön-Son Test Değerlendirme Rubriği

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖN-SON TEST DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

* Metin içi anlam kurmaya dayalı sorular 2, metin dışı sorular 3 puan ile değerlendirilecektir.
**Rubrikte yer alan yanıtların eş anlam veya benzer anlam ifade eden kullanımları puanlamaya dahil edilecektir.

1. Pandalar Metni Yanıt Rubriği

Soru 1: Pandalar soğuktan korunmak için nasıl bir yöntem izlerler?

1 Puan	2 Puan
Kış uykusundan bahsedilmemiştir. **Cevap eksik verilmiştir.** Ör: Çok fazla beslenip vücutlarında yağ biriktirirler.	Pandalar soğuktan korunmak için kış uykusuna yatarlar.

Soru 2: Pandalar uyku halindeyken onları dışarıdan gelecek tehlikelere karşı koruyan özelliği nedir?

1 Puan	2 Puan
Cevap eksik verilmiştir. Ör: Beyaz tüyleri vardır veya Karın bölgesi beyazdır. Veya "baş bölgesi beyazdır" vb.	Pandalar, baş ve karın bölgelerinin beyaz olması sebebiyle karda yatarken belli olmazlar. Bu sayede tehlikelere karşı korunmuş olurlar.

Soru 3: Okuduğumuz metinde pandaların çok uyumasının nedeni neye bağlanmaktadır?

1 Puan	2 Puan
Cevap eksik verilmiştir. Ör: (Bambu ve enerji değeri sözcüklerinden yalnız biri kullanmıştır.)	Çoğunlukla bambu yerler. Bambu bitkisinin enerji değeri ise düşüktür. (Bambu ve enerji değeri sözcükleri geçmeli.)

Soru 4: Dev pandaları yerinde gözlemlemek isteyen biri uçak biletini hangi ülkeye almalıdır?

1 Puan	2 Puan
Cevap eksik verilmiştir. (Uçak biletini Çin ormanlarına almalı vb.)	Dev pandaları yerinde görmek isteyen biri uçak biletini Çin'e almalıdır.

Soru 5: Belgeselde gördüğü pandayı rakuna benzeten biri, neden böyle bir benzetme yapmış olabilir?

1 Puan	2 Puan	3 puan
Açıklamasında kanıt göstermemiştir. Ör: Çünkü pandalar da rakunlar da siyah beyaz reklidir.	**Açıklamasında eksik kanıt göstermiştir.** Ör: Çünkü pandalar ve rakunlarda siyah benekler vardır.	**Açıklamasında metin içinden kanıt göstermiştir.** Ör: Çünkü pandaların ve rakunların gözlerinin etrafında siyah benekler bulunur.

Soru 6: Dev pandaları ziyaret etmek isteyen biri onlara buradan bazı yiyecekler götürmek istiyor. Bu kişiye ne götürebileceğini söylerdiniz?

1 Puan	2 Puan	3 puan
Açıklamasında kanıt göstermemiştir. Ör: Abur cubur götürebileceğini söylerdim.	**Cevabında bir yiyeceğe yer vermiştir.** Ör: Bisküvi götürebileceğini söylerdim. Ör: Meyveli atıştırmalık götürebileceğini söylerdim.	**Cevabında her iki yiyeceğe de yer vermiştir.** Ör: Bisküvi ve meyveli atıştırmalık götürebileceğini söylerdim.

Soru 7: Kızıl pandaların çok fazla arkadaşının olmasını bekler miyiz? Doğru seçeneği işaretleyip cümleyi tamamlayınız.

a) Evet bekleyebiliriz. Çünkü……

b) Hayır beklemeyiz. Çünkü……

1 Puan	2 Puan	3 puan
Yanıt doğrudur. Ancak sebebini yazmamıştır. Ör: Hayır beklemeyiz.	**Açıklamasında eksik kanıt göstermiştir.** Ör: Hayır beklemeyiz. Çünkü ağaç dallarında yalnız yaşarlar.	**Açıklamasında metin içinden kanıt göstermiştir.** Ör: Hayır beklemeyiz. Çünkü kızıl pandalar utangaç ve çekingendir.

Soru 8: Yapılan çalışmalar sayesinde pandaların nesli tükenmekten kurtulmuştur. Onların beslenme şeklini de düşündüğümüzde, önümüzdeki 80 yıl içinde yeniden tükenme tehlikesine girebileceğini söyleyebilir miyiz?

a) Evet söyleyebiliriz. Çünkü……

b) Hayır söyleyemeyiz. Çünkü……

1 Puan	2 Puan	3 puan
Yanıt doğrudur. Ancak sebebini yazmamıştır.	**Açıklamasında eksik kanıt göstermiştir.** Ör: Evet söyleyebiliriz. Çünkü yaşam alanları daralmaktadır.	**Açıklamasında metin içinden kanıt göstermiştir.** Ör: Evet söyleyebiliriz. Çünkü bambu bitkisinin 80 yıl içinde tükeneceği düşünülüyor.

2. Anadolu'da Halı ve Kilimlerin Dili Metni Yanıt Rubriği

Soru 1: Halılar ilk olarak hangi amaçla kullanılmıştır?

1 Puan	2 Puan
Cevapta "soğuktan korunmak" ifadesi yer almayıp kullanım alanları sıralanmıştır. Ör:"Çatılarda, toprakta, odaları ayırmak için kullanılmıştır." gibi.	**Halılar ilk olarak soğuktan korunmak amacıyla kullanılmıştır.**

Soru 2: Halıları çeşitli alanlarda kullanan göçebe insanlar niçin "kilim" dokumaya ihtiyaç duymuşlardır?

1 Puan	2 Puan
Taşınmakla ilgili ifadeye yer verilmemiş, kilimlerin ince oluşundan bahsedilmiştir. **Ör: D**aha ince olduğu için kilim dokumaya ihtiyaç duymuşlardır.	**Göçebe insanlar, halıların taşınması zor olduğu için daha ince olan kilimleri dokumaya ihtiyaç duymuşlardır.** (Kilimin ince oluşu vurgulanmasa da halı ile kıyaslama dolayısı ile tam puan verilecektir)

Soru 3: Göçebe insanlar kullandıkları halı ve kilimleri hangi malzemeden yapmaktaydı?

1 Puan	2 Puan
Kullanım materyaline ilişkin eksik bilgi verilmiştir. **Ör:** Halı ve kilimler kıldan yapılmaktaydı. ("hayvan tüyü" gibi ifadeler de kullanılmış olabilir.)	**Eski zamanlarda göçebe insanlar halı ve kilimleri keçi kılından yapmaktaydı.**

Soru 4: Anadolu halılarında toprak, hangi motifle anlatılmaktadır?

1 Puan	2 Puan
Zigzagdan bahsedilmemiş ancak toprak motifine ilişkin farklı bilgi verilmiştir. **Ör:** Toprak motifinin içine konan ejderha ile toprağın korunması anlatılmıştır.	**Anadolu halılarında toprak, zigzag motifi ile anlatılmaktadır.**

Soru 5: Bir Anadolu halısında çokça yeşil renk kullanıldığını ve bir sandık işlendiğini düşünelim. Bu halı, onu dokuyan kişi ile ilgili bize hangi bilgiyi verirdi?

1 Puan	2 Puan	3 puan
1 değişkeni bulabilmiştir. Ör:Bu kişinin bir dileği vardır.	**1 değişkeni bulmuş, diğeri eksiktir.** Ör: Bu kişinin dileği vardır ve evli değildir.	**2 değişkeni de bulmuştur.** Ör: Bu halıyı dokuyan kişi evlenmeyi dilemektedir.

Soru 6. Metinde "Evinde **mutlu** olan kadınlar, halılarında bolca yıldız kullanır." ifadesini okuduk. Bu yıldızın ne renk olması beklenir? Nedeniyle birlikte yazalım.
…….. renk olması beklenir. Çünkü……

1 Puan	2 Puan	3 puan
Beyaz bulunmuş, açıklama yapılmamıştır.	**Beyaz bulunmuş ancak nedeni yanlış ifade edilmiştir.** ÖR: Beyaz renk olması beklenir. Çünkü umut beyazdır.	**Beyaz ve mutluluk değişkenleri bulunmuştur.** Beyaz renk olması beklenir. Çünkü mutluluk beyaz renkle ifade edilir.

Soru 7: Anadolu'da yaşayan insanların halılara dokudukları motifler ile "mektup"lar arasında benzerlik kurulabilir mi? Doğru seçeneği işaretleyip cümleyi tamamlayınız.
a) Evet kurulabilir. Çünkü……
b) Hayır kurulamaz. Çünkü…….

1 Puan	2 Puan	3 puan
A seçeneğini işaretlemiştir ancak cümleyi tamamlamamıştır.	**A seçeneğini işaretlemiştir ancak temellendirme eksiktir.** Ör: Evet kurulabilir. Çünkü her ikisi de bir başkasına verilir.	**A seçeneğini işaretlemiştir ve metinden kanıt göstermiştir.** Ör: Evet kurulabilir. Çünkü her ikisi de mesaj iletilir. Ör: Evet kurulabilir. Çünkü her duygu ve düşünceleri yansıtır.

Soru 8: Batı Anadolu'da dokunan bir halı ile Güneydoğu Anadolu bölgesinde dokunan halının birbirinden farklı olması beklenir. Bunu metindeki hangi ifadelerden anlıyoruz?

1 Puan	2 Puan	3 puan
Açıklamada bulunmuş ancak metinden kanıt göstermemiştir. **Ör:** Her yörenin motifleri birbirinden farklıdır.	**Açıklamada bulunmuş ancak temellendirme eksiktir.** Ör: **"**Öyle ki, bu işten anlayanlar halıya şöyle bir göz atar, onun nerede dokunduğunu anlarlar." İfadesinden anlıyoruz.	**Açıklamada bulunurken metinden kanıt göstermiştir.** Ör: "Anadolu'nun halı ve kilimleri; renkleriyle, motifleriyle dokunduğu bölgenin özelliklerini taşır. Her yörenin kendine özgü çizgileri vardır." ifadeleri ile anlıyoruz.

Ek 5: Derinlemesine Yazma Rubriği

DERİNLEMESİNE YAZMA RUBRİĞİ

	1 puan	2 puan	3 puan	Alınan Puan
Karakter	Ana ve yardımcı karakterlere ait bilgiler kısmen bellidir. Karakter özellikleri hakkında bilgi yoktur.	Ana ve yardımcı karakterler bellidir. Karakter özellikleri hakkında yeterince bilgi yoktur.	Ana ve yardımcı karakterler belirgindir. Karakterlerin özellikleri belirgindir.	
Yer/Mekân	Hikayedeki yer/mekân kısmen bellidir. Mekânın özellikleri hakkında bilgi yoktur.	Hikayedeki yer/mekân net olarak bellidir. Mekânın özellikleri hakkındaki bilgi yetersizdir.	Hikayedeki yer/mekân bellidir. Mekânın özellikleri belirtilmiştir.	
Zaman	Hikayedeki zaman belli kısmen bellidir. Bir zaman akışı vardır ama metnin bütününde zaman ile ilgili tutarlı bilgi yoktur.	Hikayedeki zaman bellidir. Metnin bütününde zaman ile tutarlı bilgiler yoktur, zaman kayması yaşanmıştır.	Hikayedeki zaman bellidir. Zamanla ilgili ayrıntılı ve tutarlı bilgi metnin bütününde vardır.	
Olay/Problem	Hikâyede bir olay/problem belirgin değildir. Olay örgüsü karmaşıktır ve olay tam olarak anlaşılmıyordur.	Hikâyedeki olay/problem nettir. Ancak sıralı anlatım hatalıdır.	Hikâyede bir olay/problem vardır. Olay ayrıntıları belirgindir. Olay, sıralı olarak anlatılmıştır.	
Çözüm/ Reaksiyon	Hikayedeki probleme ilişkin bir çözüm belirgin değildir. Hikâyenin sonucu bağlanamamıştır. Karakter reaksiyonu yoktur.	Hikâyede çözüm vardır. Ayrıntılar yeterli değildir ve karakterin reaksiyonu yoktur.	Hikâyede çözüm vardır. Olay bir sonuca bağlanmış ve karakter reaksiyon vermiştir.	

Başlık-içerik uyumu	Başlık ve içerik bağlantılıdır. Ancak konu ile uyumlu değildir.	Başlık ve konu kısmen uyumludur.	Başlık ve konu uyumludur.	
Plan ve İşleniş	Hikâye serim-düğüm-çözüm ilişkisi içinde anlatılmıştır. Sıralı anlatım vardır ancak paragraf kullanımı hatalıdır.	Hikâyede serim-düğüm-çözüm bölümü belirgindir. Ancak paragraflar özelliklerine kullanılmamıştır.	Serim-düğüm ve çözüm örüntüsü belirgindir. Bölümlerin özellikleri yansıtılmıştır. Bölümler farklı paragraflarla anlatılmıştır.	
Mentör metinden bilgi transferi	Mentör metinden 1 bilgi transferi vardır.	Mentör metinden anlamlı ve tutarlı 2 bilgi transfer edilmiştir.	Mentör metinden anlamlı ve tutarlı en az 3 bilgi transfer edilmiştir.	
Ekleme Görevi	Betimleme veya sıfat eklenmiştir. Ancak metin ile anlamlı ve tutarlı değildir.	Metin ile anlamlı ve tutarlı 1 sözcük eklenmiştir.	Metin ile anlamlı ve tutarlı olarak en az 2 sözcük eklenmiştir.	
Değiştirme Görevi	Basit sözcükler değiştirilmiştir. Ancak metin ile anlamlı ve tutarlı değildir.	Metindeki 1 sözcük daha anlamlı ve tutarlı bir sözcük ile değiştirilmiştir.	Metin ile anlamlı ve tutarlı olarak en az 2 sözcük değiştirilmiştir.	

EK 6: Veli Onam Formu

BİLİMSEL ÇALIŞMAYA KATILIM İZİN FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma "Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Derinlemesine Okuma ve Yazma Yönteminin Etkisi" adıyla, 2021 Eylül-Ocak ayları arasında yapılacak bir uygulamadır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde derinlemesine okuma ve yazma yönteminin etkililiğini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Bununla birlikte çocuğunuzun araştırmaya katılımı tamamen sizin onayınıza bağlıdır.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı : Arzunur Akman- Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi/Sınıf Öğretmeni

İletişim bilgileri [redacted]

Velisi bulunduğum 4/B *sınıfı* 2 *numaralı öğrencis*[redacted] *'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

23.09.2021

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı : [redacted]

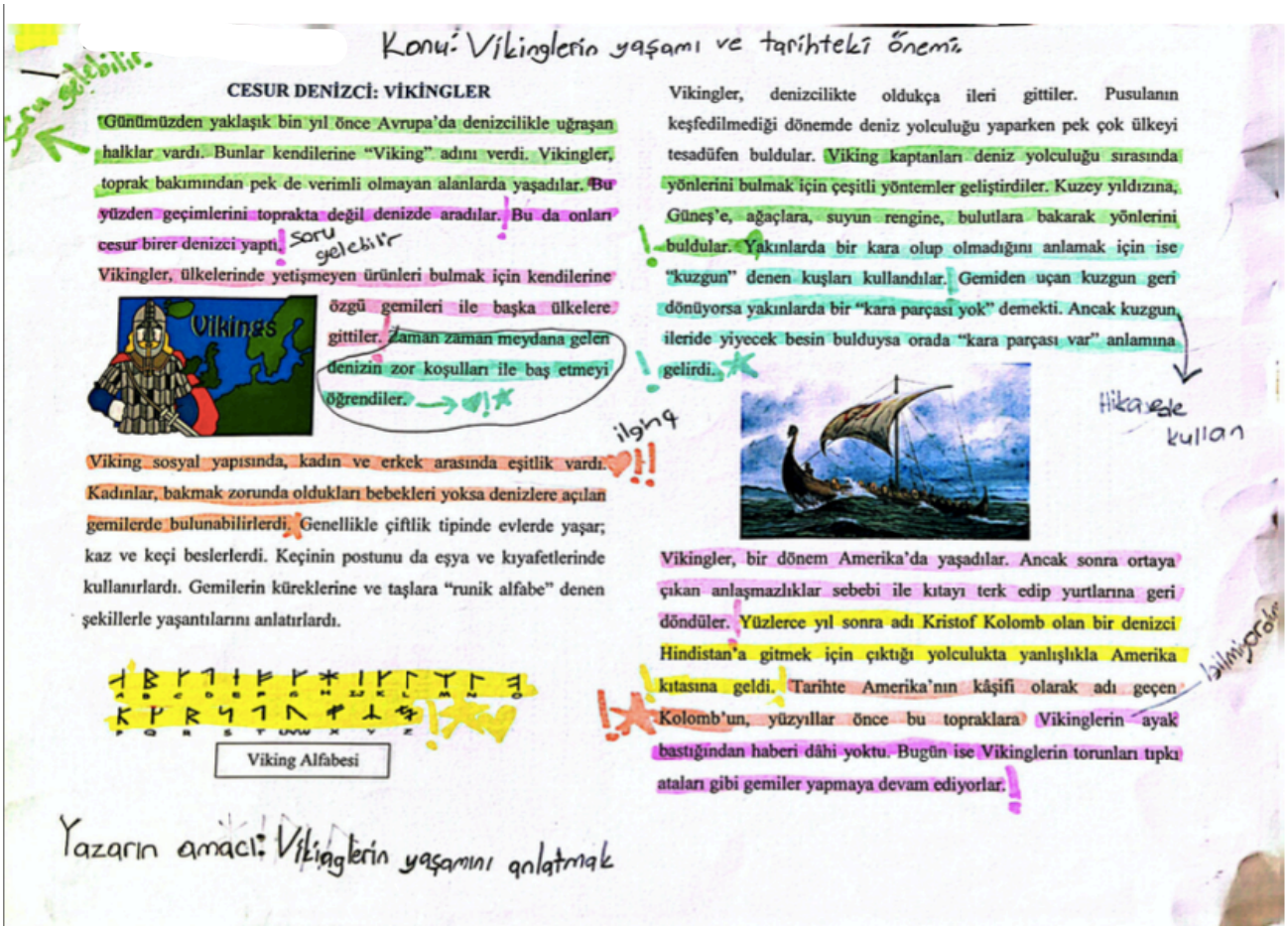
Telefon Numarası : [redacted]

Ek 7: Uygulamada Kullanılan Sembol Kartı



Ek 8: Derinlemesine Okuma ve Yazma Etkinliğine İlişkin Örnek 1

Derinlemesine Okuma Metni Örneği: Cesur Denizci: Vikingler



Konu: Vikinglerin yaşamı ve tarihteki önemi

CESUR DENİZCİ: VİKİNGLER

Günümüzden yaklaşık bin yıl önce Avrupa'da denizcilikle uğraşan halklar vardı. Bunlar kendilerine "Viking" adını verdi. Vikingler, toprak bakımından pek de verimli olmayan alanlarda yaşadılar. Bu yüzden geçimlerini toprakta değil denizde aradılar. Bu da onları cesur birer denizci yaptı.

Vikingler, ülkelerinde yetişmeyen ürünleri bulmak için kendilerine özgü gemileri ile başka ülkelere gittiler. Zaman zaman meydana gelen denizin zor koşulları ile baş etmeyi öğrendiler.

Viking sosyal yapısında, kadın ve erkek arasında eşitlik vardı. Kadınlar, bakmak zorunda oldukları bebekleri yoksa denizlere açılan gemilerde bulunabilirlerdi. Genellikle çiftlik tipinde evlerde yaşar; kaz ve keçi beslerlerdi. Keçinin postunu da eşya ve kıyafetlerinde kullanırlardı. Gemilerin küreklerine ve taşlara "runik alfabe" denen şekillerle yaşantılarını anlatırlardı.

Viking Alfabesi

Vikingler, denizcilikte oldukça ileri gittiler. Pusulanın keşfedilmediği dönemde deniz yolculuğu yaparken pek çok ülkeyi tesadüfen buldular. Viking kaptanları deniz yolculuğu sırasında yönlerini bulmak için çeşitli yöntemler geliştirdiler. Kuzey yıldızına, Güneş'e, ağaçlara, suyun rengine, bulutlara bakarak yönlerini buldular. Yakınlarda bir kara olup olmadığını anlamak için ise "kuzgun" denen kuşları kullandılar. Gemiden uçan kuzgun geri dönüyorsa yakınlarda bir "kara parçası yok" demekti. Ancak kuzgun ileride yiyecek besin bulduysa orada "kara parçası var" anlamına gelirdi.

Vikingler, bir dönem Amerika'da yaşadılar. Ancak sonra ortaya çıkan anlaşmazlıklar sebebi ile kıtayı terk edip yurtlarına geri döndüler. Yüzlerce yıl sonra adı Kristof Kolomb olan bir denizci Hindistan'a gitmek için çıktığı yolculukta yanlışlıkla Amerika kıtasına geldi. Tarihte Amerika'nın kâşifi olarak adı geçen Kolomb'un, yüzyıllar önce bu topraklara Vikinglerin ayak bastığından haberi dâhi yoktu. Bugün ise Vikinglerin torunları tıpkı ataları gibi gemiler yapmaya devam ediyorlar.

Yazarın amacı: Vikinglerin yaşamını anlatmak

Cesur Denizci Vikingler Metnine Bağlı Sorular

CESUR DENİZCİ: VİKİNGLER

SORULAR

1- Vikingler neden denizcilikle uğraşırdı?

Verimli olmayan topraklardan geldikleri için denizcilik yap-
tılar.....

.....

2- Vikingli denizciler yönlerini bulmak için hangi yöntemleri kullandılar?

Kuzey yıldızı, Güneş'e, bulutlara ve suya bakarak gözlerini
kullarlar.....

.....

.....

3- Vikinglerin, sadece kendi yaşadıkları yerlere yakın bölgelere deniz yolculuğu yaptığı söylenebilir mi? Doğru seçeneği işaretleyip cümleyi tamamlayınız.

a) Evet söylenebilir. Çünkü.....

.....

(b) Hayır söylenemez. Çünkü bazı yetişmeyen ürünler, var
diye uzaklara gidiyormuşlar.....

4- Vikinglerin kendilerine besin bulmak için yaptığı deniz yolculuklarının tüm dünyayı ilgilendiren sonuçları oldu mu?

Sovyetlerde Amerika'yı da bulmuşlar.....

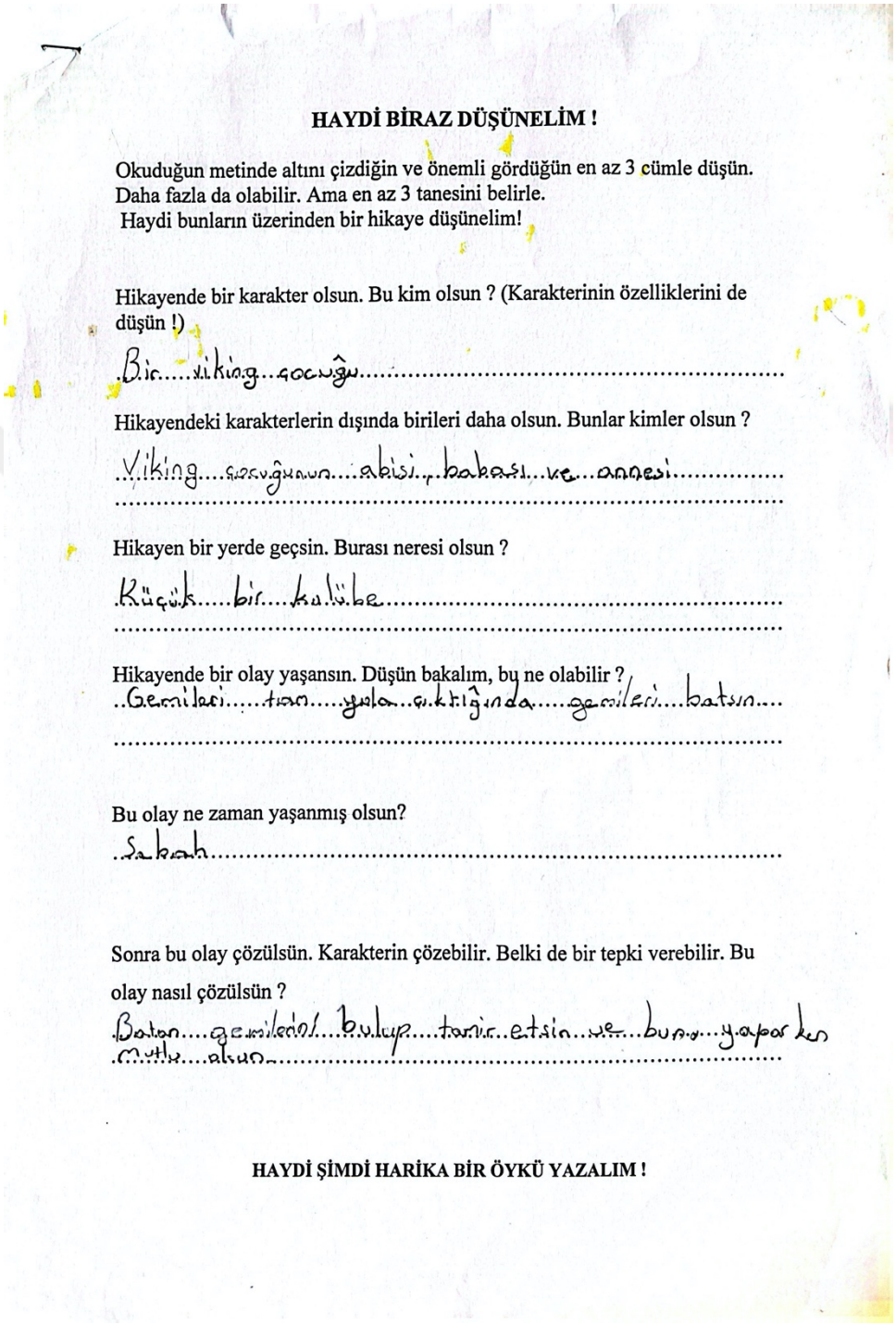
Cevabınız "oldu" ise, ne olduğunu yazın.

.....

.....

.....

Cesur Denizci Vikingler Metnine Bağlı Yazma Öncesi Düşünme Sayfası Örneği



HAYDİ BİRAZ DÜŞÜNELİM !

Okuduğun metinde altını çizdiğin ve önemli gördüğün en az 3 cümle düşün. Daha fazla da olabilir. Ama en az 3 tanesini belirle.
Haydi bunların üzerinden bir hikaye düşünelim!

Hikayende bir karakter olsun. Bu kim olsun ? (Karakterinin özelliklerini de düşün !)

Bir viking gocuğu

Hikayendeki karakterlerin dışında birileri daha olsun. Bunlar kimler olsun ?

Viking gocuğunun abisi, babası ve annesi

Hikayen bir yerde geçsin. Burası neresi olsun ?

Küçük bir kulübe

Hikayende bir olay yaşansın. Düşün bakalım, bu ne olabilir ?

Gemileri tüm yola çıktığında gemileri batsın

Bu olay ne zaman yaşanmış olsun?

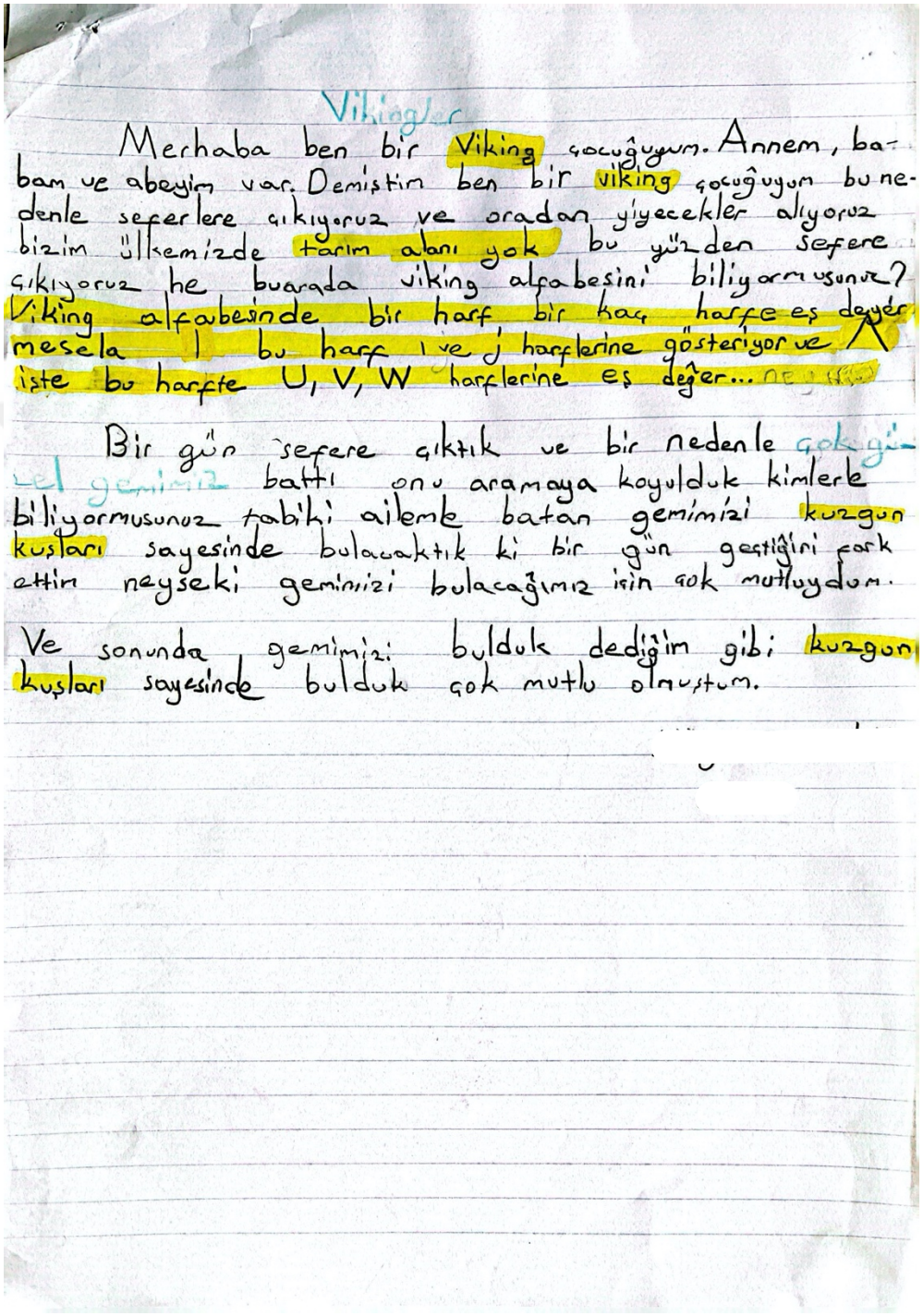
Sabah

Sonra bu olay çözülsün. Karakterin çözebilir. Belki de bir tepki verebilir. Bu olay nasıl çözülsün ?

Batan gemileri bulup tamir etsin ve bunu yaparken mutlu olsun

HAYDİ ŞİMDİ HARİKA BİR ÖYKÜ YAZALIM !

Cesur Denizci Vikingler Metnine Bağlı Derinlemesine Yazma Çalışması Örneği



Vikingler

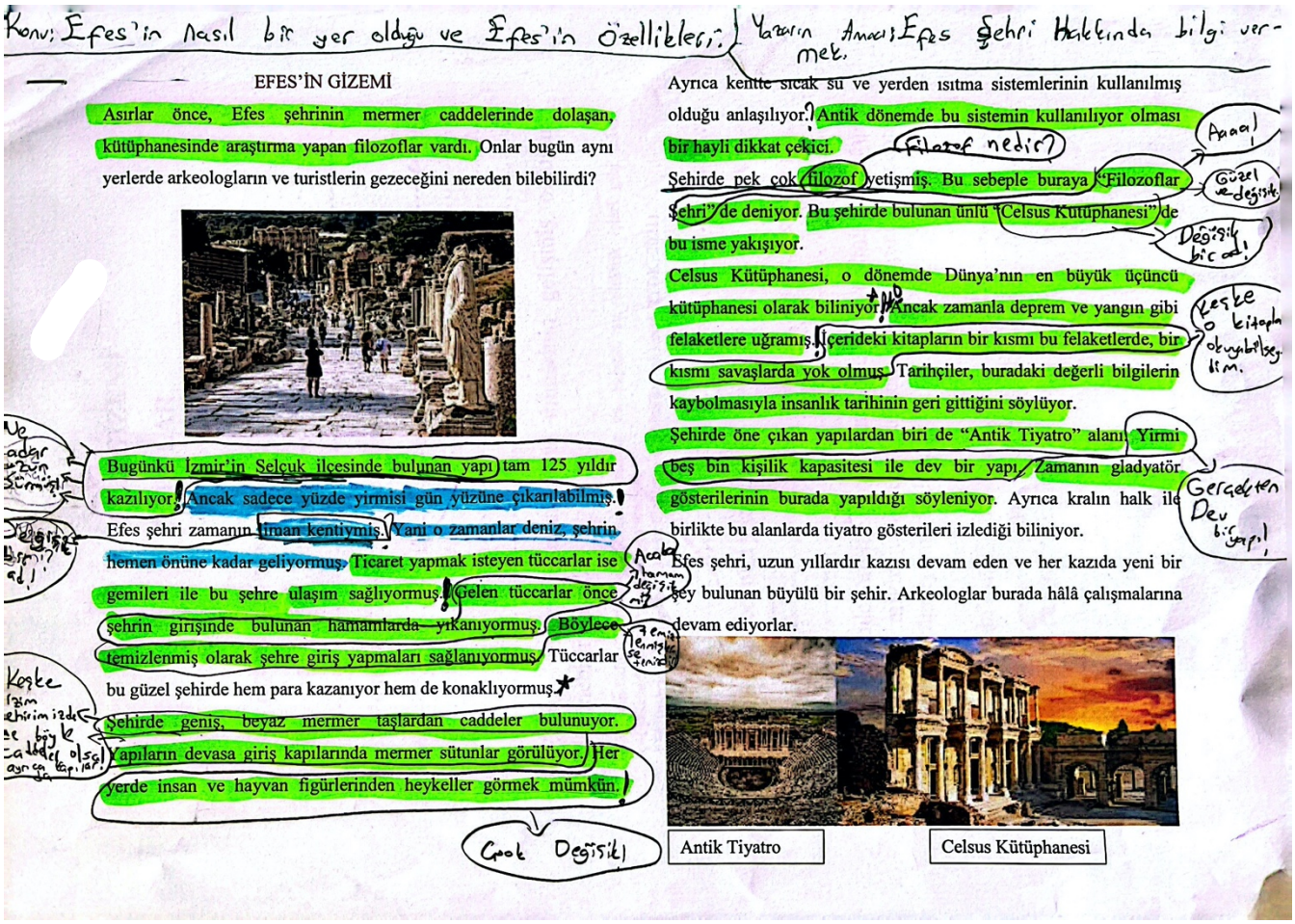
Merhaba ben bir Viking çocuğuyum. Annem, babam ve abeyim var. Demiştim ben bir viking çocuğuyum bu nedenle seferlere çıkıyoruz ve oradan yiyecekler alıyoruz bizim ülkemizde tarım alanı yok bu yüzden sefere çıkıyoruz he buarada viking alfabesini biliyormusunuz? Viking alfabesinde bir harf bir kaç harfe eş değer mesela I bu harf i ve j harflerine gösteriyor ve ᛦ işte bu harfte U, V, W harflerine eş değer...

Bir gün sefere çıktık ve bir nedenle çok gü- -el gemimiz battı onu aramaya koyulduk kimlerle biliyormusunuz tabiki ailemle batan gemimizi kuzgun kuşları sayesinde bulacaktık ki bir gün geçtiğini fark ettim neyseki gemimizi bulacağımız için çok mutluydum.

Ve sonunda gemimizi bulduk dediğim gibi kuzgun kuşları sayesinde bulduk çok mutlu olmuştum.

Ek 9: Derinlemesine Okuma ve Yazma Etkinliğine İlişkin Örnek 2

Derinlemesine Okuma Metni Örneği: Efes'in Gizemi



Konu: Efes'in nasıl bir yer olduğu ve Efes'in Özellikleri. Yazarın Amacı: Efes şehri hakkında bilgi vermek.

EFES'İN GİZEMİ

Asırlar önce, Efes şehrinin mermer caddelerinde dolaşan, kütüphanesinde araştırma yapan filozoflar vardı. Onlar bugün aynı yerlerde arkeologların ve turistlerin gezeceğini nereden bilebilirdi?

Bugünkü İzmir'in Selçuk ilçesinde bulunan yapı tam 125 yıldır kazılıyor. Ancak sadece yüzde yirmisi gün yüzüne çıkarılabilmiş. Efes şehri zamanın liman kentiymiş. Yani o zamanlar deniz, şehrin hemen önüne kadar geliyormuş. Ticaret yapmak isteyen tüccarlar ise gemileri ile bu şehre ulaşım sağlıyormuş. Gelen tüccarlar önce şehrin girişinde bulunan hamamlarda yıkanıyormuş. Böylece temizlenmiş olarak şehre giriş yapmaları sağlanıyormuş. Tüccarlar bu güzel şehirde hem para kazanıyor hem de konaklıyormuş.

Şehirde geniş, beyaz mermer taşlardan caddeler bulunuyor. Yapıların devasa giriş kapılarında mermer sütunlar görülüyor. Her yerde insan ve hayvan figürlerinden heykeller görmek mümkün.

Ayrıca kentte sıcak su ve yerden ısıtma sistemlerinin kullanılmış olduğu anlaşılıyor. Antik dönemde bu sistemin kullanılıyor olması bir hayli dikkat çekici.

Şehirde pek çok filozof yetişmiş. Bu sebeple buraya "Filozoflar Şehri" de deniyor. Bu şehirde bulunan ünlü "Celsus Kütüphanesi" de bu isme yakışıyor.

Celsus Kütüphanesi, o dönemde Dünya'nın en büyük üçüncü kütüphanesi olarak biliniyor. Ancak zamanla deprem ve yangın gibi felaketlere uğramış. İçerideki kitapların bir kısmı bu felaketlerde, bir kısmı savaşlarda yok olmuş. Tarihçiler, buradaki değerli bilgilerin kaybolmasıyla insanlık tarihinin geri gittiğini söylüyor.

Şehirde öne çıkan yapılardan biri de "Antik Tiyatro" alanı. Yirmi beş bin kişilik kapasitesi ile dev bir yapı. Zamanın gladyatör gösterilerinin burada yapıldığı söyleniyor. Ayrıca kralın halk ile birlikte bu alanlarda tiyatro gösterileri izlediği biliniyor.

Efes şehri, uzun yıllardır kazısı devam eden ve her kazıda yeni bir şey bulunan büyülü bir şehir. Arkeologlar burada hâlâ çalışmalarına devam ediyorlar.

Antik Tiyatro

Celsus Kütüphanesi

Efes'in Gizemi Metnine Bağlı Sorular

EFES'İN GİZEMİ
SORULAR

1- Efes Antik Kenti nerededir?

İzmir'in Selçuk ilçesindedir.

2- Efes'e neden "Filozoflar Şehri" denmiştir?

Çünkü şehirde pek çok filozof yetişmiştir. Bu nedenle Filozoflar Şehri denmiştir.

3- Efes şehrinde mühendislik ve mimarinin gelişmiş olduğunu düşünebilir miyiz?

*Mühendislik: Yol, köprü, inşaat, makine vb. yapımı, su, elektrik işleri gibi teknik çalışmalardan birini konu edinen meslek.
**Mimarlık: Belirli kurallara ve ölçülere göre bina kurma sanatı. (TDK, 2021).

Evet.

Cevabınız evetse nedenini yazınız.

Evet, pek çok görkemli yapılar ve yerden ısıtma sistemi kullanılmıştır.

4- Efes şehrinde kültür ve sanata değer verilmiş olduğunu düşünebilir miyiz? Doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyip cümleyi tamamlayınız.

a) Evet düşünebiliriz. Çünkü... mermerden heykeller, antik tiyatro ve mimarı eserlere yer verilmiştir.
b) Hayır düşünemeyiz. Çünkü.....

Efes'in Gizemi Metnine Bağlı Yazma Öncesi Düşünme Sayfası Örneği

HAYDİ BİRAZ DÜŞÜNELİM !

Okuduğun metinde altını çizdiğin ve önemli gördüğün en az 3 cümle düşün. Daha fazla da olabilir. Ama en az 3 tanesini belirle.
Haydi bunların üzerinden bir hikaye düşünelim!

Hikayende bir karakter olsun. Bu kim olsun ? (Karakterinin özelliklerini de düşün !)

Aleyna.....

Hikayendeki karakterlerin dışında birileri daha olsun. Bunlar kimler olsun ?

Hadise.....
.....

Hikayen bir yerde geçsin. Burası neresi olsun ?

Efes.....
.....

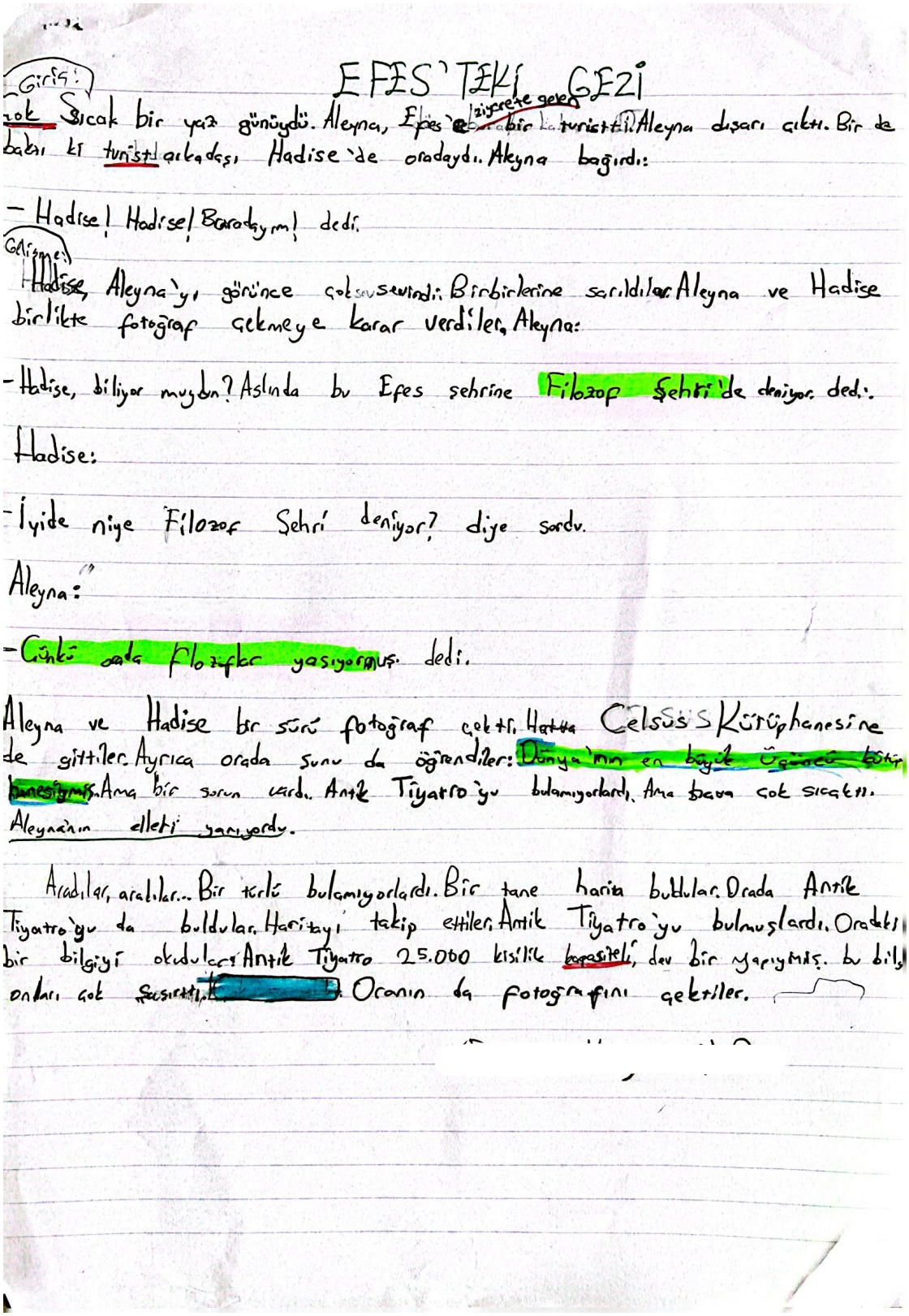
Hikayende bir olay yaşansın. Düşün bakalım, bu ne olabilir ?
Aleyna...ve...Hadise'nin...Antik...Tiyatroyu...bulmaları.....
.....

Bu olay ne zaman yaşanmış olsun?
Sıcak...bir...yaz...günü.....

Sonra bu olay çözülsün. Karakterin çözebilir. Belki de bir tepki verebilir. Bu olay nasıl çözülsün ?
Oradaki...bir...heykelden...Antik...Tiyatronun...yerini...bulmaları.....
.....

HAYDİ ŞİMDİ HARİKA BİR ÖYKÜ YAZALIM !

Efes'in Gizemi Metnine Bağlı Derinlemesine Yazma Çalışması Örneği



EFES'TEKİ GEZİ

Giriş:
Çok sıcak bir yaz günüydü. Aleyna, Efes'e ~~bir~~ gezi düzenleyen bir turist tırı. Aleyna dışarı çıktı. Bir de baktı ki turist arkadaşı Hadise'de oradaydı. Aleyna bağırdı:

- Hadise! Hadise! Buradayım! dedi.

Gelişme:
Hadise, Aleyna'yı görünce çok sevindi. Birbirlerine sarıldılar. Aleyna ve Hadise birlikte fotoğraf çekmeye karar verdiler. Aleyna:

- Hadise, biliyor muydun? Aslında bu Efes şehrine Filozof Şehri'de deniyor. dedi.

Hadise:

- İyide niye Filozof Şehri deniyor? diye sordu.

Aleyna:

- Çünkü orada filozoflar yaşıyormuş. dedi.

Aleyna ve Hadise bir sürü fotoğraf çektiler. Hatta Celsus Kütüphanesine de gittiler. Ayrıca orada şunu da öğrendiler: Dünya'nın en büyük üçüncü kütüphanesiymiş. Ama bir sorun vardı. Antik Tiyatro'yu bulamıyorlardı. Ama hava çok sıcaktı. Aleynanın elleri yanıyordu.

Aradılar, aradılar... Bir türlü bulamıyorlardı. Bir tane harita buldular. Orada Antik Tiyatro'yu da buldular. Haritayı takip ettiler. Antik Tiyatro'yu bulmuşlardı. Orada bir bilgiyi okudular: Antik Tiyatro 25.000 kişilik kapasiteli, dev bir yapıymış. bu bilgi onları çok şaşırttı. [redacted] Oranın da fotoğrafını çektiler.