



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUMAYA ADANMIŞLIK MODELİ İLE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ VE OKUMA
MOTİVASYONLARININ GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Gülşah METE

Malatya-2016

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUMAYA ADANMIŞLIK MODELİ İLE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ VE OKUMA
MOTİVASYONLARININ GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Gülşah METE

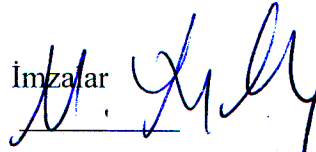
Danışman: Doç. Dr. Nesrin SİS

Malatya-2016

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Gülşah METE tarafından hazırlanan “Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi” başlıklı bu çalışma, 15.04.2016 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

İmzalar


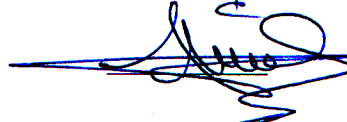
Üye: Yrd. Doç. Dr. Nurettin YILDIZ



Üye: Doç. Dr. Esra MERT



Üye: Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT



Üye: Doç. Dr. Nesrin SİS (Danışman)



ONAY

...../...../2016

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Nesrin SİS'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Gülşah METE

ÖN SÖZ

Bu çalışmada Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının nasıl geliştirilebileceği ortaya konulmuştur.

Bu araştırmanın her aşamasında öneri ve katkılarının yanı sıra lisans eğitimimden bu güne kadar desteğini esirgemeyen, her yönüyle örnek aldığım, değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Nesrin SİS'e gönülden teşekkür ederim.

Doktora eğitimine başladığım ilk günden beri Türkçe Eğitimi alanında akademik çalışmalara ilişkin ufkumu açan özellikle okuma eğitiminde yaptığı çalışmalarla bana yol gösteren tez çalışmam süresince her zaman yardımını ve desteğini sunan değerli hocam Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmaya yaptığı öneriyle ilham kaynağı olan, araştırmanın şekillenmesine yardım eden, bilgi, kaynak ve tecrübelerini paylaşan, çalışmanın hemen her aşamasında görüşlerine başvurduğum Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Lisans eğitimimden bu yana bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım başta Prof. Dr. Songül TAŞ ve Doç. Dr. İlhan ERDEM olmak üzere İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümündeki değerli hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Uygulama okulunda rahat bir çalışma ortamı sunan ve okulun her türlü imkânını kullanımına açan okul idarecilerime, araştırmanın uygulamasını yaptığım sürece yardımlarını esirgemeyen ve her zaman yanımda olan değerli öğretmen arkadaşlarıma, uygulamaya katılan ve birlikte çok şey öğrendiğim öğrencilerime teşekkür ederim.

Bilgisayar ve istatistik çalışmalarında benimle bilgilerini paylaşan ve çalışmalarına katkı sağlayan Serkan METE'ye teşekkür ederim.

Her zaman desteklerini yanımda hissettiğim, zor şartlarda beni bu güne getiren başta babam olmak üzere aile büyüklerime, her türlü desteği ve sevgisiyle yanımda olan sevgili eşime, bana dünyanın en güzel duygusunu yaşatan hayatımın anlamları kızım Masal Ada ve oğlum Aden Uras'a teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

OKUMAYA ADANMIŞLIK MODELİ İLE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ VE OKUMA MOTİVASYONLARININ GELİŞTİRİLMESİ

METE, Gülşah

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,

Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nesrin SİS

Nisan-2016, xvii+279

Bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının Okumaya Adanmışlık Modeli ile nasıl geliştirilebileceği ortaya konulmuştur.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenmiştir. Çalışma grubunun oluşturulması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, MEB'e bağlı Malatya ili Battalgazi ilçesi Tefik Memnune Gültekin Ortaokulu 8/A sınıfında Türkçe dersinde yapılmıştır. Bu sınıfta 35 öğrenci vardır. Araştırmada Okumaya Adanmışlık Modeli'nden yararlanılmıştır. Araştırma verileri video kayıtları, yarı-yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, okuma motivasyonu ölçeği, okumaya adanmışlık endeksi, okuduğunu anlama başarı testi, boşluk doldurma testi olmak üzere farklı nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Araştırma sürecinde (başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere) toplam 3 test uygulanmıştır. Her testte hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinler uygulanmış ve test sonuçları metin türlerine göre analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS for Windows paket programından yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilere uygulanan Okumaya Adanmışlık Modeli'nin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okumaya Adanmışlık Modeli, okuduğunu anlama düzeyi, okuma motivasyonu



ABSTRACT

DEVELOPING COMPREHENSION LEVELS AND READING MOTIVATION OF THE 8TH GRADE STUDENTS BY READING ENGAGEMENT MODEL

METE, Gülşah

Doctorate, Inonu University- Institute of education sciences
Department of Turkish Language, Turkish Teaching Discipline

Thesis advisor: Doç. Dr. Nesrin SİS

April-2016, xvii+279

In this study, it was examined how the comprehension levels and reading motivation of the 8th grade students, could be improved by Reading Engagement Model.

The study was conducted through action research among the qualitative research methods. In order to choose the study group, criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. The research was carried out in the 8 A Turkish Lesson in Tefvik Memnune Gültekin secondary school which belongs to Ministry of National Education, in the district of Battalgazi in the province of Malatya. There were 35 students in class. In the study Reading Engagement Model was used. The data of the study were collected through video records, semistructured interviews, researcher diaries, student diaries, reading motivation questionnaire, reading engagement index, reading comprehension tests, cloze test via quantitative and qualitative data collection tools. A total of three tests were applied in the study process (in the beginning, in the middle and in the end). Both expository and narrative texts were used in each test and the test results were analyzed according to the text types. In the analysis of quantitative data, the SPSS for Windows package program was used. In the analysis of qualitative data, Content analysis method was used. The data obtained have been discussed in line with the related literature.

According to the study results, it was found out that the Reading Engagement Model applied to the students were effective in developing reading comprehension levels and reading

motivation of the students. There are several suggestions in parallel with the results that gained from the study.

Key Words: Reading Engagement Model, reading comprehension levels, reading motivation



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Bilgiler	7
2.1.1. Okuma ve Anlama	7
2.1.1.1. Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programında Okuduğunu Anlamının Yeri.....	8
2.1.1.2. Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlamada Yaşanan Sorunlar	9
2.1.1.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	10
2.1.1.4. Bloom Taksonomisi	15
2.1.2. Motivasyon	16
2.1.2.1. Okuma Motivasyonu.....	17
2.1.3. Okumaya Adanmışlık	18
2.1.3.2. Okumaya Adanmışlık Modeli	19
2.1.3.4. Öğretim Süreci.....	20

2.1.3.4.1. Öğrenme ve Bilgi Amaçları.....	21
2.1.3.4.2. Gerçek Yaşam Deneyimleri.....	21
2.1.3.4.3. Özerkliğin Desteklenmesi.....	22
2.1.3.4.4. Öğretimde İlgi Çeken Metinler.....	22
2.1.3.4.5. Strateji Öğretimi	23
2.1.3.4.6. İşbirliği.....	24
2.1.3.4.7. Övgü ve Ödüller	24
2.1.3.4.8. Değerlendirme	24
2.1.3.4.9. Öğretmen İlgisi	25
2.1.3.4.10. Öğretim Sürecinin Tutarlılığı	26
2.2. İlgili Araştırmalar	27
2.2.1. Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Stratejileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	27
2.2.2. Okuma Motivasyonu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	33
2.2.3. Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi	39
3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Araştırmanın Katılımcıları.....	46
3.2.1. Öğrenciler	47
3.2.2. Veliler	49
3.2.3. Geçerlik Komitesi	50
3.2.4. Araştırmacı.....	52
3.3. Araştırma Ortamı.....	53
3.4. Veri Toplama Araçları.....	54
3.4.1. Video Kayıtları.....	57
3.4.2. Yarı -Yapılandırılmış Görüşmeler	58
3.4.3. Araştırmacı Günlüğü.....	58
3.4.4. Öğrenci Günlüğü.....	59
3.4.5. Etkinlik Kâğıtları	59
3.4.6. Boşluk Tamamlama Testi	62
3.4.7. Okuduğunu Anlama Testi	64
3.4.8. Okumaya Adanmışlık Endeksi	66
3.4.9. Okuma Motivasyonu Ölçeği	67

3.5. Veri Toplama Süreci.....	70
3.6. Uygulama Süreci	73
3.6.1. Okumaya Adanmışlık Modeli'nin Uygulanmasından Önce Yapılan Çalışmalar ...	74
3.6.2. Okumaya Adanmışlık Modeli'nin Uygulanması	76
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	108
3.7.1. Araştırmanın Geçerliği.....	108
3.7.2. Araştırmanın Güvenirliği	109
3.8. Verilerin Analizi	110
3.8.1. Nicel Verilerin Analizi.....	110
3.8.2. Nitel Verilerin Analizi	111
4. BULGULAR VE YORUM.....	113
4.1. Araştırmanın Nicel Boyutundan Elde Edilen Bulgular	113
4.1.1. Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	113
4.1.1.1. Okuma Seviyeleri Paired Samples t Testi Analizi.....	114
4.1.2. Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	115
4.1.3. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	117
4.1.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin) Paired Samples t Testi Analizi	120
4.1.4. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular	123
4.1.4.1. Bilgilendirici Metinde Okuduğunu Anlama Başarı Seviyesi ile Okuma Seviyelerinin Karşılaştırılması.....	124
4.1.5. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	125
4.1.5.1. Okumaya Adanmışlık Endeksinin İfadelerinin Ara Test Dağılımı.....	126
4.1.5.2. Okumaya Adanmışlık Endeksinin İfadelerinin Son Test Dağılımı	127
4.1.5.3. Okumaya Adanmışlık Endeksine Göre Dağılımı	128
4.1.5.4. Okumaya Adanmışlık Endeksinin Paired Samples t Testi Analizi.....	129
4.1.6. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	130
4.1.6.1. Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Başarısı ile Okumaya Adanmışlık Endeksinin Karşılaştırılması.....	132
4.1.7. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	133
4.1.7.1. Bilgilendirici Metinde Okuma Seviyesi ile Okumaya Adanmışlık Endeksinin Karşılaştırılması	134

4.1.8. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine Yönelik Bulgular	135
4.1.8.1. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Paired Samples t Testi Analizi.....	136
4.1.8.2. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Alt Boyutları Paired Samples t Testi Analizi	137
4.1.9. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	139
4.1.9.1. Bilgilendirici Metinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi	140
4.1.10. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	141
4.1.10.1. Bilgilendirici Metinde Okuma Seviyesi ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi	142
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutundan Elde Edilen Bulgular	143
4.2.1. Araştırmanın On Üç ve On Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	143
5. TARTIŞMA	158
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	162
6.1. Sonuçlar	162
6.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesine Yönelik Sonuçlar	162
6.1.2. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Sonuçlar	162
6.1.2.1. Birinci ve İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	163
6.1.2.2. Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	163
6.1.2.3. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	164
6.1.2.4. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	165
6.1.2.5. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	166
6.1.2.6. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	166
6.1.2.7. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	167
6.1.2.8. Onuncu Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	168
6.1.2.9. On Birinci Araştırma Sorusu İle İlgili Sonuçlar	169
6.1.2.10. On İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	169
6.1.2.11. On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	170
6.1.2.12. On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	172
6.2. Öneriler	173
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	173
6.2.2. Diğer Öneriler	174
KAYNAKÇA	175

EKLER	192
EK-1. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	194
EK-2. Veli Bilgilendirme ve İzin Formu	195
EK-3. Öğrenci Tanıma Formu	196
EK-4. Öğrenci Günlüğü Örneği	198
EK-5. Öğrencilerle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örneği	199
EK-6. Öğrenci Velileriyle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örneği ..	201
EK-7. Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	203
EK-8. Okumaya Adanmışlık Endeksi	204
EK-9. Ön Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin).....	205
EK-10. Ön Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin)	208
EK-11. Ön Test Boşluk Doldurma Testi (Öyküleyici Metin)	211
EK-12. Ön Test Boşluk Doldurma Testi (Bilgilendirici Metin)	213
EK-13. Ara Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin).....	215
EK-14. Ara Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin)	219
EK-15. Ara Test Boşluk Doldurma Testi (Öyküleyici Metin).....	221
EK-16. Ara Test Boşluk Doldurma Testi (Bilgilendirici Metin)	223
EK-17. Son Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin)	225
EK-18. Son Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin).....	228
EK-19. Son Test Boşluk Doldurma Testi (Öyküleyici Metin).....	231
EK-20. Son Test Boşluk Doldurma Testi (Bilgilendirici Metin)	233
EK-21. TİÖD Hikâye Metni.....	235
EK-22. TİÖD ETKİNLİK KÂĞIDI (Bilgilendirici metin).....	238
EK-23. İTS Deneme Metni	243
EK-24. İTS Etkinlik Kâğıdı (Öyküleyici metin)	246
EK-25. REAP Fabl Metni	251
EK-26. REAP Etkinlik Kâğıdı (Bilgilendirici metin)	253
EK-27. RIPS Etkinlik Kâğıdı (Öyküleyici metin)	256
EK-28. RIPS Deneme Metni	259
EK-29. MULTIPASS Etkinlik Kâğıdı (Bilgilendirici metin)	261
EK-30. MULTIPASS Efsane Metni.....	264
EK-31. Öğrenci Etkinlik Kâğıdı Örnekleri	266

EK-32. Belirtke Tablosu	276
EK-33. Araştırmacı Günlüğü rneği	278
EK-34. Video Kaydı İçindekiler Sayfası rneği	279



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.....	48
Tablo 2. Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi	51
Tablo 3. Veri Toplama Araçları	55
Tablo 4 Araştırmanın Soruları ve İlgili Veri Toplama Araçları.....	56
Tablo 5. Metinler ve Özellikleri	61
Tablo 6. Temel Bileşenler Analizine Göre Okumaya Adanmışlık Endeksinin Faktör Yükleri	67
Tablo 7. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Faktör Yapısı	69
Tablo 8. Araştırma Süreci Veri Toplama Takvimi	71
Tablo 9. Stratejileri Öğretme ve Uygulama Takvimi.....	84
Tablo 10. Öğrencilerin Okuma Seviyesi Dağılımı.....	113
Tablo 11. Öğrencilerin Okuma Seviyesi Paired Samples t Testi Analizi	114
Tablo 12. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Dağılımı.....	116
Tablo 13. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin) Paired Samples t Testi Analizi.....	118
Tablo 14. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin) Paired Samples t Testi Analizi ...	121
Tablo 15. Öyküleyici Metinde Okuma Seviyesi ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki.....	123
Tablo 16. Bilgilendirici Metinde Okuma Seviyesi ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki	124
Tablo 17. Okumaya Adanmışlık Endeksi Ön Test Dağılımı	126
Tablo 18. Okumaya Adanmışlık Endeksi Ara Test Dağılımı	127
Tablo 19. Okumaya Adanmışlık Endeksi Son Test Dağılımı	128
Tablo 20. Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Endeksinin Dağılımı	129
Tablo 21. Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Endeksi Puanı Paired Samples t Testi Analizi	130
Tablo 22. Öyküleyici Metinde Okuduğunu Anlama Başarısı ile Okumaya Adanmışlık Endeksi Arasındaki Paired Samples t Testi Analizi.....	131
Tablo 23. Bilgilendirici Metinde Okuduğunu Anlama Başarısı ile Okumaya Adanmışlık Endeksinin Arasındaki Paired Samples t Testi Analizi.....	132
Tablo 24. Öyküleyici Metinde Okuma Seviyesi ile Okumaya Adanmışlık Endeksi Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi	133
Tablo 25. Bilgilendirici Metinde Okuma Seviyesi ile Okumaya Adanmışlık Endeksi Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi	134

Tablo 26. Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Dağılımı	135
Tablo 27. Okuma Motivasyonu Ölçeği Paired Samples t Testi Analizi	136
Tablo 28. Okuma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutları Paired Samples t Testi Analizi	138
Tablo 29. Öyküleyici Metinde Okuduğunu Anlama Başarısı ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi	139
Tablo 30. Bilgilendirici Metinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi	140
Tablo 31. Öyküleyici Metinde Okuma Seviyesi ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi	141
Tablo 32. Bilgilendirici Metinde Okuma Seviyesi ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi	142
Tablo 33. Öğrenme Amaçlı Etkinliklerin Katkıları	143
Tablo 34. Gerçek Yaşam Deneyimlerinin Katkıları.....	145
Tablo 35. Özerkliğin Desteklenmesi İçin Yapılan Etkinlikler.....	146
Tablo 36. Metinlerin Özellikleri.....	147
Tablo 37. Stratejiler.....	149
Tablo 38. Stratejilerin Sağladığı Kazanımlar	149
Tablo 39. Övgü ve Ödüllerin Öğrencilere Katkısı	150
Tablo 40. Öğretmen İlgisinin Öğrencilere Katkısı.....	152
Tablo 41. Uygulama Sürecinin Katkıları	153
Tablo 42. Uygulama Sürecinde Paylaşılanlar	154
Tablo 43. Etkinlik Yapma İsteği	155
Tablo 44. Uygulama Öncesine Göre Farklı Olan Davranışlar	156

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okumaya Adanmışlık Modeli.....	20
Şekil 2. Eylem Araştırması Süreci	42
Şekil 3. Uygulama Öncesi Yerleşim Düzeni.....	53
Şekil 4. Uygulama Sürecindeki Yerleşim Düzeni.....	54
Şekil 5. Araştırmanın Haftalık Uygulama Döngüsü	73
Şekil 6. Gönüllü Öğrencilerle Sınıf Kitaplığı Oluşturma Çalışması	78
Şekil 7. Gönüllü Öğrencilerle Sınıf Kitaplığı Oluşturma Çalışması	79
Şekil 8. Serbest Okuma Etkinlikleri	79
Şekil 9. “Kitap Tanıtımı Yap” Slogan Çalışması	80
Şekil 10. Kitap Tanıtımı	80
Şekil 11. Kitap Tanıtımı.....	81
Şekil 12. Öğrencilerin Yaptığı “Kitap Oku” Konulu Slogan Çalışması	81
Şekil 13. Öğrencilerin Okul Panosu Hazırlaması	82

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
C.	: Cilt
Ed.	: Editör/Editörler
İTS	: İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi
KMO	: Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Multipass	: Çoklu Geçiş Stratejisi
OMÖ	: Okuma Motivasyonu Ölçeği
PISA	: Program for International Student Assessment/Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi
PIRLS	: The Project of International Reading Language Skills/Uluslararası Okuma Projelerinde Gelişim Projesi
REAP	: Read, Encode, Annotate, Ponder/Oku, Kodla, Açıklayıcı Notlar Al, Üzerine Düşün Stratejisi
RIPS	: Read or Reread, Image, Paraphrase, Speed up/Slow down/Seek Help/ Oku ve Tekrar Oku, Betimle, Açıkla, Hızlan/Yavaşla/Yardım İste Stratejisi
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Sınavı)
TİÖD	: Tahmin, İnceleme, Özetleme, Örgütlenme, Değerlendirme Stratejisi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
Yay.	: Yayıncılık, yayınevi

1. GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarını geliştirmektir. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, okuma motivasyonları ve okumaya adanmışlık düzeylerinin Okumaya Adanmışlık Modeli ile nasıl geliştirildiği açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlarla anlaşabilmesi için iletişim aracı olan dili kullanması gerekir. Dil insanlar arasında anlaşmayı sağladığı gibi bir toplumu millet haline getiren, ona kültür birikimi sağlayan unsurların başında da gelmektedir. Dil öğrenmenin kalbidir ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenirler ve zihinsel becerilerini geliştirirler (Güneş, 2009). Dilin eğitimi ve öğretimi de insan ve toplum hayatındaki yeri kadar önemlidir. Çocuklara dil becerileri okullarda Türkçe dersinde öğretilmekte ve çocukların bireysel ve sosyal ilişkilerde dil becerilerini kullanmada başarılı olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Türkçe Öğretimi Programının genel amaçlarının, öğrencilerin anlama ve anlatma, dil bilgisi ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı kazandırmak, onların kelime hazinelerini zenginleştirmek, öğrencilere Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmak olduğu söylenebilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Birey belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Eğitimin başlangıç noktası ailelerdir. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır (Demirel, 2003). Okuma kültürü gelişmemiş ailelerde yetişen çocukların tek şansı okuldur. Bu bakımdan okumayı özendirmede en büyük görevin öğretmenlere düştüğü söylenebilir; ancak öğretmenlerin bu konuda sıkıntı yaşadıkları bir gerçektir. Program, zaman baskısı, zorunlu okutulan ders kitapları, vb. sorunlar öğretmenleri sınırlandırmaktadır. Sınıf

içinde yapılan etkinliklere rağmen öğrencilerin hepsi buldukları sınıf seviyelerine uygun okuma ve okuduğunu anlama düzeyine sahip değillerdir. Yapılan araştırmalarda bu durum tespit edilmiştir (Sidekli ve Coşkun, 2008). Bununla birlikte Türkiye'deki gelişmelere bağlı olarak şehirde yaşayan insan sayısı artmakta ve büyük şehir sayısı çoğalmaktadır. Büyük şehir ortamında sosyoekonomik ve sosyo kültürel şartlara bağlı olarak ailelerin yapısı eğitim ve kültür yönünden farklılıklar göstermektedir. Anne babası okuma yazma bilmeyen, kitaptan uzak bir ortamda bulunan, sosyoekonomik düzeyi alt seviyede olan çocukların dil gelişimi açısından sıkıntı yaşayacağı kabul edilmektedir.

Okuma eylemi anlama becerileri içerisinde yer almakta ve ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2009). Okuma ve okuduğunu anlama, insanların ömür boyu kullanacakları ve sürekli geliştirilmesi gereken temel becerilerdir. Yapılan araştırmalar, bu becerilerini kullanmayan ve geliştirmeyen bireylerin yaşam boyu her alanda diğer bireylere oranla başarısız olduğunu ortaya koymuştur. Okuma ve okuduğunu anlamamanın üst düzeyde gerçekleşmesi için öğretmenin öğrenciyi iyi tanıması, anlatacağı konuyu iyi bilmesi, farklı stratejileri kullanması, övgü ve ödülleri yerinde vermesi önemli olduğu gibi öğrencinin nitelikli katılımı da önemlidir. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için öğrencinin katılımını sağlayan unsur ise motivasyondur. Motivasyon çok boyutlu bir yapıdır. Okuma motivasyonu okumaya yönelik okuma değerleri, tutumları, hedefleri ve inançları içerir (Logan ve Medford, 2011). Okuma motivasyonunu güçlendirmek için gerek okul içinde gerekse okul dışında okumayı ve okuyanı takdir edici ve yüreklendirici uygulamalara yer verilmelidir (Çifçi, 2006). Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarını geliştirmek için Okumaya Adanmışlık Modeli uygulanmıştır. Okuma gelişiminde Adanmışlık Modeli'ne (Guthrie ve Wigfield, 2000, Akt. Yıldız, 2010) göre okumaya adanmışlığı yüksek olan okuyucular hem okumaya içsel olarak motive olmuştur hem de okuma sürecinde daha fazla strateji kullanırlar. Okumaya adanmışlığı düşük olan okuyucular daha az motive olmuştur ve metni anlamak için daha az strateji kullanırlar. Okumaya adanmışlığı yüksek olan okurlar, okuma sürecinde kendilerini etkileyen bilişsel ve dilsel süreçlerin farkındadır. Kısaca bu modelin yurt dışında yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunu geliştirdiği kanıtlanmıştır. Ayrıca alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerde de başarı

sağladığı, çalışmalarda bu modelin kullanılması gerektiği önerilmiştir (Guthrie, Schafer ve Huang, 2001, Yıldız, 2010).

1.2. Problem Cümlesi

Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonları geliştirilebilir mi?

1.3. Alt Problemler

Ana probleme bağlı olarak yanıtları aranacak olan alt problemler şunlardır:

1. Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuma seviyesi ne durumdadır?
2. Öğrencilerin öyküleyici metinde okuma seviyesi ne durumdadır?
3. Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuduğunu anlama başarıları nasıldır?
4. Öğrencilerin öyküleyici metinde okuduğunu anlama başarıları nasıldır?
5. Öğrenciler okuduğunu anlama testinde Bloom Taksonomisi'ne göre hangi düzeylerde başarısız olmaktadır?
6. Öğrencilerin okuma seviyelerindeki gelişme okuduğunu anlama başarılarını arttırmakta mıdır?
7. Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modeli'nin uygulanmasından önce ve sonra okumaya adanmışlıkları ne durumdadır?
8. Öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme okuduğunu anlama başarılarını arttırmakta mıdır?
9. Öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme okuma seviyelerini arttırmakta mıdır?
10. Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modeli'nin uygulanmasından önce ve sonra okuma motivasyonları nasıldır?
11. Öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça okuduklarını anlamalarında gelişme olur mu?
12. Öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça okuma seviyelerinde gelişme olur mu?

13. Öğrencilerin Türkçe derslerinde Okumaya Adanmışlık Modeli'ne göre yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?
14. Öğrenci velilerinin Türkçe derslerinde Okumaya Adanmışlık Modeli'ne göre yapılan dersler hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Özbay (2009) günümüzde insanların adeta bir bilgi bombardımanı altında olduğunu ve günlük yaşamın her evresinde pek çok metinle karşı karşıya geldiğini ifade etmektedir. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurları içerebildiği gibi bazen de hayatî öneme sahip unsurları içerisinde barındırabilir. İnsanın günlük hayatta karşılaşılabileceği okuma materyallerinin bir reklâm, şiir, hikâye, roman, sağlık raporu, mahkeme kararı veya bir ders aracı olabileceğini, bunları anlayarak okumanın modern ve demokratik toplumlarda yaşamının bir gereği olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında okuma becerisinin bireylerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerdeki hayatî rolü bu becerinin kazandırılmasını ve geliştirilmesini daha da önemli hâle getirmektedir. Bireyin erken yaşlarda okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi bu durumun gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu bakımdan bireylerin okuduğunu anlamalarını geliştirebilecek bir modelin kullanıldığı bu araştırma önem taşımaktadır.

Okuduğunu anlama, öğrencilerin; kelime tanıma becerisinin yanında metnin ana düşüncesini ve yan düşünceleri, metinde verilmek istenen mesajın ne olduğunu anlamlandırabilmesidir. Bunun için öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanabilecekleri birçok strateji, yöntem ve teknik bulunmaktadır. Öğrencilerin bu strateji, yöntem ve teknikleri bilmesi ve doğru bir şekilde kullanması okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Okumaya Adanmışlık Modeli'nin yukarıda belirtilen becerileri etkili bir biçimde geliştirebilecek stratejilerin de kullanıldığı bir model olduğu tahmin edilmektedir. Bu bağlamda öğrencinin kelime tanıma becerisinin yanında metnin ana düşüncesi ve yan düşünceleri, metinde verilmek istenen mesajın ne olduğunu öğrenebileceği ve bu becerileri farklı bakış açılarının etkisiyle geliştirebileceği bu model araştırmaya değer bulunmuştur.

Akyol (2009)'a göre okuma, çocukların yapmayı ya da yapmamayı tercih edebilecekleri bir etkinlik olduğundan motivasyon gerektiren bir faaliyettir. Motivasyon okumayı öğrenmede

ve geliştirmede anahtar faktörlerden birisidir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirebileceği, alt sosyoekonomik düzeyin getirdiği olumsuz durumları ortadan kaldıracak için bu model çalışmaya değer bulunmuştur.

Yapılan alan yazın taramasında Okumaya Adanmişlık Modeli'nin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini ve buna bağlı olarak okuma motivasyonlarını geliştirmeye yönelik eylem araştırmasının yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan alanda yapılacak olan bu araştırma önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada aşağıda yer alan varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma öncesinde okuduğunu anlamada başarısız 8. sınıf öğrencilerinin varlığı ve öğrencilerdeki bu problemin Okumaya Adanmişlık Modeli ile aşılabileceği varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin uygulama yapılacak derslere istekli bir şekilde katılacakları ve veri toplama araçlarını hiçbir etki altında kalmadan ve istekli bir şekilde dolduracakları kabul edilmiştir.
3. Araştırmacı tarafsız olarak uygulamaları gerçekleştirmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014-2015 eğitim- öğretim yılı ile
2. Malatya Battalgazi ilçesinde yer alan Tevfik Memnune Gültekin Ortaokulu 8/A sınıfının öğrencileriyle,
3. Okumaya Adanmişlık Modeli ve MEB'de uygulanan metinlerle,
4. Çalışma kapsamında uygulanacak başarı testlerinin geçerliği görüşlerine başvurulacak uzmanlarla sınırlıdır.
5. Bu araştırmada uygulamadan elde edilen bulguların herhangi bir evrene genellemesi söz konusu değildir.

1.7. Tanımlar

Araştırmada yer alan bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Okuma: Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2009).

Okuduğunu Anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir. Bize aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşüncelerin, olduğu gibi, bir yanlılığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranmasıdır (Kavcar vd. 1997).

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Okuduğunu anlama stratejileri, anlamının güçleştiği durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar olarak tanımlanır (Piloneita, 2006, Akt. Epçaçan ve Erzen, 2010).

Okumaya Adanmışlık: Okuduğunu anlama sürecinde motivasyon süreçlerinin ve bilişsel stratejilerin bir arada kullanılmasıdır (Guthrie ve Wigfield, 2000, Akt. Yıldız, 2010).

Okuma Motivasyonu: Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlardır (Yıldız, 2010).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Okuma ve Anlama

Anlama becerisi olan okuma ile ilgili pek çok tanım vardır ve ortak bir tanımdan söz etmek mümkün değildir. Okuma:

TDK (2005) yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, Göğüş (1978), bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak, Sever (2004) yalnızca öğrencilerin değil, herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracı, Özbay (2009) gördüğünü anlama faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi, Akyol (2011) ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmıştır.

Bu tanımlardan hareketle okuma, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikolojik gelişimlerinde etkili olan ve anlam kurma, düşünme, değerlendirme, ilişki kurma gibi çeşitli öğelerden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu sürecin özünde ise okuduğunu anlama vardır. Anlama burada anahtar kavram durumundadır.

Okuduğunu anlamanın gerçekleşmediği bir okuma eylemi amacına ulaşmış sayılmaz. Eğer okuyucu okuduklarını anlamazsa okuma süreci tam olarak gerçekleşmemiş demektir (Erdoğan, 2013). Okul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi öğrencinin yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etki okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerine olumlu olarak yansırken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olanların ise derslerine olumsuz yönde yansımaktadır. Bloom (1995) okuduğunu anlama gücü ile öğrencilerin matematik, fen bilimleri, dil ve edebiyat derslerindeki başarıları arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Okuma amacının belirlenmesi, bireyin okuduğu metinden ne öğrenmek istediğini ortaya koymaktadır. Bunun sonucunda ise okuyucunun okuma sırasında nasıl bir strateji kullanacağına karar vermesinde etkili olacaktır (Akyol, 2012).

2.1.1.1. Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programında Okuduğunu Anlamanın Yeri

Ailede başlayan dil eğitimi belli bir yaştan sonra okulda devam eder. Okullarda dil eğitimi belirli bir program dahilinde Türkçe derslerinde verilir. 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun önce 1-5 ve daha sonra da 6-8. sınıflarda uygulamaya başladığı Türkçe dersi öğretim programları hazırlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006).

Öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bireysel farklılık ve ilgilere yönelik olarak öğretim sürecinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla çeşitli etkinlik ve çalışmalar yer almaktadır. Bu etkinliklerle öğrencilerin, Türkçeyle ilgili becerileri zevkli bir öğrenme ortamında kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

Türkçe dersinde bilgi ve becerilerin daha kalıcı olması için öğrenciyi etkin hâle getirmek, öğretim sürecinde öğretmeni rehber kılmak gerekir. Öğretmen, uygulama süreci içinde öğrencileri deneyerek öğrenmeye, muhakeme gücünü geliştirmeye ve iş birliğine özendirilmeli; öğrencinin birikim, düzey ve ilgilerini dikkate alan, öğrenme etkinliklerine isteyerek katıldığı bir ortam sağlamalıdır (MEB, 2006).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, kazanılan beceri ve bilgilerin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme- öğretim etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir (MEB, 2006).

Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin

değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2006).

2.1.1.2. Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlamada Yaşanan Sorunlar

Bireyler öğretim süreci içerisinde okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri yönlerinden geliştirilmeye çalışılır; ancak zaman zaman okuduğunu anlayamama veya eksik anlama gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Okuduğunu anlayamamanın bazı sebepleri vardır. Bunların en önemlisi kişiden kaynaklanan sebeplerdir: Hall ve Browmann (1993, Akt. Gelen, 2003)'a göre okuduğunu anlayamamanın temelinde beş sebep bulunmaktadır:

1. Kelimeyi anlayamama,
2. Cümleyi anlayamama,
3. Cümlelerin birbirleriyle ilişkilerini anlayamama,
4. Metindeki bilgi ve düşüncelerin birbirleriyle ilişkilerini, metin içindeki düzenlenişlerini anlayamama,
5. Motivasyon ve ilgi eksikliği.

Anlama, yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir. Yanlış olduğu takdirde bireyde yanlış anlama gerçekleşecektir. Bu bağlamda okuma sürecinde bireyi olumsuz yönde etkileyecek olan yanlış anlamamanın üzerinde durmak gerekmektedir.

Göğüş'e göre (1978) okunan yazıyı yanlış anlamamanın başlıca sebepleri şunlardır:

1. Yazıda bilinmeyen sözcüklerin çok olması,
2. Anlatımın söz sanatlarıyla yüklü olması,
3. Konunun okuyucuya yabancı olması,
4. Karşıt, tutarsız düşünceleri birleştirme çabası,
5. Öznel anlama: Okunan yazıyı uyandırdığı çağrışımlara göre (korku, kıskançlık, iyi ya da kötü anılar) benimsenmesi, yeterince çözümlenmemesi, yazının yalnız bizde uyandırdığı izlenimlerle anlaşılması öznel anlamadır.
6. Yazarın yan düşüncelerinden birine odaklanması.

Ülkemizde okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında (Temizkan ve Sallabaş, 2011; Epçaçan, 2009; Anılan, 2004; Çaycı ve Demir, 2006; Baydık, 2011; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010) okuduğunu anlamamanın önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Ülkemizde Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmaları gerçek amacına

ulaşamamaktadır. Bu araştırmalara göre okula büyük heyecanla başlayan, okumaya meraklı öğrencilerin zaman içinde bu istekleri tükenmekte sadece zorunlu olduklarında veya sınıfı geçebilmek için okumaktadırlar. Okuduğunu anlama çalışmaları geleneksel yöntemlerle işlenmekte ğrenci pasif alıcı olarak kalmaktadır. Yapılan sınavlarda yanıtlar metindekiyle sözcüğü sözcüğüne aynı Şekilde istenmekte ve bu durum öğrenciyi ezberlemeye yönlendirmektedir. Bu da okuduğunu anlama güçlüğüne neden olmaktadır.

Kılıç (2005), İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmasında, ğrencilerin Türkçe dersi programındaki amaçlara yeteri düzeyde ulaşamadığını tespit etmiştir. Türkçe eğitimi ile ilgili yapılan başka bir araştırma verilerine göre ise; öğretmenlerin, ilköğretim okulları Türkçe derslerinde ğretim teknolojisi ve araç-gereçleri fazla kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca son araştırmalar öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bilişsel stratejilerin öğretimini savunur (Pressley ve Afflerbach, 1995; Pressley ve diğ., 1992, Akt. Tok ve Kaya, 2007).

Okuduğunu anlamada programdan kaynaklı sıkıntılar da yer almaktadır. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Okuma Becerisi Kazanımlarıyla (MEB, 2006) PISA okuma yeterlilikleri karşılaştırıldığında Türkçe dersi kazanımlarının daha çok PISA'daki alt düzey yeterliliklere hitap ettiği, PISA'nın beş ve altıncı düzeydeki yeterlilikleriyle doğrudan rtşebilecek kazanımlarının bulunmadığı görülmektedir (Batur ve Ulutaş, 2013).

2.1.1.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma stratejileri metni anlamayı ve öğrenmeyi sağlamaktadır. Metni okurken hangi stratejiyi kullanacağını bilen okur metni anlamlandırmada sıkıntı yaşamayıp etkili öğrenmeyi gerçekleştirir. Araştırmalar okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, öğrencinin metni anlama düzeyini geliştirdiğini gösterse de birçok sınıf içi ğretim etkinliği, bireysel okunan hikâye ya da metinlerin anlama düzeyinin ölçümü üzerine yoğunlaşmıştır. Oysa okuma ğretiminde büyük bir öneme sahip strateji kullanımı okurların anlamı kavramadaki başarısızlıklarının ayırdına varmalarını, ne yapmaları gerektiğine karar vermelerini ve başarısızlığın üstesinden gelmek için bazı düzeltici, önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlamaktadır (Baker ve Brown, 1980, Akt. Kuzu, 2004).

Okuma stratejileri, okunan materyalden anlam oluşturmak için uygulanan bir çalışma serisidir. İyi okuyucular okuduğunu anlama stratejilerinin ne olduğunu ve bu stratejilerin hangisini nasıl kullanacaklarını bilirler. (Temizkan, 2007).

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılacak bazı strateji, yöntem ve teknikler şunlardır:

a. İncele-Sorgula-Oku-Tekrar Et-Gözden Geçir (SQ3R, Survey, Question, Read, Recite, Review)

Bu yaklaşım öğrencilerde kontrolün oluşmasını sağlar. Bu yaklaşımda okuyucu öncelikle okuma amacını belirler. Cevaplandırmak için sorular belirler ve öğrenmesini izler. Bu adımlar şunlardır;

S= Survey (İnceleme): Öğrenci çalışılan materyale ilişkin bir bakış açısı kazanır. Bunu gerçekleştirmek için giriş ve özet okunur.

Q=Question (Soru sorma): Öğrenci metin hakkında sorular sorar.

R=Read (Okuma): Öğrenci metinle ilgili soruları cevaplamak için metni okur.

R=Recite (Anlatma): Öğrenci metni ezberden anlatır.

R=Review (Tekrar etme): Öğrenci sorulara verdiği cevapları doğrulamak için kendine sorular sorarak cevap arar (Çakıroğlu, 2007).

b. Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching)

Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilen bu strateji sorgulama merkezli dört adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar: Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetlemedir.

Tahmin etme basamağında öğrencilerin metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşünceleri hakkında düşünceleri sağlanır. Öğrenciler bu aşamada metinde olabilecek olaylar ve kişiler hakkında tahminde bulunurlar. Tahmin etme basamağı öğrencilerin ön bilgilerini hatırlayarak okuyacakları metin hakkında amaç oluşturmalarını hedeflemektedir.

Soru sorma basamağında öğretmen ya da öğrenciler tarafından metin hakkında sorular hazırlanmakta ve sınıf içinde bir tartışma ortamı hazırlanmaktadır.

Açıklama basamağında öğrencinin metinde anlayamadığı yerleri anlamaya çalışarak açıklaması istenir. Öğrenci gerekli açıklamayı yapmakta zorlandığı durumda öğretmen gereken yardımı sağlayarak öğrencinin doğru cevaba ulaşmasına katkı sağlar.

Özetleme basamağında ise öğrencinin metnin tamamını düzenli ve belirli bir sıra içerisinde özetleyebilmesi beklenmektedir (Lori, 2006, Akt. Güldenoğlu ve Kargın, 2012).

c. Ne Biliyorum, Ne Öğrenmek İstiyorum, Ne Öğrendim (K-W-L, What I Know, What Do I Want To Learn, What I Learned)

Bu strateji Ogle (2009) tarafından geliştirilmiştir. Bu stratejide bir tablo aracılığıyla öğrencilerin sorgulamaya teşvik edilmesi söz konusudur. Öğrenmenin başlamasında öğrencilerin soruları ve düşünme becerileri en önemli çıkış noktaları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin sorgulama becerilerini kullanarak derste daha aktif olmaları dersin öğrenciler için sıkıcı olmasına çözüm olabilmektedir. Bu nedenle Ogle üç sütundan oluşan bir tablo hazırlamıştır. Birinci sütunda K sütunu yer almaktadır ve öğrencilerin bu sütuna konu ile ilgili bildiklerini yazması istenmektedir. W sütununa öğrenci konuyla ilgili ne öğrenmek istediğini yazmaktadır. L sütununa ise öğrenciden ne öğrendiği ve ne öğrenmeye ihtiyacı olduğunu yazması istenir. Ogle bu stratejinin öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olmalarını sağladığını belirtmiştir. Bu stratejinin öğrencilerin metnin içeriğini yazabilme becerilerinde ve okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bunun yanında KWL stratejisinin öğrencilerin beyin fırtınası yapabilmelerine olanak sağladığı, onları soru sormaya teşvik ettiği ve diğer öğrencilerin fikirleri ile kendi fikirleri arasında ilişki kurabilme becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Ogle, 2009).

d. Not Alma Stratejisi

Not alma stratejisi okumanın üç aşamasında da kullanılabilen bir stratejidir. Bu stratejide okuma öncesinde öğrencinin tahminlerine yer verilir.

Okuma sırasında öğrenciler konuyla ilgili sınıflayıcı notlar alırlar. Bu etkinlik öğrencinin konu ile ilgili bölümler arasında ilişki kurmasını sağlar.

Okuma süreci tamamlandığında ise konunun önemli noktaları ve ana düşüncesi maddeler halinde sıralanır (Epçayan, 2009).

e. Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass)

Çoklu geçiş stratejisi gözlem, inceleme ve çözme becerilerini kapsayan üç farklı geçişten oluşmaktadır.

Birinci geçişte öğrenci metnin ana düşüncesini belirleyebilmek için başlıkları, metindeki görselleri, giriş paragraflarını okuyarak okuyacağı metni gözden geçirir. İkinci geçiş olan inceleme aşamasında metnin sonundaki kavrama soruları okunduktan sonra metnin tamamı okunur. İnceleme aşamasında öğrenci ilk olarak metindeki ipuçlarını arar, daha sonra metinde belirlenen ipuçları ile ilgili sorular oluşturur. Sonrasında ise metin okunarak oluşturulan sorular cevaplandırılır. Üçüncü geçiş olan çözümleme aşamasında metnin

sonundaki sorulara cevap verilerek metnin istenilen düzeyde kavranıp kavranmadığı değerlendirilir (Epçaçan, 2009).

f. Oku ve Tekrar Oku, Betimle, Açıkla, Hızlan/Yavaşla/Yardım İste (RIPS, Read or Reread, Image, Paraphrase, Speed up/Slow down/Seek Help)

Anlama problemlerinin üstesinden gelmek amacıyla Dana tarafından geliştirilen bu strateji, metin okumadaki herhangi bir olumsuz deneyimi yapıcı bir deneyime çevirmekte oldukça etkilidir. Okuma sırasında anlamada problem yaşanırsa, öğrenci durup bastan okumalıdır. Öğrenci içerik ile ilgili bir gösterge bulmaktadır. Metnin içeriği ile uyumsuz bir tasvir, anlam güçlüğü için bir işaret olacaktır. Problemi kendi cümleleri ile açıklamaktadır. Bu aşama öğrenciye okuma veya yeniden okuma esnasında bazen hızlanması, bazen de yavaşlaması gerektiğini hatırlatmaktadır. Eğer okuma hızındaki bu değişiklikler de ise yaramıyorsa, öğrenci yardım istemelidir (Collins ve Cheek, 1999).

g. Oku, Kodla, Açıklayıcı Notlar Al, Üzerine Düşün (REAP, Read, Encode, Annotate, Ponder)

Bu strateji düşünme ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla Eanet ve Manzo tarafından geliştirilen bir stratejidir. Öğrenciler, ön hazırlık aşamasında soru hazırlayarak okuma için amaç geliştirirler. Metin okunduktan sonra ise öğrencinin yazarın anlatmak istediği düşünceyi kendi cümleleriyle ifade etmesi beklenir. Öğrenci özetleme, soru sorma gibi notlar aldıktan sonra yazarın metinde vurgulamak istediği şeyin üzerinde düşünerek bunu sınıf içinde paylaşır. (Çöğmen, 2008).

h. TİÖD (Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütleme – Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

Bu strateji Englert ve Mariage (1991) tarafından öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin açıklayıcı, öyküleyici ve betimleyici metinlerde kendi bilgilerini hatırlamalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu stratejinin ilk aşamasında öğrenciler okuyacakları metni gözden geçirip tararlar. Böylece metnin içeriği, konusu hakkında kendi ön bilgilerinden de yararlanarak tahminlerde bulunurlar. Tahminlerini, düşüncelerini metnin yapısına uygun bir şekilde örgütler ve organize ederler. Bu örgütleme kavram haritaları, gruplamalar kullanılarak yapılabilir. Öğrenciler metni okumaya başlayarak metnin yapısı, içeriği ve ipuçlarını incelerler. Parçayı anlamayı sağlamak için soru cevap yoluyla öğretmenin hazırlamış olduğu sorulara cevap verirler. Okumadan sonra veya okuma aralarında, öğrenciler konuyla ilgili ana düşünceleri, yan düşünceleri, metinde geçen olayları özetlerler. Özetlemeler önce sözlü, sonra da yazılı olarak

yapılır. Öğrenciler metne yönelik kavramalarını değişik kavram haritalarıyla, görsel şekil veya tablolarla örgütleme yoluna giderler. Öğrenciler özetleme ve örgütleme etkinliklerini kolaylaştırmak için soru oluşturmaya teşvik edilirler. Oluşturulan yeni sorular sınıfça yanıtlanır. Son olarak öğrenciler okudukları metne ilişkin kavramalarını;

Yaptıkları özetlemeleri, tahmin aşamasındaki etkinliklerle karşılaştırarak,

Özetleme aşamasında anlaşılmayan noktalara açıklık getirmek için yanıtlanan ve oluşturulan sorularla,

İleriye dönük yorum, tahmin ve düşüncelerini açıklayarak, değerlendirirler.

İleriye dönük düşüncelerini metindeki ipuçlarından veya yeniden düzenlenen kavram haritalarından yararlanarak şekillendirebilirler (Ercişan, 2009).

i. İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop-Dis-Q)

İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi Lane Roy Gauthier (2001) tarafından geliştirilmiş bir stratejidir. İTS okuduğunu anlama stratejisi 5 adımda uygulanır:

1. Grupların oluşturulması: Bu basamakta öğretmen grup oluştururken hem grubun ortak ihtiyaçlarını ve amaçlarını hem de bireysel ihtiyaçları ve amaçları karşılamaya dikkat edecek şekilde grupları oluşturur. Öğretmen dersin hedeflerini gerçekleştirebilmek için homojen veya heterojen gruplar oluşturarak düzenlemeler yapabilir.
2. Soruların Hazırlanması: Bu basamakta öğretmenin, öğrencilerin okuma metinlerinden okuduklarını anlamalarını değerlendirerek öğrencilerin kazanımları doğrultusunda çeşitli unsurları göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu aşamada öğretmen metindeki önemli unsurları yansıtacak soruları hazırlar. Hazırlanan soruların okuduğunu anlamada yordama, eleştirme gibi farklı bilişsel süreçlerin hepsini temsil edebilmesi önemlidir.
3. Gruplar Öyküleri Tartışır ve Soruları Bölüşür: Öğretmen grupları birleştirir ve öğrencilerin okudukları metin hakkında bir tartışma ortamı oluşturur. Öğretmen öğrencilere tartışma hakkında gerekli dönütleri verir. Tartışma sonlandığında sorular öğrencilere sunulur. Sorular bir kâğıda yazılır ve her öğrenciye dağıtılır. Gruplar 3 kişilik küçük gruplara bölündükten sonra hazırlanan sorular öğretmen tarafından gruplara bölüştürülür.
4. Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar ve Yeni Sorular Ekler: Öğretmen bu basamakta grupların çalışmalarını sorar ve her gruptan bir öğrenci soruları sınıf ortamında

cevaplar. Bu sırada diğer öğrencilerin de bu cevaplar hakkında not tutmaları ve soruların cevapları hakkında kendi görüşlerini sunmaları için uygun bir tartışma ortamı sağlanabilir. Bunun yanında grupların listedeki sorulara yeni sorular eklemesi için öğrencilerin teşvik edilmesi de önemlidir.

5. Gruplar Cevaplarını Sunar ve Tartışırlar: İTS okuduğunu anlama stratejisinin son aşamasında 3 kişilik oluşturulan gruplar diğer bir grupla 6 kişilik bir grup oluşturur. Öğretmen bu iki gruptan cevapları sınıfa sunmalarını ister. Bunun yanında diğer öğrenciler sorulara alternatif yanıtlar vermek için teşvik edilir. Öğretmenin bu aşamada aktif olması ve sınıf içinde uygun bir tartışma ortamı sağlaması gerekmektedir. Bütün sorular cevaplandırıldıktan ve tartışma bittikten sonra önemli noktalar tekrar ifade edilir ve yapılan etkinliğin ne kadar başarılı olduğu değerlendirilir.

2.1.1.4. Bloom Taksonomisi

Blom taksonomisi Benjamin S. Bloom ve arkadaşları tarafından ölçme ve program geliştirme alanında çalışanlara yardımcı olmak amacıyla yapılan eğitim hedeflerinin aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır. 1956 yılında bu yana dünya da olduğu gibi ülkemizde de yaygın olarak kabul gören modellerden biri Bloom Taksonomisi'dir. Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu taksonomide, öğrenmenin ilk basamağını içeren basit, somut ve öğrenilmesi kolay davranışlardan, daha karmaşık, soyut ve öğrenilmesi daha zor davranışlara doğru gidilmiştir (Sönmez, 1985). Bu taksonomide bir basamak geçilmeden yenisine geçilemez.

Bloom'un taksonomisi, öğrenme-öğretme süreçlerinde sistematik sınıflandırmayı ortaya koyan bir kuram olarak 1956 yılından bu yana, önemini yitirmeden yaygın olarak kullanılmaktadır ancak 1956'dan bugüne, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da pek çok yeni ve farklı gelişmeler olmuştur. Krathol ve arkadaşları taksonomiye yeniden düzenlemiş ve Bloom taksonomisini güncelleştirmelerine ilişkin iki neden ileri sürmüşlerdir:

1. Eğitimcilerin ilk haliyle taksonomi kitabının değeri üzerine dikkatlerini yeniden yönlendirme ve onu günün ilerisinde bir kaynak olarak görmelerini sağlama.
2. 1956'dan bu yana olan değişmelerin, eğitim ile ilgili çocukların nasıl geliştikleri ve öğrendikleri, öğretmenlerin nasıl planlama yaptıkları, öğrettikleri ve değerlendirme yaptıkları gibi- düşünce ve uygulamaları değiştirmesi (Tutkun, 2012).

Düzenlemeyle ortaya çıkan yeni sınıflamada “bilgi ve bilişsel süreç” olmak üzere iki farklı boyut öne çıkmaktadır. Bilgi boyutu; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, bilişsel bilgi ve üst bilişsel bilgiden oluşmaktadır. İkinci boyut olan bilişsel süreç ise orijinal kategoriler ve alt kategorilerin düzenlenmiş hâlidir. Bilişsel süreç boyutunda görülen en büyük değişiklik, taksonominin en üst basamağında bulunan değerlendirmek basamağının yerini yaratmak (sentez) basamağına bırakmasıdır. Yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç boyutu aşağıda sıralanmıştır:

Hatırlamak: İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme, hatırlamadır. Hatırla, tanımla, listele, tablolştır, uygun kullan, çizelgele gibi becerileri vardır.

Anlamak: Sözlü, yazılı ve grafik iletişimi içeren öğretici mesajlardan anlam çıkarılması, fikir ve kavramların açıklanmasıdır. Özetle, tanımla, yorumla, örnekle, tahmin et, açıkla, yerleştir, farkına var, raporlaştır, çevir, dönüştür bu basamağın becerileridir.

Uygulamak: Bir yöntemi/işlemi verilen bir durumda kullanma veya uygulama, bilgiyi yeni durumda kullanmadır. Becerileri ise seç, sınıflandır, gösterisini yap, dramatize et, tecrübe et, kullan, deneyini yap, yorumla, hesapla, çalıştır, çöz, kullan, taslak oluştur, yapılandır, kurdur.

Analiz etmek: Materyali bileşenlerine ya da parçalara ayırma, farklı parçaları birbirinden ayırt etme ve parçaların birbiriyle ve materyalin genel yapısı veya amacıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu belirlemedir. Düzenle, karşılaştır, tezat oluştur, açıkla, eleştir, ayırt et, farkı gör, sorgula, test et, elde et bu basamağın becerilerindedir.

Değerlendirmek: Bir duruşu ya da kararı yargılamaktır. Kriter ve standartlara dayalı olarak karara varma / hüküm vermedir. Değer biç, sırala, tartış, savun, sonuca var, yargıla, seç, destekle, harekete geç, değerlendir, sonuca var, görüş bildir gibi becerileri vardır.

Yaratmak: Parçaları kullanarak yeni bir ürün ya da fikir oluşturmayı içerir. Orijinal bir ürün oluşturmak veya tutarlı bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirmektir. Becerileri ise planla, bir araya topla, birleştir, inşa et, yarat, üret, gerçekleştir, tasarla, oluştur, formüleştir, geliştirdir (Arı, 2013).

2.1.2. Motivasyon

Motivasyon Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğünde isteklendirme ve güdülenme olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Alanyazında bazı çalışmalarda da güdülenme olarak kullanılan bu kavram bu çalışmada motivasyon olarak kullanılmıştır. Motivasyon araştırmacılar tarafından farklı şekillerde açıklanmıştır. Kaya (1995) motivasyonu, bireyi herhangi bir işi yapmaya iten bir iç dürtü, arzu, heyecan; Budak (2001) organizmayı belli bir amaca ulaşma yönünde harekete geçiren itici güç ve bu gücün etkisiyle bireydeki fiziksel ve ruhsal süreci başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreç olarak tanımlarken Yıldız (2010) insanı hareket ettiren, insana enerji veren güç olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle motivasyonu bireyi bir davranışa yönlendiren ve bu davranışın sürekliliğini sağlayan güç olarak

tanımlayabiliriz. Hayatımızın her alanında karşılaştığımız motivasyon bu araştırmanın içeriği gereği okuma motivasyonu olarak ele alınmıştır.

2.1.2.1. Okuma Motivasyonu

Motivasyonun okuma çalışmalarına katılma sürecini şöyle açıklayabiliriz. 1970'lerde bilişsel psikoloji, okuma araştırmalarında ana etkenlerden biri olarak öncelik almıştır. Araştırmacılar her şeyi uyarıcı tepkiye dayandıran davranışçılar için önemsiz sayılan bilişsel süreçlerin altındakileri anlamaya çalışarak okuma sürecini bir mantığa dayandırmak istemişlerdir (Hiebert ve Raphael, 1996). Bilgisayarın insan hayatına girmesiyle şema teorisi, metin işleme ve üstbilişsellik gibi bütün literatüre hakim araştırmalara odaklanılmıştır (Gaffney ve Anderson, 2000). Bir anlamda öğrenmenin motivasyonel yönleri bilişsel süreçler üzerine yerleştirilerek dikkatler çekilmiştir. Anlama ve şema teorisi üzerine odaklanma 1980'li yıllarda devam etmiştir. Son olarak anlama ve şema teorisi; işbirlikli öğrenme, iş birliği ve zevk için okumaya yerini bırakmıştır (Hiebert ve Raphael, 1996). Buna ek olarak 1980'lerin ortasında Deci ve Ryan'ın teorisi sosyal öğrenmenin artan önemi ile birlikte öğrencinin öğrenmesinde motivasyon boyutuna da dikkat çekmiştir. 1980'lerin sonu ve 1990'lı yılların başında motivasyonel teorileri uygulamaya geçirmek için güçlü bir istek oluşmuştur. 1990'lı yılların ortasında Ulusal Okuma Araştırma Merkezi bilim adamları okuryazarlık ve motivasyon arasındaki bağlantıyı kurana kadar bununla ilgili literatürde belirgin bir şey bulunmamaktadır. Daha sonraları dil öğretme ve araştırma çalışmalarında iki önemli dergide (Reading Research Quarterly ve The Reading Teacher) bu kavramların araştırıldığı görülmüştür (Gaffney ve Anderson 2000). Uluslararası Okuma Derneği motivasyonun okuma gelişiminde önemli bir rolünün olduğunu kabul etmiş, 2000 yılında yayınladığı bildiri ile okuma motivasyonunun gelişmesi ve devamının önemini vurgulamıştır. Bu durum hem okuma motivasyonu çalışmalarının artmasını sağlamış hem de okumanın gelişmesinde okuma motivasyonunun önemini arttırmıştır (Malloy, Marinak, Gambrell, 2010; Gambrell, 2011). Son on beş yıldır da akademisyenler öğrencilerin okuma motivasyonlarının gelişimindeki motivasyonel faktörlere odaklanmışlardır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Wigfield, 2000; Turner ve Paris, 1995; Baker, Afflerbach ve Reinking, 1996). Okuma gelişimini sağlayan bilişsel ve motivasyonel faktörler okumaya adanmışlık teorisinde birleştirilmiştir.

Okuma motivasyonu öğrencinin içsel motivasyon ve öz yeterliliğini vurgulayan çeşitli yönlerini kapsamaktadır. Motivasyon ve adanmışlık yapısı geliştiğinde öğrenci başarılı olur (Eccles ve Wigfield, 2002). Okuma motivasyonu öğrencinin kendi kendine bilgiye ulaşmasını ve öğrenme becerilerini kazanmasını sağlayan öğelerden biridir. Okuma motivasyonu artan öğrencinin kendine olan güveni gelişir; bu öğrenci araştıran, eleştiren bir birey haline gelir.

2.1.3. Okumaya Adanmışlık

Engagement kelimesinin Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğünde Fransızca kökenli olduğu ve angajman kelimesi ile karşılandığı belirtilmektedir. Engagement, isim olarak bağlantı, sıfat olarak da engage, bağlanmış şeklinde Türkçeye çevrilmiştir (TDK, 2016). Bu araştırmanın teorik temelini oluşturan reading engagement kavramı bu araştırmada okumaya adanmışlık şeklinde kullanılmıştır.

Adanmışlık eğitim ve gelişim psikolojisi literatüründe giderek önemli duruma gelmiş ve ilgi, katılım ve bağlılık gibi birçok etkinlikten oluşan yapı olarak tanımlanmıştır. Skinner, Kindermann, Connell ve Wellborn'a (2009) göre adanmışlık motive olma eyleminin bir yansıması ya da belirtisi olarak tarif edilmiş ve bu eylemin kalıcı ve çaba gerektiren davranışlarla birlikte duygu, dikkat, hedef ve diğer bilişsel süreçleri içerdiğini belirtmişlerdir. Guthrie ve Wigfield (2000) okuma etkinliklerinde öğrencilerin adanmışlıklarına odaklanmış ve okumaya adanmışlığı okuma sürecinde stratejik olma ve motivasyonel süreçleri kullanma olarak tanımlamışlardır. Daha geniş olarak Guthrie ve meslektaşları okumaya adanmış öğrencileri bilişsel ve motivasyonel süreçler ile bilgilerini kullanan sosyal etkileşimi gelişmiş öğrenciler olarak tanımlamışlardır (Guthrie, McGough, Bennett ve Rice, 1996; Guthrie ve Wigfield, 2000; Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 2004; Baker, Dreher ve Guthrie, 2000). Bilişsel süreçler okuduğunu anlamayı sağlayan bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmak anlamına gelir. Motivasyonel süreçler ödül veya not almak için yapılan okuma ile ilgili değil de metnin içeriğini merak etmek ve okumaktan zevk almak için yapılan okuma ile ilgilidir. Bilgiler ise metni tam anlamak için metindeki bilgilerle ön bilgileri birleştirmektir. Sosyal etkileşim okuduklarını akranları ve çevresiyle paylaşmak anlamına gelmektedir. Okumaya adanmış öğrenciler metni sadece anlamak için okumaz onlar aynı zamanda okumaya değer verir, iyi okuyucu olduklarına inanır ve okumayı seçerler

(Guthrie ve diğ., 2012). Öğrencinin ödül, övgü ve not almak gibi dışsal motivasyondan dolayı okuması okumaya adanmışlığın gerçekleşmesi için yeterli değildir. Öğrencinin kendine inanması, okumaya ilgi duyması, okuyacağı materyali merak etmesi ve okumayı istemesi gibi içsel motivasyonlarla okumaya adanmışlığı gelişir (Guthrie, 2004).

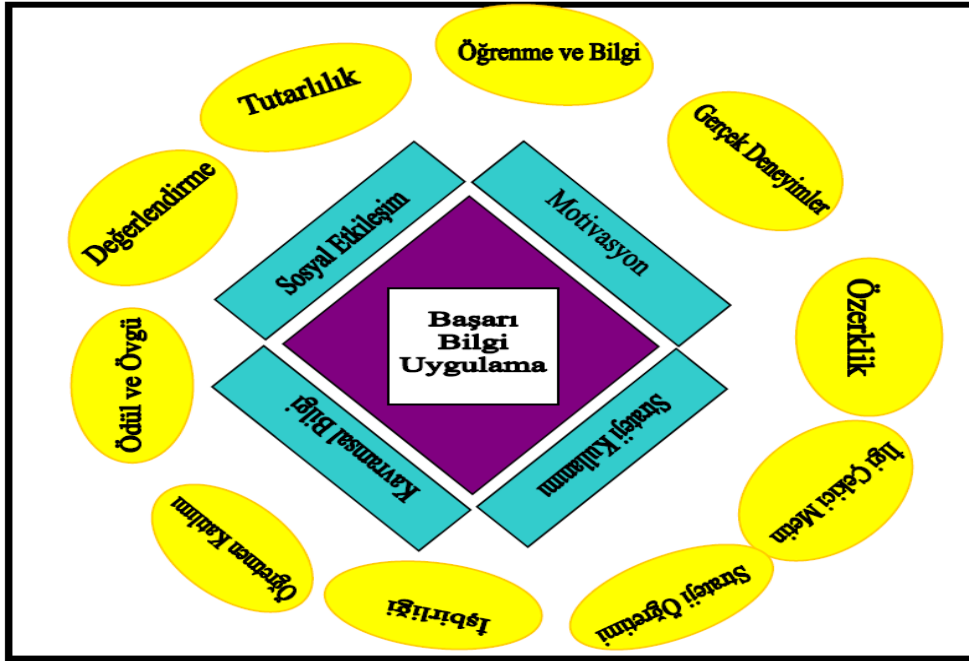
Guthrie ve Wigfield'e (2000) göre kendini okumaya adanmış öğrenciler;

- İçsel motive olmuşlardır,
- Kişisel hedeflerine ulaşmak için okurlar.
- Kendi çıkarları için okumaktan hoşlanırlar.
- Zevk ve bilgi için okurlar.
- Akıcı okumayı başarırlar.
- Okuma konusunda heveslilerdir.
- Okuma becerilerine güvenirlir.
- Çeşitli anlama stratejilerini kullanmayı bilirler.
- Yeni bir metni anlamak için ön bilgilerini aktif olarak kullanırlar.
- Okuma ile ilgili tutumlarını sosyal olarak paylaşırlar.

Okumaya adanmışlık bilgi temelli, stratejik, içsel motivasyonu ve sosyal sorumluluğu içermektedir. Öğretmenler, okumaya kendini adanmış öğrenci yetiştirmeleri konusunda cesaretlendirilmelidir (Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 2004, Akt. Yıldız, 2010).

2.1.3.2. Okumaya Adanmışlık Modeli

Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından önerilen model, okuma eğitimine özgü bir modeldir. Okuma eğitiminin temelini oluşturan modelin Yıldız (2010) tarafından uyarlanan görsel sunumu şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Okumaya Adanmışlık Modeli

Şeklin en merkezinde bulunan kutuda başarı, bilgi ve okuma etkinlikleri yer almaktadır. Kutunun dışındaki karenin dört tarafı okumaya adanmışlık süreçlerini temsil etmektedir. Okumaya adanmışlığa ulaşmayı sağlayan dört temel etken motivasyon, strateji kullanımı, kavramsal bilgi ve sosyal etkileşimdir. Bunlardan motivasyon okumada başarılı olmada içsel ve dışsal motivasyona sahip olmayı ifade eder. Strateji okuma esnasında bilişsel stratejileri kullanmaktır. Kavramsal bilgi, bilgi edinmek için okumayı ve okuma sırasında ön bilgileri kullanmayı ifade etmektedir. Sosyal etkileşim okuma yazma etkinliklerinde diğer öğrencilerle ve öğretmenle olan etkileşimi ifade etmektedir (Guthrie, 2004). Okumaya adanmışlığı sağlayan bu etkenler metni daha iyi anlamlandırmayı sağlamaktadır.

2.1.3.4. Öğretim Süreci

Okumaya Adanmışlık Modeli okumada öğrencinin adanmışlığını, okumaya adanmışlık da öğrencinin okuduğunu anlama başarısını arttırmaktadır. Şekil 1'deki sarı ovaler öğrenciler arasında okumaya adanmışlığı ve okuma motivasyonunu arttıran öğretim sürecinin öğeleridir. Bu öğelerin okuduğunu anlamayı geliştirdiğini gösteren kanıtlar vardır. Uzun vadeli öğretim

çalışmalarında öğrenciyi desteklemek için bu öğelerin birlikte uygulanması gerekmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000; Skinner, Wellborn ve Connell, 1990). Öğretim sürecinin öğeleri ve içeriği aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.3.4.1. Öğrenme ve Bilgi Amaçları

Öğrenme ve bilgi amaçları öğrenme gereksinimlerine göre öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte geliştirilen hedeflerdir (Guthrie, 2001). Amaçlar öğrenmeye ve performansa yönelik olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır (Guthrie ve Wigfield, 2000). Roeser, Midgley ve Urdan'a (1996) göre, öğretmenler sınıfta öğrencileri öğrenme hedeflerine yönlendirirse öğrencilerin özyeterlilikleri güçlenir. Öğretmenler öğrencilerini, konuyu öğrenmelerinin doğru cevap vermelerinden daha önemli olduğu şeklinde yönlendirirse öğrenciler kapasitelerine daha fazla güvenerek daha zor konularda daha iyi çalışmaktadırlar. Metni daha iyi anlamak için öğrenme amacına odaklanmış öğrenciler stratejileri etkili kullanarak, önceki deneyimleriyle yeni bilgileri birleştirerek diğer öğrencilerden daha fazla öğrenme sürecine adanmış olurlar. Performansa yönelen öğrenciler başarılarını ve yeterliliklerini başkalarına göstermeyi amaçladıkları için (Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988) öğrenme sürecine kendilerini yeterince adanmazlar (Guthrie ve Wigfield, 2000: 410).

Öğrenme ve bilgi amaçlarının diğer bir katkısı da öğrenci özerkliğini destekleyici sınıf ortamının oluşmasına katkı sağlamasıdır. Öğrenmeye ve bilgi edinmeye yönelik olan bu süreç öğrencileri yeni konulara ve değişik kaynaklara yönlendirmede öğretmenlere önemli imkânlar sağlar. Böylece desteklenen özerklik öğrencileri motive eder. Öğretim sürecinde yalnızca ders kitaplarına ve ders kitaplarındaki soruların cevaplanmasına yönelik etkinliklere odaklanılırsa öğrenme istenen düzeyde gerçekleşmez (Guthrie, 2001, Akt. Yıldız, 2010).

2.1.3.4.2. Gerçek Yaşam Deneyimleri

Gerçek yaşam deneyimleri öğrencilerin kişisel deneyimleriyle akademik müfredat arasındaki ilişkiyi kurma ile ilgilidir. Metinden öğrenmeye ve okumaya doğrudan motive

eden ilginç ve eğlenceli etkinliklerdir (Brophy, 1998; Csikszentmihalyi, 1991). Gerçek yaşam deneyimlerinin en önemli rolü öğrencide içsel motivasyonun oluşmasını sağlamaktır (Guthrie ve Wigfield, 2000:411). Gerçek yaşam deneyimlerinin olduğu bir öğretim süreci öğrencilerin metni derin okumasını ve okuduğunu anlama düzeylerini arttırmasını sağlar (Anderson, 1998).

2.1.3.4.3. Özerkliğin Desteklenmesi

Özerkliğin desteklenmesi, öğrenme amaçlarına ulaşmak için alternatif etkinlikler arasında öğrencilerin tercih etmelerinde öğretmenlerinin rehberlik etmesidir. İlköğretim öğretmenlerinin genel motivasyon ve özellikle okuma motivasyonuna yönelik inançlarının incelendiği araştırmalarda (Nolen ve Nichols, 1994; Sweet, Guthrie ve Ng, 1998) öğrencilerin bağımsızlıklarının geliştirilmesi için onlara tercih imkânının verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Guthrie ve Wigfield, 2000:411).

Guthrie ve Wigfield'e (2000, Akt. Yıldız, 2010) göre öğrencilere katılmak istedikleri etkinliklerde, okumak istedikleri kitabı belirlemelerinde, değişik etkinliklere katılmalarında ve sesli ya da sessiz okuma yapmaları konularında istediklerini seçme şansının verilmesi öğrenciyi motive etmektedir. Tercih etme ya da seçme öğrencinin kontrolünde olduğundan motivasyonu artmaktadır.

Özerklik ve motivasyon karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine yeterince seçim şansı sağladıklarına inandıklarında öğrencilerin öğrenme istek ve çabalarında artma olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk aldığını gördüklerinde yaratıcı okuma etkinlikleriyle ve öğrencilerin sorumluluklarını artıran ödüllerle öğrencilerin kendilerine güvenlerinin gelişmesine ve kendi kendilerine öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993; Guthrie ve Wigfield, 2000:411).

2.1.3.4.4. Öğretimde İlgi Çeken Metinler

Pek çok öğretmen, ebeveyn ve yönetici ilgi çeken metinlerin öğrencileri motive ettiğini düşünmektedir. Bu düşüncenin mantığı ilginç ve hoşlandıkları konularda

okumanın öğrencilerinin dikkatlerini, çabalarını ve öğrenme isteklerini arttıracığına dayanmaktadır. İlgi çekici metin, metnin konusunun okuyanın ilgisine ve bilişsel yeterliliğine uygun olmasıyla ilgilidir. Kişisel olarak bir anlam ifade eden ve anlaşılması kolay bir kitap için ilgi çekici denilebilir (Scraw, Bruning ve Svoboda, 1995). İlgi çekici metinlerin en önemli faydalarından birisi, öğrencilerin ilgilerini çeken metinleri okumaya ilgilerini çekmeyen metinlerden daha çok zaman ayırmalarıdır (McLoyd, 1979). Diğer faydası ise ilgilerini çeken metinlerle ilgili ön bilgilerinin fazla olması, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini de arttırmaktadır (Schiefele, 1996). Sınıfta öğrencilerin ilgilerini çeken metinlerin çok olması, okuma eğitiminde öğretmenlerin öğrencileri daha kolay motive etmelerini sağlar. Sınıf kitaplıklarında farklı türde metinlerin çok olması ile öğrencilerin okuma başarıları arasında yüksek ilişki olduğu belirtilmektedir (Elley, 1992; Guthrie ve Wigfield, 2000:413).

2.1.3.4.5. Strateji Öğretimi

Strateji öğretimi, metinden öğrenmeyi sağlayan uygulamaları içerir. İçsel motivasyonun gelişmesi öğrencinin yeterliliğine bağlıdır (Deci ve diğ.,1991). Eğer öğrenciler sınıfta okuma çalışmalarını tamamlıyor ve kendi yeterlilik ve sınırlılıklarının farkında olabiliyorsa daha az yetenekli ve farkında olmayanlara göre daha çok motive olurlar (J. Harter, 1982 ve S. Harter, 1981). Okuma eğitiminde strateji doğrudan veya örtük olarak öğretilir. Okuma ve yazmada stratejileri öğrenmek ve kullanmak zordur bu yüzden çoğu araştırmacı strateji öğretimine uzun zaman ayrılması gerektiğini belirtmektedir (Gaskins ve Elliot, 1991).

Stratejilerin ilk ve ortaokuldaki öğrencilerin ön bilgileri kullanmalarını (Anderson ve Pearson, 1984), bilgiye ulaşmalarını (Guthrie ve diğ.,1996), bilgi verici metinleri anlamalarını (Dole, Duffy, Rohler ve Pearson, 1991), edebi metinleri yorumlamalarını (Graesser, Singer ve Trabasso, 1994) ve kendilerini izlemelerini (Baker ve Brown, 1984; Zimmerman, 1989) geliştirdiği belirtilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:413). Strateji öğretimini destekleme; öğrencilerin strateji bilgi düzeylerini değerlendirme, küçük grup tartışmaları, akran desteği ve ilerlemelerini bireysel dönütlerle bildirmeyi içerir. Yapılan çalışmaların sonuçları okuma stratejilerinin öğretiminin okuma öz yeterliliğini arttırdığını belirtmektedir (Schunk ve Zimmerman, 1997).

2.1.3.4.6. İşbirliği

İşbirliği, metinden öğrenilen bilginin yapılandırılması ve topluluk içinde farklı bakış açılarını görmeyi sağlayan öğrenciler arasında etkili olan sosyal etkileşim anlamına gelmektedir. Birçok öğretmen öğrencilerin içsel motivasyonunu etkinleştirmek ve korumak için iş birliğinden yararlanmaktadır.

Öğretmenler sınıfta iş birliğinden yararlanmanın öğrenmeye olan ilginin artmasını (Hootstein, 1995; Zahorik, 1996) ve aktif öğrenme sürecinin devam etmesini (Nolen ve Nichols, 1994) sağladığını ifade etmektedir. Öğretmenler iş birliğinin öğrencilerin gelecekte daha bağımsız olarak okuma eğilimlerini arttıracaklarını düşünmektedir (Morrow, 1996; Guthrie ve Wigfield, 2000:413). Öğrencilerin okumaya ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu sınıfta algıladıkları sosyal destekle yakından ilişkilidir. Öğrenciler öğretmenleri tarafından ilgilenildiğinde ve kendilerini sınıfa ait hissettiklerinde (Wentzel, 1997) öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonları artmaktadır.

2.1.3.4.7. Övgü ve Ödüller

Övgü ve ödüller öğrencinin çaba ve dikkatinin sağlanması için kullanılan yaygın stratejilerdir. Etkili ve başarılı öğretmenler öğrencilerin kendi çalışmalarında başarı ve gururu hissetmeleri için bilgi verici övgüler kullanırlar. Wlodkowsky (1985) ödüllerin içten, özel, yeterli ve uygun bir şekilde olmasını ve öğrencinin başarısının özel bir yanını vurgulamak için verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin etkili ödülleri her zaman başarılı olmayabilir. Öğrenci ödülün gerçek amacına uygun olmadığını ve kendisine bir nesne gibi davranıldığını hissederse öğrencinin motivasyonu azalabilir (Flink, Boggiano, Main, Barrett ve Katz, 1992). Ödül içtenlikle ve bir başarının takdiri şeklinde değerlendirilirse öğrencinin öz yeterlilik algısı ve motivasyonu artmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000:414).

2.1.3.4.8. Değerlendirme

Öğretim amaçlarıyla çelişen değerlendirme öğrencinin motivasyonunu, strateji geliştirmesini, bilgi kazanımını ve sosyal gelişimini sağlayan sınıf eğitimini olumsuz

yönde etkileyebilir. Değerlendirme etkinlikleri objektif ve standart (yani standart testler) olmanın yanı sıra öğrenci merkezli ve kişiye özgü (yani portfolyo) olmalıdır. Standart testlerin yürütülmesi, puanlanması ve rapor edilmesi kolaydır ancak öğrencinin kendisini, motivasyonunu ve okuma uygulamalarını yansıtmak bakımından yetersizdir. Portfolyolarda ise öğrencinin motivasyonunun desteklenmesi daha kolaydır ancak bu tür değerlendirmelerin yürütülmesi ve rapor edilmesi daha zordur. Öğrencinin eğitim ihtiyaçlarının ve okulun idari ihtiyaçlarının karşılanması bakımından bu iki yaklaşımın birlikte kullanılmasının en uygun yöntem olduğu düşünülmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:415).

Öğrenci merkezli değerlendirme gereklidir. Öğretmenler öğrencilere düşünmeleri, planlamaları, yazmaları ve yazdıklarını düzenlemeleri için gerekli zaman vermelidir (Oldfather ve McLaughlin, 1993). Farklı tür ve konularda yazma zaman alan etkinliklerdir ancak bu etkinlikler öğrencinin motivasyonu arttırmaktadır (Turner, 1995).

Öğrencinin okumaya yönelik ilgisini ve dikkatini sürdürmek isteyen öğretmenler yalnızca becerileri ve sonucu değerlendirmemeli öğrencinin çabasını ve ilerlemesini de değerlendirmelidir (Spitek, 1996). Bu öğretmenler öğrencilerini gayret ettiklerinde başarabileceklerine ve okumadan hoşlanacaklarına inandırmalıdır (Nolen ve Nichol, 1994). Sınıf portfolyoları ve proje temelli etkinlikler (Afflerbach, 1996) öğrencinin süreç içerisindeki ilerlemesini anlamlı etkinlikler aracılığıyla değerlendirilmesini sağlamaktadır. Böylece değerlendirme öğrenciye ilerlemesi hakkında geri bildirim vererek öğrencinin öz yeterliliğinin artmasını (Schunk ve Zimmerman, 1997) ve öğrenciye kendi kapasitesini geliştirme imkanı vererek içsel motivasyonun oluşmasını sağlar (Deci ve diğ., 1991; Guthrie ve Wigfield, 2000:415).

2.1.3.4.9. Öğretmen İlgisi

İlgili öğretmenler öğrencilerin bireysel özelliklerini ve ilgi alanlarını bilir ve her öğrencinin öğrenmesine önem verir. Öğrencilerin öğrenmesini ve çabasını arttırmak için gerçekçi ve pozitif hedefler oluşturur. Skinner ve Belmont (1993) öğrencilerin öğretmenlerinin kendileriyle ilgilendiklerini düşündüklerinde (kendilerinin ilerlemeleriyle ilgilendiklerinde) ve öğrencilere özerklik desteği sağlandığında (öğrenme sürecini kontrol edebilecekleri) öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılarak, öğrenmeye

istekli ve mutlu olduklarını; sınıfa olan bağlılıklarının arttığını belirtmektedir. Öğretmen ilgisinin başarı üzerinde doğrudan etkisine dair bir sonuç yoktur ancak öğretmen ilgisinin öğrencinin öğrenmeye kendini adanmasında etkili olduğu bilinmektedir. Buna ek olarak Skinner ve Belmont (1993) bu etkinin karşılıklı olduğunu belirtmektedir. Öğretmen ilgisi öğrencinin adanmışlığını etkilerken öğrencinin adanmışlığı da öğretmenin ilgisini etkilemektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:416).

2.1.3.4.10. Öğretim Sürecinin Tutarlılığı

Buraya kadar her öğretimsel sürecin her biri ayrı ayrı tartışılmıştır ancak bunlar arasında önemli bağlantılar vardır. Tutarlılık bu bağlantıları tanımlamak için kullanılır. Gerçek yaşam deneyimleri ilgi çeken metinlerle uyumlu olduğunda tutarlılık artar. Sınıfta uygulanan öğretim süreçlerinin yüksek düzeyde tutarlı olması öğrencilerin okumaya adanmışlıklarını artırır. Bilgi amaçlarına ulaşmada strateji öğretimi kullanıldığında, iş birliği özerkliğin desteklenmesi ile birleştiğinde, öğretmen ilgisi değerlendirme sürecinde belirgin olduğunda tutarlılık yüksek olur (Guthrie ve Cox 1998). Öğretimde tutarlılık ile öğrencilerin adanmışlıkları artar (Guthrie ve diğ., 1998), metinden kavramsal öğrenmeleri kolaylaşır (Anderson, 1998), okuma başarıları artar (Romance ve Vitale, 1992). Ancak tüm bu öğretimsel süreçlerin tutarlı olduğu araştırmalar çok nadirdir (Guthrie ve Wigfield, 2000:416).

Okumaya adanmışlık okuma başarısını olumlu yönde etkiler, okuma sıklığını ve okuryazar topluluğunda kitap paylaşımı gibi okuma etkinliklerini artırır. Adanmışlık, öğretim sürecinde bir aracı ve okuma sonuçlarını etkileyen bir yoldur. Adanmışlıkları artan öğrencilerin başarıları, bilgileri ve okuma etkinlikleri de artmaktadır. Ancak okumaya adanmışlık ve öğrenme zaman almaktadır. Kısıtlı çalışma ve durumda okumaya adanmışlığın gerçekleştirilmesi imkânsızdır. Okurun adanmışlık için deneyimlerin sürekliliği ve motivasyon destekli sınıf ortamı algısı gerekmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:417).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Stratejileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Top (2014) Bu araştırma İşbirlikli Tartışma Sorgulama stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 65 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bir deney ve bir kontrol grubunun kullanıldığı bu araştırmada deney grubunda Türkçe derslerindeki metinler İşbirlikli Tartışma Sorgulama Stratejisi basamaklarına uygun olarak yürütülürken, kontrol grubunda dersler mevcut programın öngördüğü yaklaşım doğrultusunda hazırlanan etkinlik ve planlar doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmada ölçme aracı olarak uzman görüşü doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda İşbirlikli Tartışma Sorgulama stratejisinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kaman (2012) yaptığı araştırmada akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Kaman yaptığı çalışmada akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kırmızı (2011) “The Relationship Between Reading Comprehension Strategies And Reading Attitudes” başlıklı çalışmasında okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ile okumaya karşı tutum arasında olumlu bir ilişki olduğunu ve okumaya karşı yüksek tutuma sahip öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıklarını belirtmiştir.

Sidekli (2010) yaptığı araştırmada, fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden “*eylem araştırması*” ile desenlenmiştir. Verilerin analizinde “*İçerik analiz*” yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan “*yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri*” nin sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Özyılmaz (2010) “İlköğretim 7. sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Üzerine Etkisi” başlıklı araştırmasında deney grubundaki öğrencilerin son-testten aldıkları puanların daha yüksek olmasına rağmen okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada daha çok bilgilendirici metinler kullanıldığını ve bilgilendirici metinlerin anlama oranının hikâye türü metinlere göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu durumun da sonucu etkileyebilecek unsurlardan biri olduğu yorumunu yapmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama stratejilerinin geniş bir zamanda teker teker öğretilmesinin daha uygun olduğu belirtilmiştir.

Köşker (2010) yaptığı çalışmada anlamlı gruplandırma stratejisi uygulanarak yabancı dilde eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile geleneksel okuma yöntemi ile (strateji olmadan) yabancı dilde eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Anlamlı gruplandırma stratejisinin ikinci dilde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çetingöz ve Açıkgöz (2009) “Not Alma Stratejisinin Öğretiminin Tarih Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri” başlıklı çalışmasının örneklemini Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. 9 haftalık bir uygulama sürecini içeren bu çalışmada deney grubundaki öğrenciler not alma stratejisini uygulamaları üzerine yetiştirilirken kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel yöntemde ders işlemişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda strateji öğretimi ile yetiştirilen öğrencilerin başarı puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Çalışmada not alma stratejisinin, öğrencilerin hatırda tutmaları üzerinde de olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Topuzkanamış (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmada okuma stratejilerini kullanma bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde kız öğrencilerin okuduğunu anlama bakımından da erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Okuma stratejilerini kullanma ile okuduğunu anlama arasında olumlu bir korelasyon gözlemlenmiştir.

Yılmaz (2008b) yaptığı araştırmada kelime tekrar tekniğinin, amacına uygun olarak seçilen bir ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisinin sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı okumayı sağlamadaki etkisini incelemiştir. Uygulamanın sonucunda öğrencinin okuma hataları ve okuduğunu anlama düzeyi hata analiz envanteri kullanılarak tespit edilmiştir. Hata analiz envanteri sonuçlarına göre 5. Sınıf seviyesinde endişe düzeyinde yer alan öğrenciye 2,5 aylık süreçte kelime tekrar tekniği kullanılarak uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonunda öğrencinin okuma düzeyinin 5. sınıf seviyesinde bağımsız düzeye, 6. ve 7. sınıf seviyesinde öğretim düzeyine yükseldiği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda kelime tekrar tekniğinin okuma hatalarını azaltmada ve akıcı okumaya katkı sağlamada etkili olduğu görülmüştür.

Çoğmen (2008) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini cinsiyet, sınıf ve alan değişkenleri üzerinde incelemiştir. Çoğmen çalışmasında okuma stratejilerini analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler olmak üzere iki sınıfta incelemiştir. Öğrenciler hem analitik stratejileri hem de pragmatik stratejileri sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Analitik stratejileri kullanma sıklıklarında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılık görülmezken kız öğrencilerin pragmatik stratejileri erkek öğrencilere oranla daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf seviyesine göre öğrencilerin analitik stratejileri kullanma sıklıklarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin pragmatik stratejileri kullanma sıklıklarında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2008) yaptığı “Başarılı ve Başarısız 7. sınıf Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuma Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri“ başlıklı araştırmanın evreni 126 öğrenciden oluşmuştur. Bu çalışmada, başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin başarısız öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başarılı ve başarısız öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri puanlarının ortalamaları arasında başarılı öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğan (2008) yaptığı araştırmada okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip olan 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 137 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öğrenciler okumaya karşı tutumlarına göre 3 grupta sınıflandırılmıştır (olumlu- orta düzey- olumsuz). Okuduğunu anlama stratejileri düzeylerinde

en yüksek ortalamaya sahip olan grup okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler olurken okuduğunu anlama stratejileri düzeylerinde en düşük ortalamaya sahip olan grup okumaya karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilerin oluşturduğu grup olmuştur. Okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler ile okumaya karşı tutumu orta düzeyde ve olumsuz öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusoy'un (2008) altıncı sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerini farklı boşluk doldurma testleri ile değerlendirdiği çalışmasında, altı farklı boşluk tamamlama testi öğrencilerin Türkçe metinler üzerindeki okuma seviyelerini belirlemek için kullanılmıştır. Araştırmaya, farklı ilköğretim okulundan rastlantısal olarak seçilen 288 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler en yüksek puanı eşleştirmeli boşluk tamamlama testinden ve en düşük puanları da standart ve çizgili boşluk tamamlama testlerinden elde etmişlerdir. Öğrenciler metinleri standart ve çizgili boşluk tamamlama testlerinde endişe düzeyinde, ilk harfi verilen standart boşluk tamamlama ve ilk harfi verilen çizgili boşluk tamamlama testlerinde öğretim düzeyinde, eşleştirmeli ve çoktan seçmeli boşluk tamamlama testlerinde ise bağımsız düzeyde okumuşlardır.

Temizkan (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerine etkisini incelemiştir. Ön test – son test deney ve kontrol gruplu deneysel modelde yapılan bu araştırmanın örneklemini, 24' er kişilik iki öğrenci grubu oluşturmuştur. Araştırmada deney ve kontrol grubunun “bilgi vermeye dayalı metinleri anlama düzeyi” testi başarı puanlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuma stratejilerinin uygulanmasının bilgi vermeye dayalı metinleri anlama düzeyini artırmada geleneksel eğitimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici bir metni okurken okuma stratejilerini kullanma sıklığı açısından da ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde kullanmadıkları okuma stratejilerini uygulama sonrasında büyük oranda kullandıkları saptanmıştır.

Çiftçi (2007) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi” başlıklı doktora tezi çalışmasında öğrencilerin kazanımlarını cinsiyet ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada 34 kazanımdan oluşan bir okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik seviyede olan öğrencilerin başarı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ise, kız

öğrencilerin kazanım başarısının erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Hollingsead ve Ostrander (2006) yapmış oldukları çalışmada, okuduğunu anlamada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye çalışarak bu güçlükleri nasıl giderebileceklerini araştırmışlardır. Araştırmacıların, öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüklerini gidermek için önermiş oldukları stratejiler arasında Akran Destekli Öğrenme Stratejisi (ADÖS) = PALS (Peer Assisted Learning Strategy, TİÖD (POSSE), İTS (Coop-Dis-Q), Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) gibi stratejiler vardır. Araştırmacılar sonuç olarak 2. sınıfta okuyan bir öğrencinin biliş ötesi becerilerinin gelişimi için İTS okuduğunu anlama stratejisini önermişlerdir. Çünkü işbirlikçi tartışma etkinliklerinin onun okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırılmasına ve çekinmeden sosyal ortamlara, etkinliklere katılmasına yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. 11. sınıfta okuyan bir öğrenci için de görsel uzamsal örgütlemeleri ve üst biliş becerileri ve kendi kendini gözlemeyi kapsayan TİÖD okuduğunu anlama stratejisini önermişlerdir.

Kaya (2006) “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” başlıklı araştırmasında bazı öğrenme stratejilerini geleneksel yöntemle karşılaştırmış ve bu stratejilerin okuduğunu anlamaya ve ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada uygulama öncesi deney ve kontrol grubunda uygulanan “okuduğunu anlama başarı testi” ön test puanları arasında gruplar arasında anlamlı bir fark görülmezken uygulama sonunda öğrencilere uygulanan “okuduğunu anlama başarı testi” son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Stratejilerin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamasına olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sidekli (2005) çalışmasında, 411 beşinci sınıf öğrencisine öğretici ve öyküleyici metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla 22’si çoktan seçmeli, 2’si açık uçlu olmak üzere 24 sorudan oluşan başarı testi uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretici metinleri anlamada öğrenciler normal dağılıma yakın bir dağılım sergilemişlerdir. Başarıları orta düzeyde çıkmıştır. Öğrenciler öyküleyici metinleri anlamada başarılı olmuşlardır. Kızlar, hem öğretici hem de öyküleyici metinleri anlamada erkeklerden daha başarılı olmuş, her iki metin türünü anlama düzeyleri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkekler de, kızlar da öyküleyici metinleri öğretici metinlerden daha iyi anlamıştır. Anne- babanın eğitimine göre hem öğretici metinleri hem de

öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre her iki metin türünde de okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğrencilerin buldukları sosyo ekonomik ve sosyo kültürel düzeye göre her iki metin türünde de okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlamada öyküleyici metinlerde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Güngör (2005) yaptığı araştırmada işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarını ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. İşbirlikli öğrenme grubundaki kız ve erkek öğrencilerin geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları ve okumaya karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Bunun yanında işbirlikli öğrenme yönteminin kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve okumaya yönelik tutumları arasındaki farklılığı ortadan kaldırdığını ifade etmiştir.

Doğan (2002) yaptığı araştırmada, soru-yanıt ilişkisi ve resim çizme stratejisi öğretiminin okuduğunu anlamaya olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Rotruck (2001) doktora tez çalışmasında, öğretmen adaylarının algılarında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitiminde TIÖD'ün etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı bu çalışmasında normal sınıflarda okudukları halde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılı bir biçimde öğrenmelerini sağlayan etkenlerin etkililiğini anlamada, öğretmen adaylarının algılamaları üzerinde bir ölçüt oluşturmaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda işe koşulan bağımsız değişkenin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitiminde aday öğretmenlere farklı başarı düzeyindeki öğrencilere yardımcı olduğu saptanmıştır.

PIRLS (2001), (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) uluslar arası yapılan bu sınava Türkiye de dahil olmak üzere 35 ülke katılmıştır. Bu proje ile ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmada ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmiş ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmuştur. Bu araştırma sonucunda, okuma için zaman ayıran ailelerin çocuklarında okuma alışkanlığının ve okuma başarılarının yüksek olduğu, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının okuma başarılarını etkilediği,

araştırmaya katılan ülkelerin hepsinde okumaya karşı kızların erkeklerden daha fazla olumlu tutum sergiledikleri ve bu nedenle kızların okumadaki başarısının erkeklerden daha fazla olduğu, ülkelerin tamamına yakınında kız ve erkek çocukların haftada bir roman ya da hikâye okudukları, Kanada, Fransa, Hong Kong, İzlanda, İran, İsrail, Kuveyt, Hollanda, Yeni Zelanda, Singapur ve Amerika Birleşik Devletlerinde dördüncü sınıf öğrencilerinin en az yarısının ailesinin okulla iletişim içinde olduğu, İsveç'in okumada en başarılı ülke olduğu ve Türkiye'nin okuma başarı sıralamasında ise 35 ülke arasından 28. olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2. Okuma Motivasyonu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

CORI (Concept-Oriented Reading Instruction), (Kavram Odaklı Okuma Öğretimi) (2015)

İlköğretim öğretmen ve lisansüstü öğrencilerinden oluşan bir ekip ile Dr John T. Guthrie tarafından 1993 yılında geliştirilmiştir. Proje öğrencilerin anlama ve araştırma stratejilerini, okumada içsel motivasyonlarını geliştirmek ve okuma miktarı ve sıklıklarını arttırmak için okuma öğretimi çerçevesinde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bu uygulama günümüzde de devam etmektedir. Projede okuma öğretiminde beş aşama vurgulanmıştır: Gözlem ve kişiselleştirme, araştırma, kavrama ve özümseme, başkalarıyla iletişim ve anlam oluşturmak için akranlarla etkileşim. CORI eğitimi, motivasyon ve bilişsel gelişime verdiği destek açısından strateji öğretme ve yaşayarak öğrenmeye dayalı eğitimidir. Guthrie ve meslektaşları öncelikli bilim müfredatından alınan disiplinlerarası temaları kullanarak bir dizi hedeften oluşan bu projeyi bilim derslerinde bilgilendirici metin bağlamında işlemektedir. Kitaplar, eğitim videoları, internet siteleri, ve diğer ek materyaller, öğrencilerin öğrenmesini sağlamak ve öğretmen eğitimine yardım etmek için kullanılmaktadır. CORI eğitimi herhangi bir sınıf düzeyinde ve konuda uygulanabilir. Okumaya Adanmışlık Modeli CORI çerçevesinde işlenmektedir. Dersler öğrencinin okumaya adanmışlığını arttırmak için geliştirilmiştir. Öğrencilerdeki adanmışlığın artması öğrencilerin strateji kullanmalarını, içsel motivasyonlarını ve başarılarını artırır. Projenin parçası olan bağımsız okuma ve yazma, çalışmaların zirve etkinliğidir. Öğrenci konu seçmede ve bu konuyu uygulamada serbest bırakılır. Uygulama 12 hafta sürer. İlk altı haftada strateji öğretilir, diğer altı haftada ise bu stratejiler öğrencilerce uygulanır. Sınıf uygulamalarında iş birliği ve ekiple çalışma, motivasyonu destekleme, adanmışlığı iyi metin seçimi ile arttırma, öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi sağlama önemli yer tutar. Öğrencilere sürecin başında ve sonunda okuduğunu anlama başarı testleri,

okumaya adanmışlık endeksi ve motivasyonun hangi boyutu ölçülecekse ona göre uyarlanmış motivasyon ölçeği kullanılmaktadır. CORI projesi yurt dışında birçok çalışmada kullanılmış ve projenin etkiliği kanıtlanmıştır. Projenin ilk ve orta dereceli okullardaki öğretmen eğitim modülleri, sınıf videoları, araştırma, makale ve kitapları resmi sitelerinde yer almaktadır.

Yıldız ve Aktaş (2015) öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve okumaya adanmışlık düzeylerini belirlemek amacıyla Guthrie ve Klauda (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği”nin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde 376 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek 39 madde ve içsel motivasyon, yeterlilik, güçlük, değer verme, değer vermeme, bağlılık ve kaçınma olarak adlandırılan 7 faktörden oluşmaktadır. Verilerin analizi SPSS 17.00 ve AMOS 18 programlarıyla yapılmıştır. Ölçek orjinaline uygun faktör yapısında oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı iç tutarlılık yöntemiyle .84 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre, ölçeğin psikometrik özelliklerinin kullanılmaya elverişli, geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Katrancı (2015) yaptığı çalışmada kitap okuma motivasyonu ölçeğini geliştirmiştir. Çalışmasını, ilkokul 4. sınıf ile ortaokul 5 ve 6. sınıf olmak üzere toplam 1224 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ölçek 2 faktör (okuma sevgisi ve okuma sebebi) ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini hesaplamak için Açıklayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Güvenirlik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Ataş (2015) araştırmasında okuma motivasyonunu çeşitli değişkenler açısından ele almıştır. Araştırma, betimsel türde tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırma verileri Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Profili ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya verdikleri değer sınıf ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenirken, sosyoekonomik düzeyden etkilenmemektedir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Görüşme sonuçlarına göre ise, öğrencilerin kitapları sınıf kitaplığından elde ettikleri, bilgilendirici türde metinleri okumayı hikâye türündeki metinlere göre daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Guthrie ve arkadaşlarının (2013) “Ergenlerde Okuma Öğretimi, Motivasyon, Adanmışlık ve Başarı Arasındaki İlişkilerin Modellenmesi” adlı çalışmalarında 7. sınıf 1159 öğrenciden veri alınmıştır. Geleneksel okuma/dil sanatları ile CORI programı karşılaştırılmıştır. Deney grubuna 854 öğrenci alınmış bu öğrencilere CORI kapsamında eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna ise geleneksel okuma/dil sanatları eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonucunda CORI programıyla eğitim alan deney grubunda adanmışlığa bağlı olarak motivasyon ve okuduğunu anlama başarısı arasında hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif ilişki bulunmuştur.

Durmuş (2014) yaptığı çalışmada Yıldız (2010) tarafından uyarlanan okuma motivasyonu ölçeğini başka bir grup üzerinde yeniden Türkçeye uyarlamıştır. Çalışmada, 5,6,7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 357 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçekte bulunan 54 maddeden 29 madde kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için Açıklayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Güvenirliğini hesaplamak içinse Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygun sonuçlara ulaşılmış ve dört faktörlü (önem ve özen, rekabet, sosyal çevre, kitap türü ve niteliği) 29 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Yıldız (2013) yaptığı çalışmada ilkökul 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dışsal motivasyonun kız öğrencilerin okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkili olduğunu; sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonun azaldığını göstermiştir. Bunlara ek olarak Yıldız (2013a) tarafından Okuma Motivasyonu Profili Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinali 20 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Uyarlama çalışmaları sonunda 9 maddelik okumaya verilen değer ve yine 9 maddelik okuyucu benlik algısı faktörlerinden oluşan 18 maddelik bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Ölçek ilkökul öğrencilerinin okumaya verdikleri değeri ve okuyucu olarak kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerinin incelenmesinde kullanılabilecek bir içeriğe sahiptir.

Yıldız ve arkadaşları (2013) yaptıkları çalışmada yetişkin okuma motivasyonu ölçeğini Türkçe’ye uyarlamışlardır. Çalışmada 205 kişiden veri toplanmıştır. Ölçek 4 faktör ve 21 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçek 19 maddeden oluşan son halini almıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ise test tekrar test yöntemi kullanılmış ve Cronbach alfa iç tutarlılık

katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak, yetişkinlerin okuma motivasyonlarının incelenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Bozkurt (2013)'un yaptığı araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve okuma düzeyleri ile ilişkisi tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve ailenin kitap alma durumu değişkenleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken, çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Okuma motivasyonu ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunurken, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre anlamlı farklılık olmadığı, ailenin kitap alma durumu ile içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun rekabet alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmazken, dışsal motivasyonun tanınma, sosyal ve uyum alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonunda genel olarak bağımsız okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ülper ve Çeliktürk (2013) öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını değerlendirmiştir. Çalışma tarama türünde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uyarlanan “Okuma Motivasyonu Profili” görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda; öğretmen adaylarının % 80'inin okuma güdüsünün yüksek olduğu, bunların genellikle bilgi edinmek için okuduğu, kitap seçerken kendi seçimi yanında arkadaş ve öğretmenlerinden de yararlandığı, okuma materyaline ulaşmada internetten çok sık yararlandığı, yanında kitap taşımadığı ancak evde ve kütüphanede okuma edimi gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

İleri (2011) “Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi” adlı tezinde araştırmasını öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz modele uygun olarak yürütmüştür. Araştırmada bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Metinlerin bilgisayar ekranından okunması öğrencilerin okuma motivasyonlarının da olumlu bir etki yapmamıştır.

Yıldız (2010) ilköğretim 5. sınıflarda okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın en önemli sonucu, okuduğunu anlamada yalnızca bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğunun belirlenmesidir. Öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okumalarında içsel motivasyonun etkili olduğunu ancak dışsal motivasyonun etkili olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin okul dışında ilgileri ve merakları doğrultusunda yayın türlerini okumaya zaman ayırdıkları anlaşılmaktadır. Ancak okuldan kaynaklanan okuma (okuma saatlerinde) hem içsel hem de dışsal motivasyondan etkilenirken dışsal motivasyonun etkisinin daha güçlü olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Putman ve Walker'ın (2010) "Motivating Children to Read and Write: Using Informal Learning Environments as Contexts for Literacy Instruction" adlı araştırmasında okuryazarlık öğretiminde motivasyonun önemli bir bileşen olduğu üzerinde durularak; okumada motivasyon ve katılımı arttırmaya yardımcı olacak metotlar tartışılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, informal öğrenme ortamları öğrencilerin motivasyonların da artışa neden olmuştur. Ayrıca öğrencilerin materyali kendi kendilerine seçmeleri, öğrencilerde merak uyandırmakta ve keşfetmeye çaba göstermesi öğrenmeyi arttırmaktadır.

Matthews (2007) 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu incelemiştir. 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin hikâye ve bilgilendirici metin hakkında ne söylediklerini araştırmıştır. 5. Sınıftan 6. sınıfa kadar okuma motivasyonunda anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Karşılıklı görüşmelerde, öğrenciler okuma materyallerini nasıl elde ettiklerini, okuma motivasyonlarını ve kendilerini okuma hakkında heyecanlandıran unsurları ve iyi bir okuyucu olabilmek için önemli olduğunu düşündükleri özel okuma becerilerini anlatmışlardır. Ek olarak, öğrenciler sevdikleri hikâye yazarlarını, hikâyeleri, bilgilendirici kitapları seçme sebepleriyle birlikte söylemişlerdir.

Edmunds ve Bauserman (2006) çocukları okumaya motive eden faktörleri belirlemek için çocuklarla görüşme yapmışlardır. Amerika'nın güneyinde bulunan bir okulda yaptıkları çalışmada 91 tane dördüncü sınıf öğrencisinin okuma ve motivasyon seviyelerini belirlemişlerdir. 14 sorudan oluşan görüşme formu çocukların hikâye, bilgilendirici türde

kitaplar ve genel okumalarına ilişkin sorular içermektedir. Elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı metot kullanılarak analiz edilmiştir. Çocukları okumaya motive eden faktörler altı kategoride sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukları hikâye türündeki kitaplarda en çok heyecanlandıran faktörlerin kişisel ilgiler, kitapların özellikleri ve çocukların kitapları kendilerinin seçmesinin olduğu görülmüştür. Bilgilendirici metinler hakkında heyecanlandıran faktörlerin kitaptan öğrenilen bilgiler, kitapları kendilerinin belirlemesi ve kişisel ilgiler olduğu belirtilmiştir. Genel okumayla ilgili heyecanlandıran unsurların kitapların özellikleri ve kazanılan bilgiler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kitaba erişme yollarının okul kütüphanesi, aile bireyleri, arkadaşlarının ve öğretmenlerin olduğu belirtilmiştir. Öğrencileri okumaya motive eden kaynakların ise aile üyeleri, öğretmenler ve öğrencilerin kendilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencileri okumaya motive eden diğer faktörlerin ise öğrencilerin arasındaki kitap alışverişleri, kitabın başka bir kişi tarafından çocuklara okunması ve kitapları paylaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Sancı (2002) ilköğretim ikinci kademe, 6. sınıf öğrencilerinin sosyal ekonomik ve kültürel durumlarının, onların okuma motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Alt grubun dış denetime bağlı olan okumayla ilgili yönelimlerinin orta ve üst gruptaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Sosyal ekonomik ve kültürel açıdan alt sınıfı oluşturan öğrencilerin dış denetime bağlı yönelimlerinin iç denetime bağlı olanlarla pekiştirilmesi gerektiği, bunun için de alt gruba dâhil öğrencilerin içinde buldukları çevrenin düzeltilmesi, okullarda öğrencileri okumaya yönelecek tedbirlerin alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Wigfield ve Guthrie (1997) okumalarındaki fazlalık ve kapsam genişliği açısından çocukların okumaya olan motivasyon ilişkilerini incelemiştir. 4. ve 5. sınıfta okuyan 105 öğrencinin motivasyonları öz-yeterlik, içsel-dışsal motivasyon ve hedefler ile sosyal bakış açıları yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların okuma motivasyonları çok boyutlu bulunmuştur. İçsel motivasyonu yüksek olan çocuklar içsel motivasyonu düşük olanlara göre daha çok ve daha geniş kapsamda kitap okumaktadır. Kızların okumaya karşı motivasyonları erkeklere göre daha olumlu bulunmuştur.

Wigfield (1997) çalışmasında okuma motivasyonunun temelini, gelişimini ve farklı sınıf ortam ve programlardan nasıl etkilendiği incelemiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 54 maddeden oluşan Okuma Motivasyonu Ölçeği 600 5. ve 6.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda okuma motivasyonu kavramı genel olarak motivasyon, öz yeterlik, başarı-hedef ve beklenti teorisine dayanmaktadır. Çocukların okuma performansını

etkileyen okuma motivasyonunun çok boyutlu olduğu dile getirilmiştir. Araştırmacının incelediği diğer bir soru ise “Çocukların sınıf düzeyleri arttıkça okuma motivasyonları artmakta mı azalmakta mıdır?” Araştırma sonucunda; bu sorunun cevabını azalmaktadır olarak belirtilmiştir.

Ames (1990;1992) yaptığı çalışmalarda, motivasyonun karmaşık yapısını öğrenmeyle bağlantılı olacak şekilde sınıflandırmıştır ve motivasyon teorilerine ve araştırmalara göre uygulanan eğitim-öğretim programlarının yenilenmesini önermiştir. Çalışmanın bulgularına göre, motivasyon başarıyla eş anlamlı değildir, öğrenci motivasyonunu başarı testi sonuçlarına bakarak anlamak mümkün değildir. Çünkü başarı ve test performansı çeşitli faktörlere göre belirlenir. Etkili bir okul ve etkili bir öğretmen uzun dönemde öğrenciye katkı sağlayacak öğrenci inançlarını, tutumlarını ve hedeflerini olumlu yönde etkiler. Öğrencilerin sadece akademik anlamda başarılı olmaları uzun dönemde yeterli değildir, aynı zamanda onların bilgi, beceri ve çabalarının gelişimine katkı sağlamak gerekir. Öğrencilerin başarılarının artmasında öğretmenlerin oluşturacağı sınıf ortamları önemli rol oynar.

Guthrie ve Alao'nun (1997) ele aldığı araştırmada, okuma motivasyonunu attırmaya yönelik tasarım süreci ele alınmıştır. Bulgulara göre; öğretmen tarafından denetlenen bir sınıf bağlamının özellikleri belirlenirse; bu durumda öğrencinin okuma motivasyonuna katkıda bulunabilir. Bağlamsal özellikler; öğrenci aktiviteleri, metinler, öğretmen faaliyetleri, kişiler arası ilişkiler ve okul politikalarını içerebilir. Yeterli olan bir tasarım sürecinin belirlenmesi, okuma motivasyonunun yükseltilmesi için oldukça önemlidir. Ortamın yeterli olmasının gerekli özellikleri şu şekilde sıralanabilir: okumaya motive eden unsurları içermesi, bilişsel yönlerine de hitap etmesi, bütünleştirilmiş, sistematik olarak birbiriyle ilişkili, uygulanabilir, uzun dönemde uygulaması kolay, öğrenciler için faydalı, uygun maliyetli, sınıf ve okul ortamına uygun olmasıdır.

Morrow'un (1992) da çalışmasında vurguladığı gibi öğrencilere çoktan seçmeli bir hak tanındığında ve ilginç kitaplar sunulduğunda, öğrencinin motivasyonu artmakla birlikte okumaya daha fazla zaman ayırıp okumaya yönelik pozitif görüşler beslediği belirtilmiştir.

2.2.3. Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejileri ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün ilköğretim düzeyinde strateji öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini

inceleyen deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Araştırmalarda okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya karşı olumlu etkilerinin olduğu ve bu stratejileri kullanmanın öğrencilerin farklı derslerdeki başarılarını arttırmaya katkı sağladığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmaların sonucunda ise farklı okuma stratejilerini kullanmanın bireylerin okumaya karşı motivasyonlarını arttırdığı, stratejilerin okuduğunu anlamaya karşı olumlu etkileri olduğu ve bireylerde okuma akıcılığını arttırmaya yönelik katkı sağladığı görülmektedir.

Okuma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalarda okuma motivasyonunun temelinin motivasyon, öz-yeterlik, başarı-hedef ve beklenti teorilerine dayandığı belirtilmiş ve bu nedenle okuma motivasyonu ölçeklerinin çok boyutlu olduğu ileri sürülmüştür. Öğretmen ve ortam faktörlerinin okuma motivasyonunda önemli bir etken olduğu, sınıf düzeyi arttıkça okuma motivasyonunun azaldığı söylenmektedir. Yurt içinde yapılan çalışmaların sayısının az olduğu, herhangi bir değişkenin öğrencilerin motivasyonuna etkisini ölçen çalışmalar olduğu ve çalışmalarda genellikle ölçek uyarlama yapıldığı söylenebilir. Yurt dışında ise motivasyon çalışmalarının fazlalığı, motivasyon ölçeklerinin çeşitliliği ve motivasyon geliştirme dayandığı projelerin varlığı dikkat çekicidir. Yurt dışında uygulanan, okuduğunu anlama düzeyini ve okuma motivasyonunu geliştiren Okumaya Adanmışlık Modeli'nin ülkemizde herhangi bir çalışmada uygulanmaması ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini ve okuma motivasyonunu geliştirmesine katkı sağlayacağı düşünülerek bu model araştırmada kullanılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, katılımcılarına, veri toplama araçlarına, uygulama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

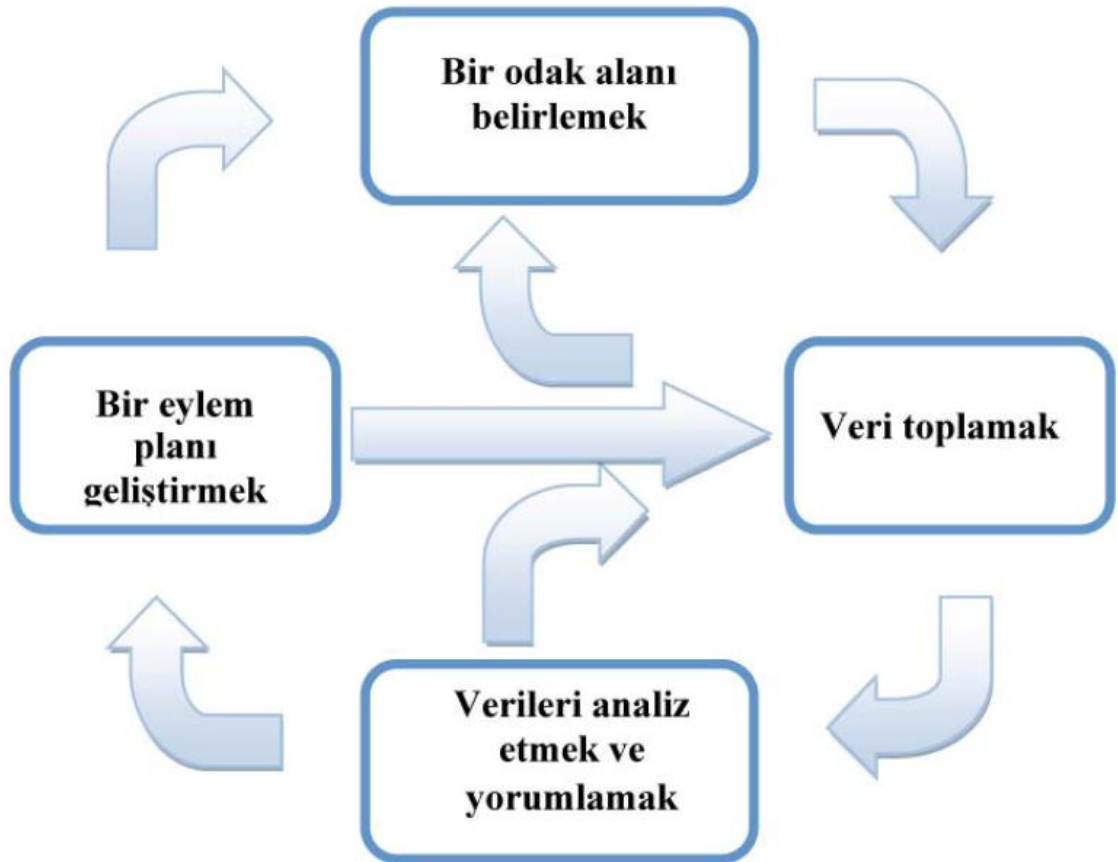
Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin Okumaya Adanmışlık Modeli ile okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma motivasyonlarını geliştirmektir. Bu nedenle araştırma eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Bu modelin tercih edilmesinde bir yandan araştırmacının uygulamada değişiklik yaparak çözüm üretme arayışı içerisinde olması diğer yandan da eylem araştırmasının araştırmacıyı da sürece dâhil eden, süreç içerisinde araştırmacının kendisini geliştirmesine fırsat sağlayan yapısı etkili olmuştur. Bu araştırma eylem araştırması türlerinden katılımcı eylem araştırması türüne girmektedir. Katılımcı eylem araştırmaları, sosyal ve iş birliğine dayalı araştırma süreçleridir. Değiştirilebilecek gerçekliğin geniş tabanlı bir kuramsal değerlendirme sonucu ortaya atıldığı genellikle yeni bir uygulamanın denendiği eylem araştırması türüdür. Bu tür eylem araştırmaları hem eğitimi geliştirmeyi hem de üniversite tabanlı çalışmaları geniş eğitimci gruplarına yaymayı kendine hedef edinmektedir (James ve diğ., 2008, Akt. Çuhadar, 2008). Araştırma geniş bir kuramsal alt yapının olduğu Türkçe eğitimi alanı literatürüne dayanmaktadır.

Eylem araştırmasının çeşitli araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Johnson (2005) eylem araştırmasını gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Sagor (2000) ise eylem araştırmasını bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik gerçekleştirilen disiplinli bir araştırma süreci şeklinde tanımlamaktadır. Bir diğer tanımda ise eylem araştırması, eğitimcilerin öğretim araştırmaları, öğrencilerin öğrenmesi ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmesine devamlı olarak olanak sağlayan bir süreçle ilgili profesyonel gelişim modeli olarak tanımlanmaktadır (Rawlinson ve Little, 2004, Guskey, 2002). Yapılan tanımların birleştiği nokta, eylem araştırmasının uygulamaya dönük olması ve sorunun tespit edilmesi kadar sorunun çözümüne de odaklanmasıdır.

Bazı araştırmacılar eğitim araştırmaları alanında, eylem araştırmasının yalnızca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında başvurdukları bir yöntem olmadığına değinmektedirler. Herhangi bir uzmanlık alanında çalışan her birey mesleki açıdan karşılaştığı sorunları çözmek ya da yaptığı işin niteliğini arttırmak için eylem araştırması yapabilir. Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin çalıştıkları alanın uygunluğuna göre karşılaştıkları mesleki sorunları çözmek veya yaptıkları işlerin niteliğini yükseltmek amacıyla eylem araştırmasına yönlenmeleri düşünülebilir (Büyüköztürk, 2012). Anagün (2008) ise eylem araştırmasını akademisyenler için bir fırsat olarak değerlendirmekte ve geleneksel eğitim araştırmalarında akademisyenlerin sadece konunun uzmanı olma özellikleriyle araştırmalarda yer aldıklarına ve okul ortamındaki kişileri bilgi kaynağı olarak değerlendirdiklerine dikkat çekmektedir.

Mills (2003)'e göre eylem araştırmasının uygulama süreci problemin belirlenmesi, problemin çözümü için gereken verilerin toplanıp işlenmesi ve problemi ortadan kaldıracak eylemlerin planlanıp uygulanması aşamalarını kapsayan döngüsel bir süreçtir.

Şekil 2'de eylem araştırmasının diyalektik döngüsü gösterilmiştir (Mills, 2003):



Şekil 2. Eylem Araştırması Süreci

a. Bir odak alanı belirlemek

Hangi araştırma olursa olsun bir araştırmanın ilk adımı çalışılacak konuyu belirlemektir. Bu aşamada araştırmacı, araştırmak için bir alan/konu belirler ve tam olarak ne çalışacağına karar verir (Mills, 2003; Mertler, 2006). Eylem araştırması, içinde bulunduğu ortamı anlamaya ve geliştirmeye odaklıdır. Bu aşamada soru sormak, problemi tanımlamak çok önemlidir. Soru yaratmanın en iyi yolu da soruna odaklanmaktır (Hubbard ve Power, 1993). Soruları biçimlendirirken, soruların araştırmacının başlangıçta düşünemediği sorulara da yanıt vermesine olanak sağlayacak kadar açık olması gerekmektedir. Bu nedenle anahtar sözcükler genellikle “nasıl” ve “ne” sorularıdır. Bu sorular araştırmacının süreci ve ortaya çıkan değişiklikleri tanımlamasına olanak verir.

Alan yazında bir eylem araştırmasının temel amacının yolunda gitmeyen bir şeyleri anlayıp değiştirmeye çalışmak, çözüme yönelik yeni uygulamaları incelemek olduğu belirtilmektedir (Mertler, 2006). Araştırmanın ilk aşamasında bu durum göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca belirlenen araştırma deseninin uygulanabilirliği, araştırmacının ilgi ve yeterlikleri, zaman ve bütçe de bu aşamada değerlendirilmiştir.

Odak alanın belirlenmesi aşamasında ilgili alan yazının taranması, araştırmanın gerçekleştirileceği ortamın belirlenmesi için bilgi toplama çalışmaları yer almıştır. Araştırmacı, tez konusunu belirleme aşamasında genel olarak ortaokulda gerçekleştirilen Türkçe eğitimi üzerinde odaklanmıştır. Bunun temel nedenlerinden biri araştırmacının lisans ve yüksek lisansının Türkçe eğitimi alanında olması ve lisans sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı kurumlarda öğretmenlik deneyiminin olmasından dolayı araştırmanın uygulanmasına yönelik bir alt yapı sağladığına inanılmasıdır.

Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarına yönelik var olan sorunlar, bu sorunları çözmeye yönelik uygulamalar ve sonuçları araştırmanın odak alanının belirginleştirilmesinde etkili olmuştur. Bu süreç içinde araştırmacı, ülkemizde okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmaları, bu araştırmaların dayandığı öğretim ve öğrenme kuramlarını ve araştırma sonuçlarını araştırmıştır. Bu amaçla çeşitli bilimsel çalışmalara (tez, makale, bildiri gibi) ulaşmış ve okuduğunu anlama ve okuma motivasyonuna ilişkin kuramsal bir bakış açısı geliştirmiştir. Araştırmacının kuramsal bir bakış açısı geliştirmesi, araştırmanın amacının belirlenmesinde, araştırmanın desenlenmesinde araştırmacıya rehberlik etmiştir. Ayrıca kuramla uygulama arasındaki bağı kurmasına olanak sağlamıştır.

Kuramsal boyutta yapılan alan yazın taramalarında, bu araştırmanın kuramsal dayanağını Okumaya Adanmışlık Modeli oluşturmuştur. Okumaya Adanmışlık Modeli çerçevesinde yürütülen etkinliklerin öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını, okuma becerilerini, okuduğunu anlama başarılarını geliştirdiği (Guthrie ve diğ., 1996; Guthrie ve diğ., 1998; Guthrie ve Schafer, 1998), sosyoekonomik düzeyden kaynaklanan dezavantajları giderdiği (Guthrie, Schafer ve Huang, 2001, Akt. Yıldız, 2010) görülmüştür. Okumaya Adanmışlık Modeli'nin seçilme nedeni araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“...Tez konumu okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu olarak belirledikten sonra bu konularla ilgili tez, makale, bildiri gibi çalışmalara ulaştım. Okuma motivasyonu konusunda Yıldız (2010)'ın çalışmasını incelerken “Okumaya Adanmışlık Modeli” ne dair yaptığı öneriyi gördüm. Bu öneride modelin sosyoekonomik düzeyden kaynaklanan dezavantajları giderdiği okuma motivasyonunu arttırdığı ve okuduğunu anlamaya katkılar sağladığını belirtiyordu. Öneride yapılacak çalışmalarda bu modelin kullanılması gerektiğini söyleyen Yıldız (2010) tezimin kuramsal dayanağını belirlememde ilham kaynağı oldu...” (Araştırmacı günlüğü, 01.12.2014)

Odak alanın belirlenmesinde araştırma konusu ve ilgili alan yazın araştırıldıktan sonra araştırmacı araştırmanın gerçekleştirileceği alanı belirlemiştir. Araştırmacı aynı zamanda ortaokulda Türkçe öğretmeni olduğundan uygulamada kendi öğrencilerinde de okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarında benzer sorunları yaşadığından ve bu sorunu çözmeye istekli olduğundan dolayı Tevfik Memnune Gültekin Ortaokulu 8/A sınıfını odak alan olarak belirlemesinde etkili olmuştur. Araştırmanın yapıldığı okulda 8/A, 8/B, 8/C sınıfları yer almaktadır. Bu sınıfların içerisinde Türkçe dersi ve diğer derslerin başarı ortalamalarına göre 8/A sınıfının başarısız olduğu görülmüştür. Bu başarı ortalamaları önceki dönemlerdeki e okul kayıtlarından alınarak tespit edilmiştir. 8/A sınıfının odak alan olarak belirlenmesi araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

“...Araştırma konumu ve uygulayacağım modeli belirledikten sonra tez danışmanımla uygulama yapacağım okulu ve sınıfı belirlemek için toplantı yaptık. (08.12.2014) Aslında ortaokulda Türkçe öğretmeni olmam, sosyoekonomik düzeyi alt seviyede olan bir okulda çalışmam ve öğrencilerimde okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşamam hem tezimin konusunu belirlememde hem de tezimin problem durumunu oluşturmamda etkili oldu. Bu durumu tez danışmanımla paylaştım ve tezimin uygulamasını kendi okulumda yapmak istediğimi belirttim. Tez danışmanım bu önerimin çalışmanın ruhuna uygun olacağını eylem

araştırmasını bir öğretmenin sınıfında var olan sorunu düzeltmesi için uygulayabileceğini belirterek önerimi kabul etti...” (Araştırmacı günlüğü, 08.12.2014)

Araştırmacı, okumaya adanmışlık yaklaşımının uygulanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarının gelişimine nasıl etki edeceğini ve uygulama sürecinin nasıl işleyeceğini araştırmak istemiştir. Bu amaçla araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir.

Odak alanın belirlenmesi sürecinin son aşamasında araştırmanın uygulama sürecinin planlanmasına yoğunlaşmıştır. Bu amaçla araştırma sürecine rehberlik edecek araştırma soruları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın doğası gereği araştırma soruları süreç içinde çeşitlendirilebilmektedir. Araştırmanın bu aşamasında belirlenen araştırma sorularına yanıt bulmak için yararlanılabilecek veri toplama tekniklerinin neler olabileceği düşünülmüştür. Araştırma soruları ve ilgili veri kaynakları, “Veri Toplama Araçları” başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

b. Veri toplamak

Odak alanın belirlenmesinden sonraki aşama veri toplamaktır. Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen araştırma sürecinde okulda veya sınıfta olanların tam olarak anlaşılabilmesi ve sorunun çözümüne yönelik daha geniş bir bakış açısı yaratmak için birçok farklı veriye gereksinim vardır. Bu veriler; video kayıtları, görüşme, anket, sosyogram, gözlem, alan notu, ses kayıtları, fotoğraf, başarı testleri, günlükler, kontrol listeleri, öğrenci çalışmaları vb. olabilir (Hubbard ve Power, 1993).

Verileri toplarken araştırmanın odakları, araştırma soruları, öğretim durumları göz önünde bulundurulmuştur. Buradan hareketle, araştırma sürecinde uygulamaya başlamadan önce sınıf ortamını betimlemek, uygulama sürecinde Okumaya Adanmışlık Modeli’ni değerlendirmek, öğrencilerdeki değişimi gösterebilmek için ne tür verilere gereksinim olduğu sorularına odaklanılarak verilerin nasıl toplanacağı düşünülmüştür. Bu amaçla araştırmacı, uygulama öncesinde sınıfta gözlemler yapmıştır. Araştırmacı tarafından araştırma boyunca düzenli olarak günlük tutulmuştur. Toplanan veriler uygulama sürecinin biçimlenmesine ve eylem planları geliştirilmesine katkı sağlamıştır.

Uygulama sürecinde dersler video ile kaydedilmiştir. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik kâğıtları, öğrencilerin çalışma örnekleri, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, veli ve öğrenci görüşleri ile desteklenmiştir. Veri toplamak için kullanılan araçlar “Veri Toplama Araçları” başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Uygulamalar, haftalık video kayıtları, öğrenci çalışma örnekleri ve etkinlik kâğıtları, günlüklerden elde edilen veriler ile geçerlik komitesi üyelerinin ve araştırmacının katıldığı toplantılarda gözden geçirilmiştir. Araştırma sürecinde planlanan eylem uygulanırken, bir yandan da veri toplamaya devam edilmiştir.

c. Verileri çözümlmek ve yorumlamak

Döngünün bu aşamasında, toplanan verilerin anlamlandırılmasına odaklanılır. Verilerde görülenler belirlenir ve araştırma sürecinin ana temaları ve eğilimler ortaya çıkar. Bu çalışma, araştırmanın ilerideki veri toplama ve çözümlme sürecini de etkileyebilmektedir (Johnson, 2005). Bu aşamada sorunun ne derece çözüldüğüne yönelik değerlendirmeler yapılır. Bu amaçla, haftalık olarak toplanan veriler, araştırma sürecinde araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve haftalık toplantılarda geçerlik komitesi ile gözden geçirilmiştir. Yapılan toplantılarda uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar, bu sorunların kaynakları ve çözüm önerileri ele alınmıştır.

d. Bir eylem planı geliştirmek

Araştırma döngüsünün bu aşaması, toplanan verilerden ve ilgili kaynak taramalardan elde edilen bilgileri kullanarak değişiklik yaratmaya ve incelemeler yapmaya olanak sağlayan aşamadır. Uygulama sürecinin çözümlme ve yorumlama aşamasındaki değerlendirmeler ışığında, gerekiyorsa yeni eylem planları oluşturulur. Bu araştırmada da haftalık olarak toplanan verilerden yola çıkılarak, uygulamanın etkileri incelenmiş ve ne tür değişikliklere gereksinim olduğuna bakılarak ileriye dönük eylem planları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu planlar, araştırma sürecini geliştirmek amacıyla uygulamaya geçirilmiştir. Araştırmanın doğası gereği yukarıda sözü edilen aşamalar karşılaşılan yeni durumlara göre yeniden yapılandırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları Malatya il merkezinde yer alan bir ortaokuldaki 8. sınıf öğrencileri, bu sınıfta bulunan öğrencilerin velileri, geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacının kendisidir. Araştırmaya katılım konusunda gönüllülük temel alınmıştır. Araştırma etiği, katılımcılara dürüst olmayı gerektirmektedir. Bu amaçla sınıfta bulunan öğrencilere, araştırmanın konusu, kapsamı ve önemi hakkında açıklama yapılmış ve istekli olan öğrencilerin ailelerinden de araştırmaya katılabileceklerine ilişkin izin yazısı alınmıştır. Bu amaçla, bahar döneminin başında yapılan veli toplantısında velilere araştırmacı kendini tanıtip yapılması

planlanan araştırma hakkında bilgi vermiş ve istekli olanlardan yazılı izin almıştır. Aşağıda araştırmanın katılımcılarının özellikleri ve rollerine yer verilmektedir.

3.2.1. Öğrenciler

Odak alanın belirlenmesinde araştırma konusu ve ilgili alan yazın araştırıldıktan sonra araştırmacı araştırmanın gerçekleştirileceği alanı belirlemiştir. Araştırmacı aynı zamanda ortaokulda Türkçe öğretmeni olduğundan uygulamada kendi öğrencilerinde de okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarında benzer sorunları yaşadığından ve bu sorunu çözmeye istekli olduğundan dolayı Tevfik Memnune Gültekin Ortaokulu 8/A sınıfını odak alan olarak belirlemiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda 8/A, 8/B, 8/C sınıfları yer almaktadır. Bu sınıfların 2014-2015 Güz dönemi yılsonu Türkçe dersi başarı ortalaması 8/A 65.71, 8/B 71.13 ve 8/C 71.86'dır. Bu başarı ortalamaları e okul kayıtlarından alınarak tespit edilmiştir. Bu sınıflardan 8/A 2014-2015 Güz dönemi yılsonu Türkçe dersi başarı ortalamasına göre en başarısız sınıftır. 8/A sınıfının uygulama sınıfı olarak seçilme nedeni araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“...Alt sosyoekonomik düzeyde olan bir okulda çalışıyorum. Bu sene sadece 8. sınıfların Türkçe dersine giriyorum. Okulda üç 8. sınıfım var. Bu sınıflardan başarı olarak 8/C ile 8/B birbirine yakın sınıflar ancak 8/A başarısız bir sınıf. 8/A sınıfı aynı zamanda davranış problemlerinin de yaşandığı bir sınıf. Bu sınıfta zaman zaman diğer arkadaşlarım gibi ders işleme konusunda sorunlar yaşıyorum ama en büyük sorun bu sınıfın okuma motivasyonunun ve okuduğunu anlama başarısının düşük düzeyde olması. Bu sorunları 8/A sınıfında yaşamam tezimde Okumaya Adanmışlık Modeli'ni uygulamak istemem ve 8/A sınıfındaki sorunları çözmek istemem 8/A sınıfını seçmeme neden oldu...” (Araştırmacı günlüğü, 08.12.2014)

Araştırmaya uygulamanın gerçekleştirildiği okulun 8/A sınıfına devam eden öğrenciler katılmıştır. Sınıfın mevcudu 13 kız 23 erkek olmak üzere toplam 36 kişidir ancak araştırma sürecine bir öğrenci devamsız olduğundan 35 öğrenci katılmıştır. Tablo 1'de uygulamanın gerçekleştiği sınıftaki öğrencilerin çeşitli özellikleri yer almaktadır. Bu tabloda yer alan bilgiler öğrenci günlükleri ve araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci tanıma formundan alınmıştır (Bkz. EK-3).

Tablo 1. Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

	f	%
Cinsiyet		
Kız	13	37
Erkek	22	63
Kardeş sayısı	f	%
1	5	14
2	20	57
3 ve üstü	10	29
Ailenin gelir durumu	f	%
Asgari ücretin altı	25	71
Asgari ücret	10	29
Asgari ücretin üstü	-	-
Babanın mesleği	f	%
Kamu görevlisi	1	3
Serbest meslek	32	91
Emekli	2	6
Annenin mesleği	f	%
Kamu görevlisi	0	-
Serbest meslek	5	15
Emekli	1	3
Ev hanımı	29	82
Babanın eğitim durumu	f	%
Okuryazar	10	28
İlkokul	15	43
Ortaokul	6	17
Lise	4	12
Lisans	0	-
Annenin eğitim durumu	f	%
Okuryazar	15	43
İlkokul	15	43
Ortaokul	2	6
Lise	3	8
Lisans	0	-
Günlük kitap okuma saati	f	%
Hiç	27	77
1	4	11
2	2	6
3 ve üstü	2	6
Evde kitaplık/kütüphane olma durumu	f	%
Var	2	6
Yok	33	94

Bu araştırmada, çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak

vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmacı tarafından odak alan belirlendikten sonra aşağıdaki ölçütler doğrultusunda çalışma grubu oluşturulmuştur.

- 8. sınıf öğrencisi olması,
- Okuduğunu anlamada sorunları olması,
- Okuduğunu anlama düzeylerinde benzerlikler olması,
- Okumaya adanmamış öğrenciler olması.
- Okuma motivasyonlarının düşük olması.
- Alt sosyoekonomik düzeyde olması.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini belirlemek için TÜİK verileri olmadığından asgari ücret temel alınmıştır. Öğrencilerin gelir düzeyleri ile ilgili bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan öğrenci tanıma formundan alınmıştır. Bu bilgilere göre öğrencilerin gelir düzeyi asgari ücret ve altındadır. Asgari ücretin temel alındığı belirlemeye göre öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi alt düzeydedir. Belirlenen diğer ölçütlerin araştırmacı tarafından seçilen 8/A sınıfında olup olmadığını tespit etmek için geçerlik ve güvenilirliği yapılmış veri toplama araçları ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilere boşluk doldurma testi, okuduğunu anlama başarı testi, okuma motivasyonu ölçeği, okumaya adanmışlık endeksi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Testlerin sonucuna göre 8/A sınıfının araştırmanın çalışma grubu ölçütlerine uygun olduğu tespit edilmiş ve araştırma süreci bu sınıfın öğrencileriyle başlatılmıştır.

3.2.2. Veliler

Uygulama başlamadan bir hafta öncesinde bir veli toplantısı düzenlenerek veliler araştırma ve araştırma süreci ile ilgili bilgilendirilmiş, yapılacak etkinlikler hakkında kapsamlı bilgiler verilmiştir. Yapılan veli toplantısından araştırmacı günlüğüne yansıyanlar aşağıda verilmiştir:

“...Bugün öğrenci velilerimle öğleden sonra okulda veli toplantısı yaptım. Öğrencilerime toplantıdan üç gün önce velilerine haber vermelerini istemiştim. İyi ki de istemişim, bizim okulun şartlarında veli toplantılarında veliyi görmek biraz zordur. Toplantıya 30 öğrenci velisi katıldı. Velilerime araştırmam hakkında ve araştırma sürecinin ne olduğuna dair bilgi verdim. Öğrencilerimle yaşadığım sorunları ve bunları bu süreçte çözmek istediğimi belirttim. Öğrenci velileri de aynı sorunları söylediler ve TEOG’da öğrencilerin bir şey yapamayacaklarını, başarısız olacaklarını belirttiler. Çalışmadan memnuniyet duyduklarını söylediler. Öğrencileriyle çalışmak istediğim için bana teşekkür ettiler. Velilerin araştırmama olumlu bakmaları beni de mutlu etti. Toplantı sonunda veli izin formunu doldurdular...”
(Araştırmacı günlüğü, 10.02.2015)

Veli toplantısının son kısmında araştırmacı velilere önceden hazırlamış olduğu “veli izin formlarını” vermiştir (Bkz. EK-2). Toplantıya katılmayan velilerin çocuklarına “veli izin formları” dağıtılarak velilerine imzalatmaları istenmiştir. Araştırma başlayıncaya kadar 5 öğrenci daha veli izin formunu araştırmacıya teslim etmiştir. Böylece toplam 35 öğrencinin velisinden izin alınmıştır.

3.2.3. Geçerlik Komitesi

Geçerlik komitesi, araştırmanın sistemli bir biçimde sürekliliğini, araştırmacının çalışmalarına yol gösterici nitelikte eleştiri ve bilgilendirmeyi sağlamak amacıyla gerçekleştirilen düzenli toplantılarda bulunan kişilerdir. Görüş alışverişi yoluyla araştırmanın daha açık bir biçimde biçimlendirilmesine yardımcı olunur (Hubbard ve Power 1993). Bu amaçla eylem araştırmalarında geçerlik komiteleri çok işlevsel ve önemli bir role sahiptir. Komitede bir ya da daha fazla kişi bulunabilir. Bu kişi ya da kişiler yapıcı eleştirileri ile araştırma sürecinde araştırmacının gözünden kaçan durumları görmesinde araştırmacıya yardımcı olur. Bu kişiler aynı alanda çalışan meslektaşlar olabileceği gibi ilgili ancak farklı alanlardan da olabilir (Sagor, 1993; Mills, 2003).

Araştırmanın uygulama aşaması boyunca; verileri kontrol etmek, araştırma sürecinin üstün ve eksik yanlarını görmek, yeni bakış açıları getirmek, ortaya çıkan sorunları tartışmak ve yol gösterici önerilerde bulunmak amacıyla Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’ndan iki alan uzmanı, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’ndan iki alan uzmanı araştırmanın verilerinin izlenmesinde geçerlik komitesi olarak yer almışlardır. Geçerlik komitesinin belirlenmesinde

uzmanların lisansüstü düzeyde nitel ve nicel araştırma yöntemlerine yönelik çalışmalarının olması ölçütü göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırma süresince geçerlik komitesiyle ilk dört tanesi uygulama öncesinde; sekiz tanesi ise uygulama sırasında olmak üzere on iki toplantı gerçekleştirilmiştir. Genellikle haftalık olarak gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında araştırmacı, o haftanın uygulamalarını, ders planlarını, varsa öğrenci çalışmalarını, video kayıtlarını hazır bulundurmuştur. Bir önceki derste karşılaşılan zorluklar, uygulamada aksayan durumlar ve işleyen stratejiler dile getirilmiştir. Sorunlara öneriler getirilmiş ve izleyen derslerde bu konulara özen gösterilmesine yönelik kararlar alınmıştır.

Tablo 2’de araştırma sürecinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarının takvimi yer almaktadır.

Tablo 2. Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi

Toplantı Numarası ve Tarih	Açıklama
Toplantı 1: 23.01.2015	Komite üyeleri araştırmacı tarafından araştırmanın konusu, modeli ve Okumaya Adanmışlık Modeli hakkında bilgilendirildi.
Toplantı 2: 30.01.2015	Komite üyelerine ön, ara ve son testler hakkında bilgi verildi.
Toplantı 3: 06.02.2015	Eylem araştırması planı ve planın uygulama süreci hakkında bilgi verildi.
Toplantı 4: 13.02.2015	Araştırmada kullanılacak metinler, strateji ve etkinlikler araştırmacı ve komite üyelerince belirlendi.
Toplantı 5: 06.03.2015	Uygulanan ön testlerin sonuçları paylaşıldı. Sonuçlara göre seçilen öğrencilerin çalışma grubuna uygun olduğu belirtildi.
Toplantı 6: 13.03.2015	Öğrencilerin TIÖD stratejisini öğrenme durumları hakkında bilgi verildi.
Toplantı 7: 20.03.2015	Öğrencilerin İTS stratejisini öğrenme durumları hakkında bilgi verildi.
Toplantı 8: 27.03.2015	Öğrencilerin Multipass stratejisini öğrenme durumları hakkında bilgi verildi.
Toplantı 9: 03.04.2015	Öğrencilerin RIPS stratejisini öğrenme durumları hakkında bilgi verildi.
Toplantı 10: 10.04.2015	Öğrencilerin REAP stratejisini öğrenme durumları hakkında bilgi verildi.
Toplantı 11: 17.04.2015	Kitap tanıtımı yaptırma ve diğer ders dışı etkinliklerin uygulanması hakkında bilgi verildi.
Toplantı 12: 24.04.2015	Sınıf kitaplığı oluşturma etkinliği hakkında bilgi verildi.

Yapılan toplantılarda yaşananların bazılarının araştırmacı gnlgne yansımaları Şu Şekilde olmuştur:

“...Bugün geçerlik komitesi ile ilk toplantımı gerçekleştirdim. Tez konumu, uygulayacağım modeli ve Okumaya Adanmışlık Modeli’ni komite üyelerine tanıttım. Komite yeleri zgn bir çalışma olacağını belirttiler ancak çalışmanın modelinin eylem araştırması olması ile ilgili bana birkaç soru yöneltiler. Bu sorulara ulaştığım kaynaklar doğrultusunda cevaplar verdim. Komitede yer alan ve nitel araştırma yapan komite yesi diğer yeleri bu konuda bilgilendirdi ve seçtiğim modelin çalışmama uygun olduğunu belirtti...” (Araştırmacı gnlg, 23.01.2015)

“...Bugünkü toplantıda komite üyeleriyle araştırmamda kullanacağım metinleri, stratejileri ve etkinlikleri paylaştım. Komite yeleri metinleri beğendiler ve metinlerin öğrencilerin de beğenebileceği tarzda olduğunu belirttiler. Komite yelerinin görüşleriyle metinler, stratejiler ve etkinlikler son halini aldı...” (Araştırmacı gnlg, 13.02.2015)

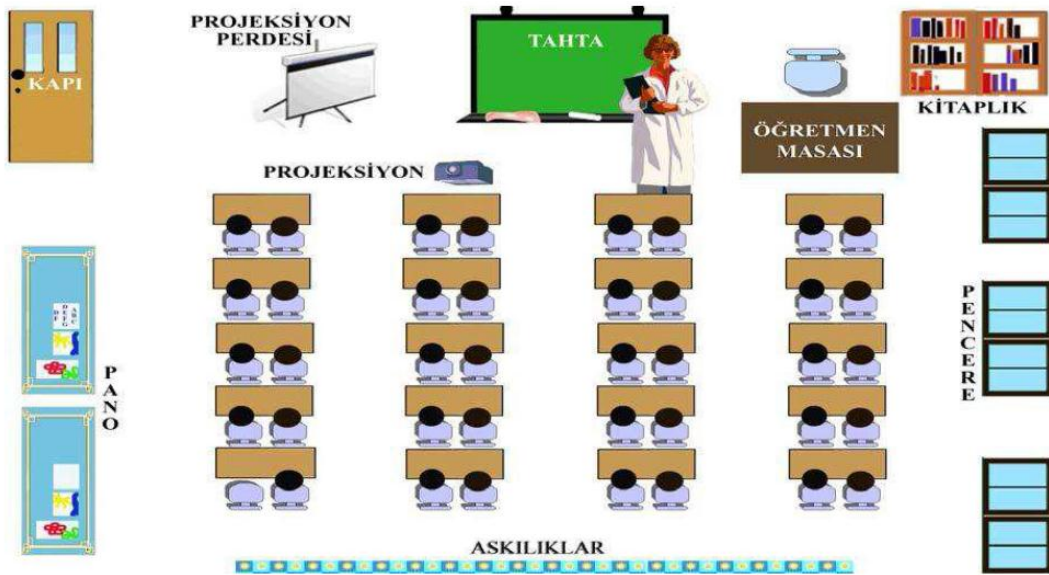
“...Uygulama yaptığı sınıfın kitaplığı yoktu. Çalışmamda gönüllü yapılan etkinliklere bir de sınıf kitaplığı oluşturma etkinliğini eklemiştim. Bu sayede öğrenciler hem okumaya dair bir çalışma yapacak hem de sınıf kitaplığına sahip olacaklardı. Bugünkü toplantıda sınıf kitaplığını nasıl oluşturduğumuza dair komite üyelerine bilgi verdim. Öğrencilerin bir Şeyi başarma gururunu ve bundan duydukları mutluluğu komite üyeleriyle paylaştım. Bu sonuçtan onlar da mutlu oldu...” (Araştırmacı gnlg, 24.04.2015)

3.2.4. Araştırmacı

Eylem araştırmalarında araştırmacı, öğrenme/öğretme sürecinin bir parçasıdır. Araştırmacı lisans eğitimi Türkçe ğretmenliği, yüksek lisans ve doktora eğitimi süresince çalışmalarını Türkçe eğitimi alanında sürdürmüştür. Bu alışma kapsamında araştırmacı uygulamalarda katılımcı, uygulayıcı ve gözlemci rolündedir. Uygulamalara bizzat kendisi yer almıştır. Ayrıca araştırmacı dersin uygulamaya hazırlanması, ders araç gereçlerinin hazırlanması, uygulamaların gerçekleştirilmesi, uygulamaların değerlendirilmesi, geçerlik komitesi toplantılarının düzenlenmesi ve geçerlik komitesinin nerileri doğrultusunda eylem planlarının hazırlanması ve bunların uygulamaya konulmasından sorumlu olmuştur.

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırmanın gerçekleştirileceği okul ve sınıfın belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar daha önce açıklandığı için burada yalnızca ortamın betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirileceği okul ve sınıfa yönelik saptamaların ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı araştırma izni alınmıştır. Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Malatya il merkezinde, ekonomik gelirleri asgari ücret ve altında olan ailelerin çocuklarının devam ettiği Tevfik Memnune Gültekin Ortaokulu'nun 8. sınıfındaki Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Okul 06.50-11.40 arasındaki saatlerde ikili eğitim-öğretim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir kurumdur. Okul binası 2 katlıdır. Okulun yan tarafında kantin bulunmaktadır. Giriş katında okul müdür yardımcısının odası, öğretmenler odası, sınıflar yer almaktadır. Okulun 1. katında bilgisayar sınıfı, memur odası ve sınıflar yer almaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği 8/A sınıfı 1. katta, merdivenlerden çıkışta sağda ve koridorun en sonunda yer almaktadır. 8/A sınıfında öğretmenin kullandığı bir masa, sandalye, yazı tahtası, projeksiyon cihazı ve perdesi, pano, kitaplık, öğrenci sırası ve askılık yer almaktadır. Uygulama öncesinde 8/A sınıfının oturma düzeni ve planı şekil 3'te yer almaktadır.

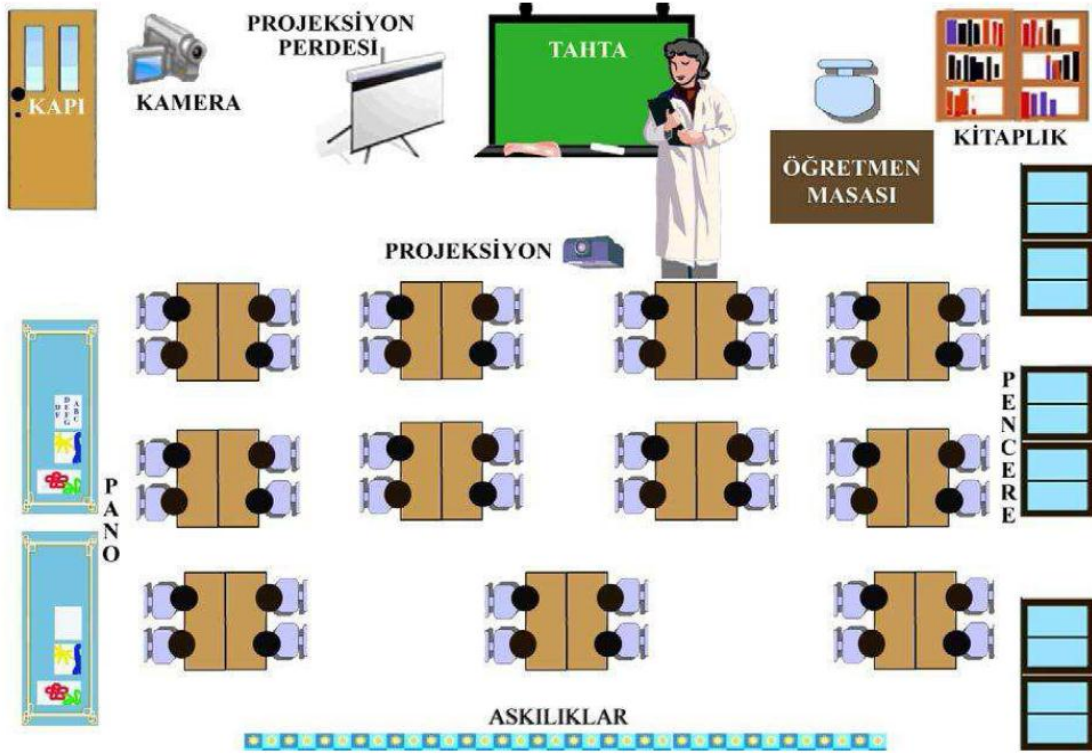


Şekil 3. Uygulama Öncesi Yerleşim Düzeni

“...Uygulama öncesinde sınıfın geleneksel biçimde düzenlenmiş oturma düzeni öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinde sınırlılıklar içermekteydi. Sınıf ortamını, işbirlikli tartışma sorgulama stratejisinin uygulandığı zamanlarda öğrencilerin grup içinde ve tüm sınıf

olarak etkileşimlerine olanak sağlaması için sıraların yerleşim düzenini değiştirdim ve öğrencileri sıralara gruplar biçiminde yerleştirdim...” (Araştırmacı günlüğü, 02.03.2015)

Öğrenci grupları öğrencilerin süreç içindeki değerlendirmeleri göz önünde bulundurularak 4 kez değiştirilmiştir. Stratejiyi uygulama sürecindeki oturma düzeni Şekil 4’te görüldüğü gibi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 4. Uygulama Sürecindeki Yerleşim Düzeni

Uygulama sürecinde veri toplamak için yararlanılan kamera, sınıfı ve sınıf içi etkileşimleri en iyi yansıtacak biçimde yansıtacağı düşünüldüğü için kapının önüne yerleştirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Yapılan eylem araştırmaları özellikle yeni bir öğretim modelinin sınanması biçiminde planlanmışsa nitel veri toplama tekniklerinin nicel veri toplama teknikleri ile dengelenmesi araştırmanın geçerliğini arttıran etmenlerden biri olarak görülmektedir (Lim, 2007). Eylem araştırmalarında birincil veriler ya da temel veriler olarak video kayıtları ve bunların yazılı dökümü, ses kayıtları ve yazılı dökümü, alan notları, fotoğraflar, görüşmeler ve yazılı

dökümleri sayılabilir. İkincil veri ya da destek veriler olarak da kişisel dokümanlar, öğrenci çalışma örnekleri, araştırmacı günlükleri belirtilmektedir (Craig, 2004). Nicel veri toplama teknikleri arasında ise anketler, başarı testleri, beceri testleri ve tutum ölçekleri sıklıkla yararlanılan veri toplama araçları arasında yer almaktadır.

Araştırma sorularını yanıtlamak için gereksinim duyulan veriler, araştırma sürecine etkin olarak katılan araştırmacı, öğrenciler, veliler ve geçerlik komitesinden gelen değerlendirmelerden ve farklı veri kaynaklarından toplanmıştır. Tablo 3'te araştırma sürecinde yararlanılan veri kaynakları ve ilgili veri toplama araçları gösterilmiştir.

Tablo 3. Veri Toplama Araçları

<u>Araştırmacı</u>	<u>Öğrenciler</u>	<u>Veliler</u>	<u>Geçerlik Komitesi</u>
-Araştırmacı günlüğü	-Video kaydı	-Görüşme	-Araştırmacı günlüğü
-Video kaydı	-Okuduğunu anlama başarı testi		
	-Boşluk doldurma testi		
	-Okumaya adanmışlık endeksi		
	-Okuma motivasyonu ölçeği		
	-Öğrenci etkinlikleri		
	-Öğrenci günlüğü		
	-Fotoğraflar		

Alan yazında “Ne tür veriler anlamamı kolaylaştırır?” ve “Ne tür veriler soruları en iyi şekilde yorumlamama yardımcı olur?” gibi sorularla veri toplama tekniklerinin düşünülmesi gerektiği belirtilmektedir (Craig, 2004). Tablo 4'te araştırmacının soruları ve ilgili veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4 Araştırmanın Soruları ve İlgili Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı 1	Veri Toplama Aracı 2	Veri Toplama Aracı 3	Veri Toplama Aracı 4	Veri Toplama Aracı 5	Veri Toplama Aracı 6	Veri Toplama Aracı 7	Veri Toplama Aracı 8	Veri Toplama Aracı 9
Öğrencilerin okuma seviyesi ne durumdadır?	Boşluk doldurma testi				Video kayıtları	Araştırmacı günlüğü			
Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları nasıldır?		Okuduğunu anlama başarı testi			Video kayıtları	Araştırmacı günlüğü			
Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modeli'nin uygulanmasından önce ve sonra okuma motivasyonları nasıldır?			Okuma motivasyonu ölçeği		Video kayıtları	Araştırmacı günlüğü			
Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modeli'nin uygulanmasından önce ve sonra okumaya adanmışlıkları ne durumdadır?				Okumaya adanmışlık endeksi	Video kayıtları	Araştırmacı günlüğü			
Öğrenciler okuduğunu anlama testinde hangi kazanımlarda başarısız olmaktadır?		Okuduğunu anlama başarı testi			Video kayıtları	Araştırmacı günlüğü	Öğrenci günlüğü	Etkinlik kâğıtları	
Okumaya Adanmışlık Modeli'ne göre Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?						Araştırmacı günlüğü	Öğrenci günlüğü		Öğrenci görüşme formu
Okumaya Adanmışlık Modeli'ne göre Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik velilerin görüşleri nelerdir?						Araştırmacı günlüğü			Veli görüşme formu

Tablo 3 ve 4’te belirtilen ve bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma çizelgesiyle bağlantılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Video Kayıtları

Nitel araştırmalarda olayları kayıt etmede video kayıtlar artarak daha fazla kullanılmaya başlanmaktadır. Video kayıtlarının araştırmacı için en önemli faydası uygulama sona erdikten sonra sınıf gürültüsü ve zaman kısıtlaması olmaksızın araştırılan durumu tekrar gzlemleyebilmesidir. Araştırmacı videoları tekrar tekrar izleyerek olayın çeşitli boyutlarını analiz edebilir ve beklenmeyen durumları tanımlayabilir. Sınıftaki kritik durumları kayıt etmede hem fotoğraf makinesi hem de kısa süreli video kayıtlar da kullanılabilir (Koshy, 2005).

Uygulama sürecinde katılımcıların izlenmesi, katılımcıların katılımının izlenmesi, katılımcıların kendini yansıtmalarının izlenmesi ve araştırma verilerinin geçerliğinin izlenmesi amacıyla video kayıtlarından birincil veri kaynağı olarak yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde derslerin betimlenmesi, geçerlik toplantılarında uygulamaların değerlendirilmesi ve bir sonraki eylem planının hazırlanması boyutlarında video kayıtları nesneliği ve esnekliği ile önemli bir veri toplama aracı olmuştur. Uygulama sürecinde öğrencilerin kameraya alışmaları araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

“...öğrencilerime çalışma boyunca derslerin kamera ile çekileceğini söylediğimde öğrencilerim önce şaşırdılar. ‘Hocam biz nasıl konuşacağız, nasıl davranacağız?’ diye sorular sorarak heyecanlandılar. Ben de kamera yokmuş gibi davranacağımızı, deneme testlerini uygularken kamerayı da aacağımı ve biraz olsun alıştırma yapacağımızı söyledim. İlk deneme yaptığımız derste biraz heyecanlandılar. ‘Hocam bizi başka kim izleyecek?’ gibi soru sordular...” (Araştırmacı günlüğü, 10.02.2015)

Araştırma verilerinin video kayıtları Sony marka digital kamera ile gerçekleştirilmiştir. Kayıtların hemen bitiminde araştırmacı, video kayıtlarını hem dış belleğe hem de DVD ortamına aktarmıştır. Kayıtlar sınıf ortamında sabit çekimle gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince toplam 80 ders saati kamera çekimi yapılmıştır. Kayıtlar toplam 54 saattir.

Video ekimlerinin analizinde, videoların makro zmlenmelerinin yapılarak yazıya aktarılması yoluna gidilmemiştir. Video çekimleri ilk olarak tarih künyeleriyle kaydedilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır (rneğin: 07.05.2015_video_12). Daha sonra kayıt izlenerek

Ek-34'te yer alan "Video İçindekiler Sayfası" doldurulmuştur. Bu sayfada yer alan bilgiler gerek duyulduğunda ilgili videolara geri dönülerek tekrar gözden geçirme olanağı vermiştir.

3.4.2. Yarı -Yapılandırılmış Görüşmeler

Önceden hazırlanmış soruların belli bir sistematikte görüşülene sorulması ve cevapların alınmasını öngören sosyal bir etkileşim olarak tanımlanan görüşme nitel araştırmalarda en çok kullanılan yöntemlerdendir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar, ancak görüşme sırasında bu sorular yeniden düzenlenebilir (Ekiz, 2004).

Görüşme soruları uygulanan öğretim sürecinin etkililiğini tespit etmek amacıyla modelden yola çıkılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme soruları uzman görüşü alındıktan sonra son biçimini almıştır. Hazırlanan görüşme soruları uygulama bittikten sonra veli ve öğrencilere sorulmuştur (Bkz. EK-5 ve EK-6).

3.4.3. Araştırmacı Günlüğü

Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan araştırmacı günlüğü, araştırmacının tüm parçaları ile ilişkili gözlemlerin ve görüşlerin yine araştırmacının kendisi tarafından kaydedildiği bir defterdir. Johnson (2005) günlüklerin; gözlemler, analizler, çizimler, kısa notlar, doğrudan alıntılar, öğrenci görüşleri, araştırmacının izlenim ve görüşleri gibi çeşitli verileri kapsamasını gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmacı eylem araştırmasında sürecin işleyişini gözden geçirmek için "Ne yapıyorum, Niçin yapıyorum, Sonuçta ne oldu, Ne yapmam gerekir?" gibi temel sorular sorarak uyguladığı her dersin sonrasında ve zaman zaman da öncesinde dersle ilgili duygu, düşünce, gözlem ve izlenimlerinin yer aldığı değerlendirme adı altında günlükler tutmuştur (Bkz. EK-33). Bu günlükler araştırmacıya araştırma sorularıyla ilgili olarak süreç içinde verilerin çözümlenmesinde bütüncül ve çözümsel bir bakış açısı geliştirmede yardımcı olmuştur. Bunun dışında araştırma sürecinde görüşmelerden önce ve sonra, zaman zaman geçerlik toplantılarından sonraki duygu ve düşüncelerine de araştırmacı günlüğünde yer vererek sürecin tüm boyutlarını yansıtmaya çalışmıştır.

3.4.4. Öğrenci Günlüğü

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir tanesi de öğrenci günlükleridir. Bu günlükler sayesinde araştırmacı, öğrencilerin o günkü derse ilişkin düşüncelerini, algılarını ve sınıfta edindikleri deneyimlerin neler olduğunu öğrenmiş olur (Mertler, 2006).

Araştırma süreci boyunca, öğrencilere o gün yaşadıkları, öğrendikleri konular ve ders sürecinde hissettikleri hakkında günlükler tutturulmuştur. Öğrencilerin sınıftaki uygulamalara ilişkin duygu ve düşüncelerine yönelik gerçekleştirdikleri yansımaları izleyebilmek amacıyla günlüklerden yararlanılmıştır. Bu amaçla alan yazında yer alan günlükler incelenmiş ve araştırma sürecinde etkili ve verimli kullanılabilen bir günlük yapısı belirlenmiştir (Bkz. EK-4).

3.4.5. Etkinlik Kâğıtları

Sınıf ortamından toplanan verilerde, öğrencilerin süreç içindeki ilerlemelerini ya da değişimlerini görmek için öğrenci çalışmaları önemli verilerden biridir (Hubbard ve Power, 1993). Öğrenci çalışmaları, öğrenciler tarafından gerçekleştirilen her ürün olabilir. Öğrenci çalışma örnekleri diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanıldığında veri çeşitlenmesine ve bu yolla da araştırmanın geçerliğine katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek; 2004). Bu çalışmada da öğrencilerin çalışma örnekleri, uygulama sürecinin yansımalarına destek veri olarak toplanmıştır. Bu amaçla uygulamanın ikinci haftasından itibaren öğrencilerden farklı çalışmalar yapmaları istenmiştir. Öğrenci çalışmaları öğrencinin ilgisine göre farklı materyalleri okuma ve tanıtmaya, kitap tanıtımı, okumayla ilgili sınıf ve okul panosu hazırlama, afiş ve slogan hazırlama, kitaplık oluşturma gibi çalışmaları kapsamaktadır.

Araştırma sürecinde öğrencilere beş okuduğunu anlama stratejisi uygulanmıştır. İTS, TİÖD, RIPS, REAP, Multipass okuduğunu anlama stratejilerinin temel ilkeleri ve aşamaları belirlenerek, bu ilkeler ve aşamalar doğrultusunda bir öğretim planı, akış şeması oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak derslerde hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmış; metinler resimlerle desteklenen, okuduğunu anlama stratejilerine göre tasarlanan etkinlik kâğıtları (Bkz. EK-31) aracılığıyla öğrencilere sunulmuştur. Bu kâğıtlar araştırmacı tarafından hazırlanmış, bu kâğıtlara geçerlik komitesi toplantısında uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir.

Öğrencilerden stratejileri kullanma durumlarını gözlemek amacıyla araştırmacı tarafından uygulama süresinde düzenli olarak etkinlik kâğıtları kullanılmıştır. Etkinlik kâğıtları öğretilen beş stratejiye göre araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Her stratejiden 2 öyküleyici metinde, 2 bilgilendirici metinde olmak üzere 4, toplam 20 etkinlik kâğıdı hazırlanmıştır. Bu kâğıtlar hazırlanırken öncelikle öğrencilerin dikkatlerini çekecek 28 metin belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan bütün metinler Türkçe Öğretim Programı'na uygun olan, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan ders kitaplarından alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda kullanılmıştır. Özellikle hikâye edici metinler için hikâye unsurları ve bir ana fikri barındırması; bilgilendirici metinler için ise amaç-sonuç, sebep-sonuç vb. gibi metin yapısında olması gereken temel özellikler dikkate alınmıştır. Bu metinlerin düzeyine göre uygun stratejiler belirlenmiştir. Metinlerin seçilmesi ve hazırlanması sürecinde yaşananlar araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

“...Araştırmada kullanacağım metinleri seçerken çok sıkıntı yaşadım. Kullandığımız ders kitabındaki çoğu metin uzun ve öğrencilerin seviyesine uygun değil hatta biraz da sıkıcı. Bu ders kitabının dışında başka ders kitaplarını da taramak zorunda kaldım. Önce Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan ders kitaplarını tarayıp bilgilendirici ve öyküleyici metinleri buldum. Sonra bu metinleri konusuna, sözcük sayısına, dil ve anlatımına bakarak ayıkladım.. Burada en büyük endişem seçtiğim metinlerin öğrenciler tarafından beğenilmesi. Keşke sınıflara göre kitaplar belirlenirken her öğrencinin anlama düzeyi, bulunduğu çevre veya ekonomik şartları da temel alınsa...” (Araştırmacı günlüğü, 02.02.2015)

Metinlerle ilgili hazırlanacak okuduğunu anlama sorularının kapsam geçerliği için belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu tablo Türkçe Öğretim Programı okuduğunu anlama kazanımları ile yenilenmiş Bloom Taksonomisi 'ne göre hazırlanmıştır. Şiir türünde metinler kullanılmadığından şiirle ilgili okuduğunu anlama kazanımları tablonun dışında bırakılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu tablo daha sonra uzman görüşüne sunulmuş ve tabloya son hali verilmiştir. Belirtke tablosunu hazırlarken yaşananlar araştırmacı günlüğünde şöyle belirtilmiştir:

“...Belirtke tablosunu hazırlarken de tıpkı araştırmaya metin seçimi gibi sorun yaşıyorum. Kazanımımız var bilişsel düzeyler var ancak bunları birbiriyle eşleştirmek biraz sıkıntılı. Belirtke tablosunu hazırlarken en çok yaşadığım sıkıntı uygulamak düzeyine kazanım olmayışı. Bunun için uzman görüşüne başvurduğum ve çözüm bulduk...” (Araştırmacı günlüğü, 02.02.2015)

Uygulama sürecinde öğrencilerin çalışmalarına yazılı ve sözlü dönütler verilmiş ve gerektiğinde geçerlik toplantılarında incelenmiştir. Uygulama sonrasında öğrenci etkinlik kâğıtları araştırmacı tarafından yeniden incelenmiş, çözümlenmiş ve uygulama sürecine yansımaları yorumlanmıştır. Aşağıda bu metinler ve özellikleri verilmiştir:

Tablo 5. Metinler ve Özellikleri

METNİN ADI	TÜRÜ	KULLANILDIĞI VERİ ARACI
Ablam Meslek Seçiyor	Hikâye	Ön uygulama
Okumak	Deneme	Ön uygulama
Anadolu'da Ayak İzleri	Deneme	Etkinlik kâğıdı
Öykülerin Sıcığında Cahit Sıtkı	Eleştiri	Etkinlik kâğıdı
Duygusal Dünyamız	Makale	Etkinlik kâğıdı
Eğer Gençlik Bilseydi	Deneme	Etkinlik kâğıdı
Güler Yüz	Deneme	Etkinlik kâğıdı
Kitap Hastanesi	Deneme	Etkinlik kâğıdı
Misafirliklerimiz	Söyleşi	Etkinlik kâğıdı
Anadolu'da Renkler Üstüne	Deneme	Etkinlik kâğıdı
Zamanı Kazanmak Kaybetmek	Deneme	Etkinlik kâğıdı
Türk Çayı	Söyleşi	Etkinlik kâğıdı
Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür	Deneme	Son test boşluk doldurma/okuduğunu anlama başarı testi
Kütüphaneler	Deneme	Ön test boşluk doldurma/okuduğunu anlama başarı testi
Yazar ve Okuyucu	Deneme	Ara test boşluk doldurma/okuduğunu anlama başarı testi
Aslan ile Sinek	Fabl	Etkinlik Kâğıdı
Ayrılmanın Böylesi	Hikâye	Etkinlik kâğıdı
Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu	Efsane	Etkinlik kâğıdı
Emine Teyze'nin Çilek Reçeli	Hikâye	Etkinlik kâğıdı
İçimdeki Ben	Hikâye	Etkinlik kâğıdı
İhtiyar Çilingir	Hikâye	Son test boşluk doldurma/okuduğunu anlama başarı testi

Yüksek Ökçeler	Hikâye	Ön test boşluk doldurma/okuduğunu anlama başarı testi
Semaver	Hikâye	Ara test boşluk doldurma/okuduğunu anlama başarı testi
Martı	Roman	Etkinlik kâğıdı
Satılık Kitap	Hikâye	Etkinlik kâğıdı
Hava Yağacak Gibi Duruyor	Hikâye	Etkinlik kâğıdı
Dondurmalı Sinema	Hikâye	Etkinlik kâğıdı
Dut Ağacının Korkusu	Hikâye	Etkinlik kâğıdı

3.4.6. Boşluk Tamamlama Testi

Boşluk tamamlama tekniği, okuma seviyesini belirlemede ve okunabilirliği ölçmede kullanılmak amacıyla 1953 yılında Wilson Taylor tarafından ortaya çıkarılmıştır (Uyanık, 2011). Taylor bu testten elde edilen puanların öğrencilerin okuma seviyesini *bağımsız, öğretim ve endişe* düzeylerinde belirleyebileceğini ifade etmiştir. Mariotti ve Homan (2001), boşluk tamamlama tekniğinin yazılı materyalin okunabilirliğini, bireyin belirli bir metin üzerindeki okuma düzeyini, bireyin özel bir alan veya konu üzerindeki kelime bilgisini, bireyin dil yeteneğini ve genel anlama düzeyini belirlemede kullanılabileceğini belirtmiştir. Boşluk tamamlama tekniği, okuyucunun becerisi oranında metinden çıkarılan kelimeyi doldurma yetisine sahip olmayı temele alır. Bu teknik, materyallerle okuyucular arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla iki şekilde kullanılabilir. Birincisi, boşluk tamamlama testi öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini ya da okuma seviyesini belirleyebilir. İkincisi, okuma materyallerinin anlaşılabilirliği ya da zorluk düzeyini belirlemede kullanılabilir. Bu da eğitimcilerle sınıflarında kullanacakları ders materyallerini seçmede bilgi verir (Loewe, 1983).

Okunabilirlik formülleri Türkçe de güvenilir sonuçlar vermezken, boşluk tamamlama tekniği araştırmacılara, öğrencilerin okuma düzeyleri ve metinlerin güçlük düzeyleri üzerinde daha detaylı bilgiler verdiği için bu teknik, öğrencilerin seçilen metinler üzerinde nasıl performans göstereceklerini belirlemede kullanılabilir (Ulusoy, 2009). Boşluk tamamlama testlerini hazırlamak için öncelikle 250-500 kelimelik metinler seçilir ve satırlar arasında çift boşluk olacak şekilde kelime işlemciler kullanılarak yazılır. Metindeki ilk ve son cümleler aynen yazılır. İlk cümleden sonraki her beşinci kelime silinir, eğer beşinci kelime özel isim ise

o kelime atlanır ve bir sonraki kelime silinir. Kelimeler toplamda 50 boşluğa ulaşınca kadar silinir. Testi uygulayanlar doğru olarak yazılan boşlukları belirler ve onları iki ile çarparlar. Sadece silinen kelime ile birebir aynı olan cevaplar doğru olarak kabul edilir (Ulusoy, 2006). Rankin ve Culhane'ye (1969) göre testten elde edilen %60 ve üzeri puanlar bağımsız (independent), % 40-59 arasındaki puanlar öğretim (instructional) ve % 40'ın altındaki puanlar endişe (frustrational) düzeyinde okuma olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemek amacıyla boşluk tamamlama testi kullanılmıştır. Bu testi öğretmek ve kaç boşluğun bırakılacağını tespit etmek amacıyla öncelikle öğrencilere ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada öğrencilerin önce karşılaşmadığı “Okumak” adlı deneme metni ve “Ablam Meslek Seçiyor” adlı hikâye metni kullanılmıştır. Bu metinlerin her beşinci kelimesi 50 boşluk olana kadar silinerek test hazırlanmıştır. Uygulama öncesinde testin nasıl cevaplanacağı ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Sınıfta bunları uygulamak için 80 dakikalık zaman dilimi kullanılmıştır. İlk derste (40’) deneme metni boşluk doldurma testi uygulanmış, dersin sonunda test toplanmıştır. İkinci derste (40’) hikâye metni boşluk doldurma testi uygulanmış, dersin sonunda test toplanmıştır. Toplam 50 boşluğun yer aldığı testlerde her bir boşluk 2 puan kabul edilmiş ve test 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Silinen her boşluğun yerine yazılması gereken kelimelerin yalnızca birebir aynıları doğru kabul edilmiş, eş anlamlıları veya boş bırakılanlar yanlış kabul edilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin okuma seviyeleri belirlenmiş; ancak bu testin öğrencileri ayırt etmediği, bütün öğrencilerin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum için alan uzmanından bilgi alınmış ve boşluk sayısının altıya çıkarılması kararlaştırılmıştır. Bu durum araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

“...Bugün öğrencilerime boşluk tamamlama testini öğretmek ve kaç boşluğun bırakılacağını tespit etmek amacıyla ön uygulama yaptım. Uygulamaya başlamadan önce onları bilgilendirdim. Sonra bir ders boşluk tamamlama testini uyguladım. Her beşinci kelimenin silindiği bu test öğrencileri ayırt etmedi. Bu sorunu alan uzmanından görüş alarak düzelttim. Testteki boşluk sayısını altıya çıkardım...”
(Araştırmacı günlüğü, 10.02.2015)

Araştırmanın ön testinde “Kütüphaneler” adlı deneme ile “Yüksek Ökçeler” adlı hikâye metni (Bkz. EK-11 ve EK- 12); ara testinde “Yazar ve Okuyucu” adlı deneme ile “Semaver” adlı hikâye metni (Bkz. EK-15 ve EK-16); son testinde ise “Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür” deneme metni ile “İhtiyar Çilingir” adlı hikâye metni (Bkz. EK-19 ve EK-20) kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemek için bu metinlerin her altıncı kelimesi 50 boşluk olana kadar silinerek test hazırlanmıştır. Bu testler e okul 2014-2015 güz

dönemi kayıtlarına göre Türkçe dersi notları benzer düzeyde olan Hidayet Ortaokulu'ndaki 40 kişilik 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Toplam 50 boşluğun yer aldığı testlerde her bir boşluk 2 puan kabul edilmiş ve test 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Silinen her boşluğun yerine yazılması gereken kelimelerin yalnızca birebir aynıları doğru kabul edilmiş, eş anlamlıları veya boş bırakılanlar yanlış kabul edilmiştir.

Boşluk tamamlama testlerinin güvenilirliği Kuder-Richardson (K-R 20) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. K-R 20, aynı zamanda elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlığı incelemek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2011). Her altıncı kelimenin silindiği ön test deneme metninin K-R 20 puanı .84, hikaye metni testinin .76 olarak hesaplanmıştır. Ara test deneme metninin K-R 20 puanı .83, hikaye metni testinin .80 olarak hesaplanmıştır. Son test deneme metninin K-R 20 puanı .82, hikaye metni testinin .81 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler öğrencilerin testlere verdikleri cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir.

3.4.7. Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını belirlemek için boşluk doldurma testindeki metinlerle ilgili okuduğunu anlama başarı testi hazırlanmıştır. Bu metinlerle ilgili hazırlanacak okuduğunu anlama sorularının kapsam geçerliği için belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu tablo Türkçe Öğretim Programı okuduğunu anlama kazanımları ile yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre hazırlanmıştır. Şiir türünde metinler kullanılmadığından şiirle ilgili okuduğunu anlama kazanımları tablonun dışında bırakılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu tablo daha sonra uzman görüşüne sunulmuş ve tabloya son hali verilmiştir (Bkz. EK-32). Okuduğunu anlama başarı testinde her düzeyi karşılayacak 2 soru yer almış, öğrencilere toplam 12 soru sorulmuştur. Bu sorulara da dört uzmandan görüş alınarak son şekli verilmiştir. Ön, ara ve son okuduğunu anlama başarı testleri (Bkz. EK-9, EK-10, EK-13, EK-14, EK-17 ve EK-18) de boşluk tamamlama testleri gibi e okul 2014-2015 güz dönemi kayıtlarına göre Türkçe dersi notları benzer düzeyde olan Hidayet Ortaokulu'ndaki 40 kişilik 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin ön test deneme metni ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar araştırmanın puanlayıcıları olan 4 alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Alan uzmanlarının verdikleri puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır ve verilen puanlar sonucunda güvenilirlik değeri .90 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ön test hikâye metni ile ilgili sorulara vermiş olduğu cevaplar alan uzmanı puanlayıcılar tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcıların verdikleri

puanların birbiriyle olan korelasyon değerlerine göre elde edilen güvenilirlik değerinin .93 olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin ara test deneme metni ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar araştırmanın puanlayıcıları olan 4 alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Alan uzmanlarının verdikleri puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır ve verilen puanlar sonucunda güvenilirlik değeri .87 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin ara test hikâye metni ile ilgili sorulara vermiş olduğu cevaplar alan uzmanı puanlayıcılar tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcıların verdikleri puanların birbiriyle olan korelasyon değerlerine göre elde edilen güvenilirlik değerinin .91 olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin son test deneme metni ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar araştırmanın puanlayıcıları olan 4 alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Alan uzmanlarının verdikleri puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır ve verilen puanlar sonucunda güvenilirlik değeri .84 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin son test hikâye metni ile ilgili sorulara vermiş olduğu cevaplar alan uzmanı puanlayıcılar tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcıların verdikleri puanların birbiriyle olan korelasyon değerlerine göre elde edilen güvenilirlik değerinin .90 olduğu görülmüştür.

Yapılan ölçümlerin güvenilirliğinin alt kestiricisi olarak kullanılan hesaplama yöntemlerinden biri Cronbach alpha (α) katsayısıdır (Büyüköztürk, 2011). Cronbach alpha (α) katsayısı özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde testi oluşturan maddelerin varyanslarının toplam puanların varyansına bölünmesi hesaplandığı için test maddelerini ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir (Baykul, 2010). Birden çok cevabın mümkün olduğu yazılı yoklama testlerin Cronbach alpha (α) katsayısının kullanılması önerilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Güvenirlik katsayısı aynı özelliği ölçen, ortalamaları ile varyansları eşit olan testlerden alınan puanlar arasındaki korelasyon olarak tanımlanmaktadır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70-.99 arasında olması yüksek, .69- .30 arasında olması orta, .29-.01 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır. Güvenirlik katsayısı gerçek puanların varyanslarının, gözlenen puanların varyansına oranı olarak açıklanabilir. Güvenirlik katsayısı 0-1 arasında bir değer alır. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olması gerçek puanlar ile gözlenen puanlar arasında yüksek bir ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Bu bağlamda güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olması testin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011).

Araştırmada kullanılan ön test deneme-hikaye ölçümlerinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .76-.78, ara test deneme- hikaye ölçümlerinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise .73-.75, son test deneme- hikaye ölçümlerinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise .78-.80 olarak bulunmuştur. Bu değerler araştırmada kullanılan testlerden elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilere sorulan sorular altı düzeyde toplanmıştır. Bu düzeyler de kendi içinde farklı şekilde puanlandırılmıştır. Hatırlamak basamağındaki sorular 10 puan, anlamak basamağındaki sorular 15 puan, uygulamak basamağındaki sorular 15 puan, analiz etmek basamağındaki sorular 20 puan, değerlendirmek basamağındaki sorular 20 puan ve yaratmak basamağındaki sorular 20 puan olarak değerlendirilmiştir. Sorulara doğru cevap verilmemiş ya da hiç cevap verilmemişse o soru için öğrenciye 0 puan verilmiştir. Bu değerlendirme şekli alan uzmanlarına ve geçerlik komitesine danışılarak oluşturulmuştur.

Okuduğunu anlama başarı testinden alınan puanlar için 0-39 arası puanlar (düşük düzeyde anlama), 40-69 arası puanlar (orta düzeyde anlama), 70 ve üzeri puanlar (iyi düzeyde anlama) olmak üzere 3 aralık belirlenmiştir. Bu puan aralığı alan uzmanlarına ve geçerlik komitesine danışılarak oluşturulmuştur.

3.4.8. Okumaya Adanmışlık Endeksi

Okumaya Adanmışlık Endeksi, Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klaua, McRae ve Barbosa (2008) tarafından geliştirilmiştir. Okumaya Adanmışlık Endeksi Yıldız (2010) tarafından doktora tez çalışmaları sırasında aracı geliştiren araştırmacılardan temin edilerek Türkçeye uyarlanmıştır. Yıldız (2010) aracın dilsel eşdeğerlik işlemlerinin ardından geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını da yapmıştır.

Araştırmacı tarafından bu aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Hidayet Ortaokulu'nda yapılmıştır. 8. sınıf 5 Türkçe öğretmeninden sınıflarında Türkçe başarıları bakımından alt, orta ve üst düzeyde yer alan toplam 10'ar öğrenci belirlemeleri istenmiştir. Öğretmenler, belirledikleri öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak her bir öğrenci için Okumaya Adanmışlık Endeksi'ni tamamlamışlardır. Toplamda 50 öğrenci üzerinden elde edilen veriler doğrultusunda aracın geçerlik ve güvenilirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Endeksin yapı geçerliğini test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan örneklemin yeterliliğini ölçmek için ise Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve

Barlett's Test of Sphericity (BTS) testleri kullanılmıştır. Testlerin sonucunda KMO .90, BTS ise ($B = 912.33$; $p < .01$) bulunmuştur. Bu durum verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Temel Bileşenler Analizine Göre Okumaya Adanmışlık Endeksinin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yük Değeri
Madde 1(Sık sık kendi isteğiyle okuma yapar.)	,98
Madde 2 (Sevdiği konuları ve yazarları okur.)	,95
Madde 3 (Kitap okurken dikkati kolayca dağılır.)	,-76
Madde 4 (Okuma üzerinde çok çalışır.)	,94
Madde 5 (Kendine güvenen bir okuyucudur.)	,98
Madde 6 (Anlama stratejilerini iyi kullanır.)	,97
Madde 7 (Metnin içeriği hakkında derinlemesine düşünür.)	,98
Madde 8 (Arkadaşlarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan zevk alır.)	,94

Tabloda görüldüğü gibi yalnızca maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları .76 ile .98 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2011), .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında genel olarak maddelerin faktör yükleri bakımından çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Okumaya Adanmışlık Endeksi'nin güvenilirlik düzeyine karar vermek için, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) .94 olarak tespit edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliği yapılan endeks tez çalışmasına alınmıştır (Bkz. EK-8).

3.4.9. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırmacılar (Wigfield ve Guthrie, 1995; Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999) genel motivasyon literatüründen hareketle çocukların okuma motivasyonlarıyla ilgili olduklarını düşündükleri çeşitli yapıları değerlendirebilmek için Okuma Motivasyonu Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Wang ve Guthrie tarafından 2004 yılında içsel ve dışsal olarak modellenen bu ölçek iki kategori ve sekiz (8) boyuttan oluşmaktadır (Yıldız, 2010). Bu ölçek Yıldız (2010) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Guthrie (2004) okumaya adanmışlığı ve okuduğunu anlamayı sağlayan etkenlerin içsel motivasyonun ilgi, merak ve zoru

tercih etme boyutu ve öz yeterlik ile ilgili olduğunu çalışmasında vurgulamıştır. Yıldız (2010)'ın araştırmasının sonucunda da içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Guthrie (2004) Okumaya Adanmışlık Modeli'ni uygularken Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin sadece ilgi, merak, öz yeterlik ve zoru tercih etme boyutlarını alarak motivasyonu ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmada okumaya adanmışlık ve okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalar yapıldığından araştırmacı tarafından da sadece bu boyutların yer aldığı bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmacı Yıldız'dan gerekli izinleri alarak Yıldız tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin "ilgi, merak, öz yeterlik ve zoru tercih etme" boyutlarından oluşan 20 maddelik bir ölçek oluşturmuştur. Oluşturulan bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ölçek Hidayet Ortaokulu, 91000 Dev Öğrenci Ortaokulu ve Türk Telekom Ortaokulu'ndaki toplam 200 öğrenciye uygulanmış, geçerlik ve güvenirliği yapılan ölçek tez çalışmasına alınmıştır (Bkz. EK-7).

Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için açımlayıcı/ açıklayıcı faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan örneklemin yeterliliğini ölçmek için ise Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett's Test of Sphericity (BTS) testleri kullanılmıştır. Testlerin sonucunda KMO .856, BTS ise ($B = 856.12; p < .01$) bulunmuştur. Bu durum verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %78,36 olan 4 faktör altında toplanmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği, "Beceri ve Yeterlik İnançları" ve "Okuma Amaçları" olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin "**Beceri ve Yeterlik İnançları**" boyutunu oluşturan faktörler, "Öz Yeterlik" ve "Zoru Tercih Etme"; "**Okuma Amaçları**" boyutunu oluşturan faktörler, "Merak" ve "İlgi (Eğilim) faktörleridir. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin faktör yapısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 7. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Faktör Yapısı

Faktörler			
Beceri ve Yeterlik	Maddeler	Faktör Yük Değeri	
İnançları			
	Öz Yeterlik	5. Gelecek sene okumada daha başarılı olacağımı düşünüyorum.	,87
		10. İyi bir okuyucuyumdur.	,92
	14. Sınıf içi okuma çalışmalarında arkadaşlarımdan daha fazla öğreniyorum.	,84	
Zoru Tercih Etme	3.Zor ve düşündürücü kitaplar hoşuma gider.	,73	
	13. Eğer proje ilginç ise anlaşılması güç materyalleri (kitap, metin, yazılar) okurum.	,77	
	1. Kitaplardaki soruların beni düşündürmesi hoşuma gider.	,74	
	11. Zor şeyleri genellikle okuyarak öğrenirim.	,90	
	6. Eğer bir kitap ilgi çekiciyse, zor okunmasını sorun etmem.	,67	
Okuma Amaçları			
Merak	2.Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlatırsa, bu konuda daha fazla okurum.	,65	
	7. Okumaktan zevk aldığım, okumayı tercih ettiğim konular vardır.	,76	
	12. İlgimi çeken konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.	,94	
	17. Hobilerim hakkında daha fazla şey öğrenmek için okurum.	,96	
	16. Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.	,92	
	9. Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.	,85	

İlgi (Eğilim)	15.Hayal ürünü ve fantastik (uydurma) hikâyeler okurum.	,68
	18. Gizemli hikâyeler hoşuma gider. (esrarengiz, sürprizlerle ilerleyen)	,91
	8. Okurken zihnimde resimler oluştururum.	,96
	20. İyi kitaplardaki kişileri arkadaşım gibi hissederim.	,78
	19. Çok fazla macera hikâyesi okurum.	,75
	4. Uzun ve sürükleyici hikâye ve romanlar hoşuma gider. (ilgi çekici)	,64

Tabloda görüldüğü gibi yalnızca maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları .64 ile .96 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2006), .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında genel olarak maddelerin faktör yükleri bakımından çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Okuma motivasyonu ölçeğinin güvenilirlik düzeyine karar vermek için, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) .78 olarak tespit edilmiştir. Güvenilirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Eylem araştırmaları, önce ortamdaki problemi tespit etme ardından da bu probleme ilişkin çözüm önerilerini işe koşmaya dayalı uygulamalı araştırmalar olmaları nedeniyle, yoğun bir veri toplama sürecine sahiptir (Mills,2003). Bu nedenle eylem araştırması başlamadan önce araştırmacıların veri toplama sürecine ilişkin bir takvim oluşturarak bu takvime göre hareket etmesi gerekmektedir. Bu çalışma boyunca elde edilen verilere ilişkin veri toplama takvimi tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırma Süreci Veri Toplama Takvimi

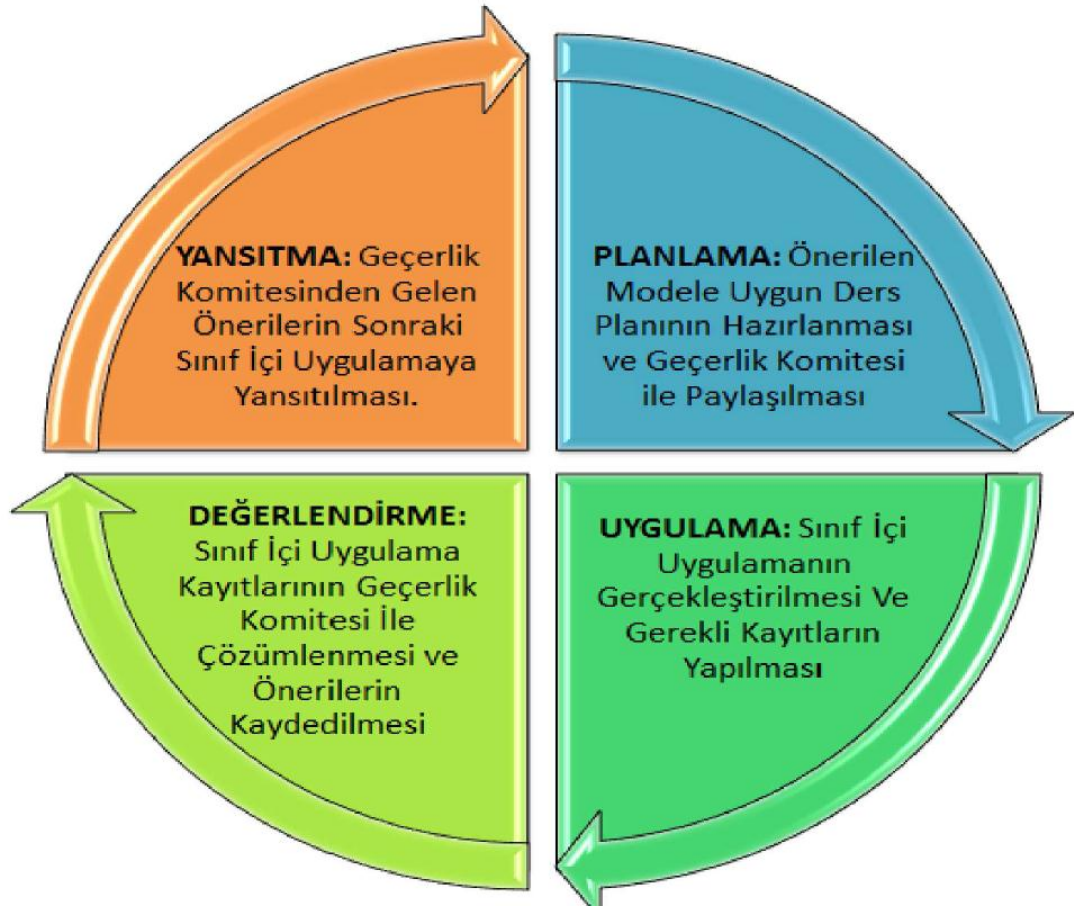
No	Tarih	Etkinlik	Kayıt Aracı
1	08.12.2014	Uygulama okulu ve sınıfının danışmanla belirlenmesi	Araştırmacı günlüğü
2	13-20.12.2014	Okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya adanmışlık endeksi kullanımı için izin alma	-
3	5-9.01.2015	Okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya adanmışlık endeksinin geçerlik ve güvenirlik çalışması	Ölçek ve okumaya adanmışlık endeksi
4	12-23.01.2015	Ön, ara ve son testler için okuduğunu anlama başarı testinin hazırlanıp uzman görüşünün alınması	Araştırmacı günlüğü
5	23/01/2015	Geçerlik komitesi toplantısı 1	Araştırmacı günlüğü
6	30/01/2015	Geçerlik komitesi toplantısı 2	Araştırmacı günlüğü
7	02-06.02.2015	Eylem araştırması planının hazırlanması, metinlerin tespiti ve her metin için okuduğunu anlama başarı testinin hazırlanıp uzman görüşünün alınması	Araştırmacı günlüğü
8	06.02.2015	Geçerlik komitesi toplantısı 3	Araştırmacı günlüğü
9	10.02.2015	Veli toplantısı 1	Veli izin formu
10	10-11-12.02.2015	Öğrencilere uygulama hakkında detaylı bilgi verme, boşluk doldurma testinin nasıl yapılacağını öğretme ve bu testin örnek uygulaması	Boşluk doldurma testi (deneme testi)
11	13/02/2015	Geçerlik komitesi toplantısı 4	Araştırmacı günlüğü
12	16.02.2015	Ön testin uygulanması	Boşluk doldurma, okuduğunu anlama başarı testi, okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya adanmışlık endeksi, kamera
13	23-26.02.2015	TİÖD stratejisinin öğretilmesi ve uygulama çalışmaları	Etkinlik kâğıtları, kamera

14	02-05.03.2015	İTS stratejisinin öğretilmesi ve uygulama çalışmaları	Etkinlik kâğıtları, kamera
15	06.03.2015	Geçerlik komitesi toplantısı 5	Araştırmacı günlüğü
16	09-12.03.2015	Multipass stratejisinin öğretilmesi ve uygulama çalışmaları	Etkinlik kâğıtları, kamera
17	13.03.2015	Geçerlik komitesi toplantısı 6	Araştırmacı günlüğü
18	16-19.03.2015	RIPS stratejisinin öğretilmesi ve uygulama çalışmaları	Etkinlik kâğıtları, kamera
19	20.03.2015	Geçerlik komitesi toplantısı 7	Araştırmacı günlüğü
20	23-26.03.2015	REAP stratejisinin öğretilmesi ve uygulama çalışmaları	Etkinlik kâğıtları, kamera
21	27.03.2015	Geçerlik komitesi toplantısı 8	Araştırmacı günlüğü
22	30.03.2015	Okuma çalışmaları, kitap tanıtımı, okuma ile ilgili sınıf ve okul panosu hazırlama	Fotoğraflar
23	03.04.2015	Geçerlik komitesi toplantısı 9	Araştırmacı günlüğü
24	06.04.2015	Gönüllü öğrencilerle sınıf kitaplığı oluşturmak için kitap temini ve bu haftanın sonunda sınıf kitaplığı oluşturma	Fotoğraflar
25	10.04.2015	Geçerlik komitesi toplantısı 10	Araştırmacı günlüğü
26	13-30.04.2015	TEOG sınavı için uygulamaya ara verildi.	-
27	17-24.04.2015	Geçerlik komitesi toplantısı 11-12	Araştırmacı günlüğü
28	04-07.05.2015	Ara testlerin uygulanması	Boşluk doldurma, okuduğunu anlama başarı testi, okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya adanmışlık endeksi, kamera
29	11-14.05.2015	TİÖD stratejisinin uygulanması	Etkinlik kâğıtları, kamera
30	18-21.05.2015	İTS stratejisinin uygulanması	Etkinlik kâğıtları, kamera
31	25-28.05.2015	Multipass stratejisinin uygulanması	Etkinlik kâğıtları, kamera
32	01-04.06.2015	RIPS stratejisinin uygulanması	Etkinlik kâğıtları, kamera

33	08-11.06.2015	REAP stratejisinin uygulanması	Etkinlik kâğıtları, kamera
34	15-18.06.2015	Son testlerin uygulanması	Boşluk doldurma, okuduğunu anlama başarı testi, okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya adanmışlık endeksi, kamera
35	19.06.2015	Veli Görüşmeleri	Veli görüşme formu

3.6. Uygulama Süreci

Araştırma sürecinin; uygulamaya hazırlık, uygulama süreci ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen haftalık uygulama döngüsü şekil 5'te yansıtıldığı gibi ilerlemiştir.



Şekil 5. Araştırmanın Haftalık Uygulama Döngüsü

16 haftalık uygulama süreci boyunca dersler pazartesi (1 saat), Çarşamba (2 saat) ve perşembe (2 saat) olmak üzere haftada üç gün ve 5 Türkçe ders saatinde yapılmıştır.

3.6.1. Okumaya Adanmışlık Modeli'nin Uygulanmasından Önce Yapılan Çalışmalar

1. Tezin amacına uygun uygulama okulu ve sınıfı tez danışmanı ile belirlenmiştir.
2. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler (Bkz. EK-1) alındıktan sonra okul müdürü ile yüz yüze görüşme yapılarak çalışmanın amacı ve kapsamı gibi konularda görüş alışverişi yapılmıştır. Bu görüşmenin araştırmacı günlüğüne yansımaları şu şekilde olmuştur:
"...Okul müdürüm çalışmanın gerçekleşmesinden kendisinin memnun olacağını belirtti. 8/A sınıfının böyle bir çalışma ile ilerleyeceğini ve bu çalışmanın onlara katkısının olacağını söyledi. Çalışma boyunca elinden geldiği kadar destek vereceğini bildirdi..." (Araştırmacı günlüğü, 10.12.2014)
3. Okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya adanmışlık endeksini tezde kullanmak için izin alınmıştır. İzin alınan kişiye e-posta aracılığıyla ulaşılmış, bu kişiden ölçek ve endeksle ilgili gerekli bilgiler alınmıştır.
4. Okuma motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için ölçek Hidayet Ortaokulu, 91000 Dev Öğrenci Ortaokulu ve Türk Telekom Ortaokulu'ndaki toplam 200 öğrenciye uygulanmış, geçerlik ve güvenirliği yapılan ölçek tez çalışmasına alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik sonuçları tezin veri toplama araçları okuma motivasyonu ölçeği kısmında verilmiştir.
5. Araştırmacı tarafından okumaya adanmışlık endeksinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları uygulama yapılan okulla aynı çevrede bulunan Hidayet Ortaokulu'nda yapılmıştır. 8. sınıf 5 Türkçe öğretmeninden sınıflarında Türkçe başarıları bakımından alt, orta ve üst düzeyde yer alan toplam 10'ar öğrenci belirlemeleri istenmiştir. Öğretmenler, belirledikleri öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak her bir öğrenci için Okumaya Adanmışlık Endeksi'ni tamamlamışlardır. Toplamda 50 öğrenci üzerinden elde edilen veriler doğrultusunda aracın geçerlik ve güvenirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik sonuçları tezin veri toplama araçları okumaya adanmışlık endeksi kısmında verilmiştir.

6. Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenerek, çalışmanın yürütüleceği süre boyunca öğrencilere kazandırılması planlanan okuduğunu anlama kazanımları saptanmıştır. Bu kazanımlar Bloom Taksonomisi'nin bilişsel düzeylerine göre sınıflandırılarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra gerekli düzeltmeler yapılarak belirtke tablosuna son şekli verilmiştir. Bu tablo hazırlanan bütün okuduğunu anlama testlerinin kapsam geçerliği için kullanılmıştır.
7. İTS, TİÖD, RIPS, REAP, Multipass okuduğunu anlama stratejilerinin temel ilkeleri ve aşamaları belirlenerek, bu ilkeler ve aşamalar doğrultusunda bir öğretim planı, akış şeması oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak derslerde hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmış; metinler grafik, şema ve resimlerle desteklenen, okuduğunu anlama stratejilerine göre tasarlanan etkinlik kâğıtları aracılığıyla öğrencilere sunulmuştur. Bu kâğıtlar araştırmacı tarafından hazırlanmış, bu kâğıtlara geçerlik komitesi toplantısında uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir.
8. Çalışmada kullanılan bütün metinler Türkçe Programı'na uygun olan, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan ders kitaplarından alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda kullanılmıştır. Özellikle hikâye edici metinler için hikâye unsurları ve bir ana fikri barındırması; bilgilendirici metinler için ise tanımlama, karşılaştırma ve sebep-sonuç vb. gibi metin yapısında olması gereken temel özellikler dikkate alınmıştır.
9. Ön, ara ve son testte kullanılacak olan okuduğunu anlama başarı testleri ve okuma düzeyini belirlemek için kullanılan boşluk doldurma testleri araştırmacı tarafından hazırlanmış, uzman görüşüne sunulmuştur. Testlerin son şekilleri geçerlik ve güvenilirlik için uygulama yapılacak okul ile aynı çevrede bulunan Hidayet Ortaokulu'ndaki okul 2014-2015 güz dönemi kayıtlarına göre Türkçe dersi notları benzer düzeyde olan 40 kişilik 8. sınıf öğrencilerine pilot uygulama olarak yapılmıştır. Bu sınıfın seçilme nedeni uygulama yapılacak sınıf gibi Türkçe dersleri başarı ortalamalarının düşük olmasıdır. Testlerin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları tezin veri toplama araçları boşluk doldurma testi ve okuduğunu anlama başarı testi kısmında verilmiştir.
10. Görüşme soruları uygulanan öğretim sürecinin etkililiğini tespit etmek amacıyla modelden yola çıkılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme soruları

uzman görüşü alındıktan sonra son biçimini almıştır. Hazırlanan görüşme soruları uygulama bittikten sonra veli ve öğrencilere sorulmuştur.

11. Öğrencilerin sınıftaki uygulamalara ilişkin duygu ve düşüncelerine yönelik gerçekleştirdikleri yansımaları izleyebilmek amacıyla günlüklerden yararlanılmıştır. Bu amaçla alan yazında yer alan günlükler incelenmiş ve araştırma sürecinde etkili ve verimli kullanılacak bir günlük yapısı belirlenmiştir. Bu günlükler her dersin sonunda öğrencilerden araştırmacı tarafından toplanmıştır.
12. Okumaya Adanmışlık Modeli çerçevesinde hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığı Geçerlik Komitesi toplantısında tartışılmış, uygulanan öğretim modeline son şekli verilmiştir.

3.6.2. Okumaya Adanmışlık Modeli'nin Uygulanması

Okumaya Adanmışlık Modeli'nin öğretim süreci öğelerine göre bir eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır:

1. Modelin ilk ögesi öğrenme ve bilgi amaçlarıdır. Modele göre öğretmenler öğrencilerini, konuyu öğrenmelerinin doğru cevap vermelerinden daha önemli olduğu şeklinde yönlendirilirse öğrenciler kapasitelerine daha fazla güvenerek daha zor konularda daha iyi çalışmaktadırlar. Metni daha iyi anlamak için öğrenme amacına odaklanmış öğrenciler stratejileri etkili kullanarak, önceki deneyimleriyle yeni bilgileri birleştirerek diğer öğrencilerden daha fazla öğrenme sürecine adanmış olurlar. Bu öge aynı zamanda öğrenci özerkliğini destekleyici sınıf ortamının oluşmasına katkı sağlar. Öğrenmeye ve bilgi edinmeye yönelik olan bu süreç öğrencileri yeni konulara ve değişik kaynaklara yönlendirmede öğretmenlere önemli imkânlar sağlar. Böylece desteklenen özerklik öğrencileri motive eder.

Okumaya Adanmışlık Modeli'ne göre yapılan uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu öge ile ilgili araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şu şekildedir: *“...Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerime yapılacak çalışma ve etkinlikler hakkında bilgi verdim. Bu çalışmalarda konuyu öğrenmelerinin doğru cevap vermelerinden daha önemli olduğunu vurguladım. Öğrencilerim yapılan etkinliklerde not verilmeyeceğini ve değişik konularda bilgi sahibi olacaklarını öğrenince bu durumdan memnun oldular...”* (Araştırmacı günlüğü, 12.02.2015)

Uygulamada amacımız bu model ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve okuma motivasyonunu geliştirmek olduğu için öğrenciler kendilerine tanınan öğrenme özerkliği sayesinde sürece motive olmuşlar ve okuduğunu anlama çalışmalarına istekli katılmışlardır. Modele göre öğretim sürecinde yalnızca ders kitaplarına ve ders kitaplarındaki soruların cevaplanmasına yönelik etkinliklere odaklanılırsa öğrenme istenen düzeyde gerçekleşmeyeceği için araştırma farklı türlerde metinler (hikâye, deneme, efsane, makale, fabl vs.), farklı stratejiler (İTS, TİÖD, RIPS, REAP, Multipass), farklı etkinlikler (Serbest okuma, kitap tanıtımı, afiş ve pano çalışmaları) ve farklı düzeylerde (hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek, yaratmak) sorular içermektedir.

2. Modelin ikinci ögesi gerçek yaşam deneyimleridir. Bu öge ile desteklenen öğretim sürecinin öğrencileri metni derinlemesine okumaya yönlendirerek okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığı belirtilmektedir. Gerçek yaşam deneyimleri, öğrencilerin merak duygusunu ve dikkatini artırarak içsel motivasyonu geliştirmektedir. Araştırmacı günlüğüne bu öge şöyle yansımıştır:

“... Seçtiğim metinler ve bu metinlerle ilgili hazırladığım sorular ve etkinliklerde, gerçek yaşam deneyimlerini dikkate aldım, öğrencilerimin gerçek yaşam deneyimlerini sürece dâhil etmelerini sağladım. Seçtiğim öyküleyici metinlerde öğrencilerin gerçek yaşamlarında örneklerini bulacakları konular olmasına dikkat ettim. Bilgilendirici metinlerde ise konuların ilginç ve dikkatlerini atıracak tarzda olmasını sağladım. İşlenen metinlerde verilen bir konu ya da durumu, “Siz olsaydınız bu konu ya da durumu nasıl değerlendirirdiniz?” “Bu durumu doğru buluyor musunuz?” “Çevrenizde böyle sorun ya da durum var mı, varsa bu konu ya da durum karşısında siz ne çözümler üretiyorsunuz?” gibi sorularla öğrencilerimin gerçek yaşam deneyimleri ile ilişkilendirdim...” (Araştırmacı günlüğü, 06.02.2015)

3. Modelin üçüncü ögesi özerkliğin desteklenmesidir. Bu öge, öğrenme amaçlarına ulaşmak için öğrencilerin alternatif etkinlikler arasında tercih etmelerinde öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesidir. Modeli uygulama sürecinde öğrencilere katılmak istedikleri etkinliklerde, okumak istedikleri kitabı belirlemelerinde, değişik etkinliklere katılmalarında ve sesli ya da sessiz okuma yapmaları konularında istediklerini seçme şansı verilmiştir. Öğrenciler haftalık Türkçe dersinin 4 saatinde stratejileri uygularken 1 saatinde ise serbest okuma çalışmaları, kitaplık oluşturma, pano

ve afiş hazırlama, kitap tanıtımı gibi farklı etkinlikler yapmışlardır. Bu öge araştırmacının günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“...Öğrencilerimden tanıtacakları kitapları kendilerinin belirlemesini istedim. Öğrencilerim pano ya da afiş hazırlarken benim rehberliğimde serbest konular üzerinde çalışıyorlar. Kitaplık oluşturmada gönüllü öğrencilerimle kitapları temin ettik ve sınıf kitaplığı oluşturduk. Bu sayede serbest okuma çalışmalarında öğrencilerim istedikleri türden yayını okuma fırsatı buldular...” (Araştırmacı günlüğü, 06.04.2015)

Bu çalışmalar yapılırken araştırmacı tarafından çekilen fotoğrafların bazıları aşağıda verilmiştir:



Şekil 6. Gönüllü Öğrencilerle Sınıf Kitaplığı Oluşturma Çalışması (30.03.2015)



Şekil 7. Gönüllü Öğrencilerle Sınıf Kitaplığı Oluşturma Çalışması (30.03.2015)



Şekil 8. Serbest Okuma Etkinlikleri (31.03.2015)



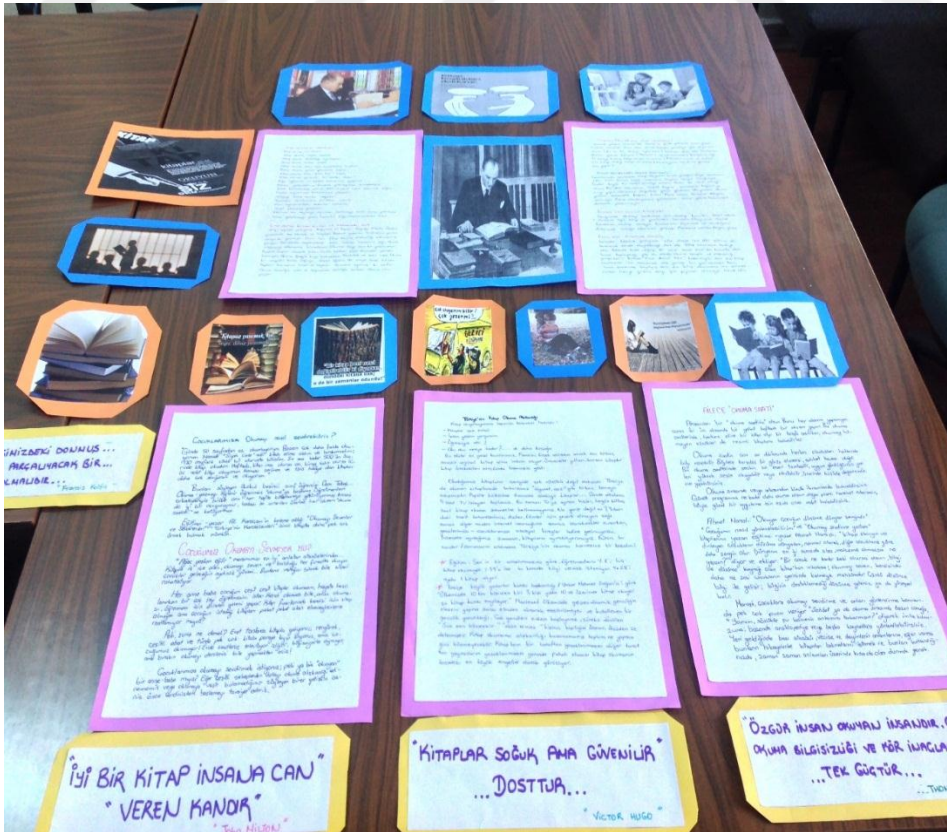
Şekil 9. “Kitap Tanıtımı Yap” Slogan Çalışması (01.04.2015)



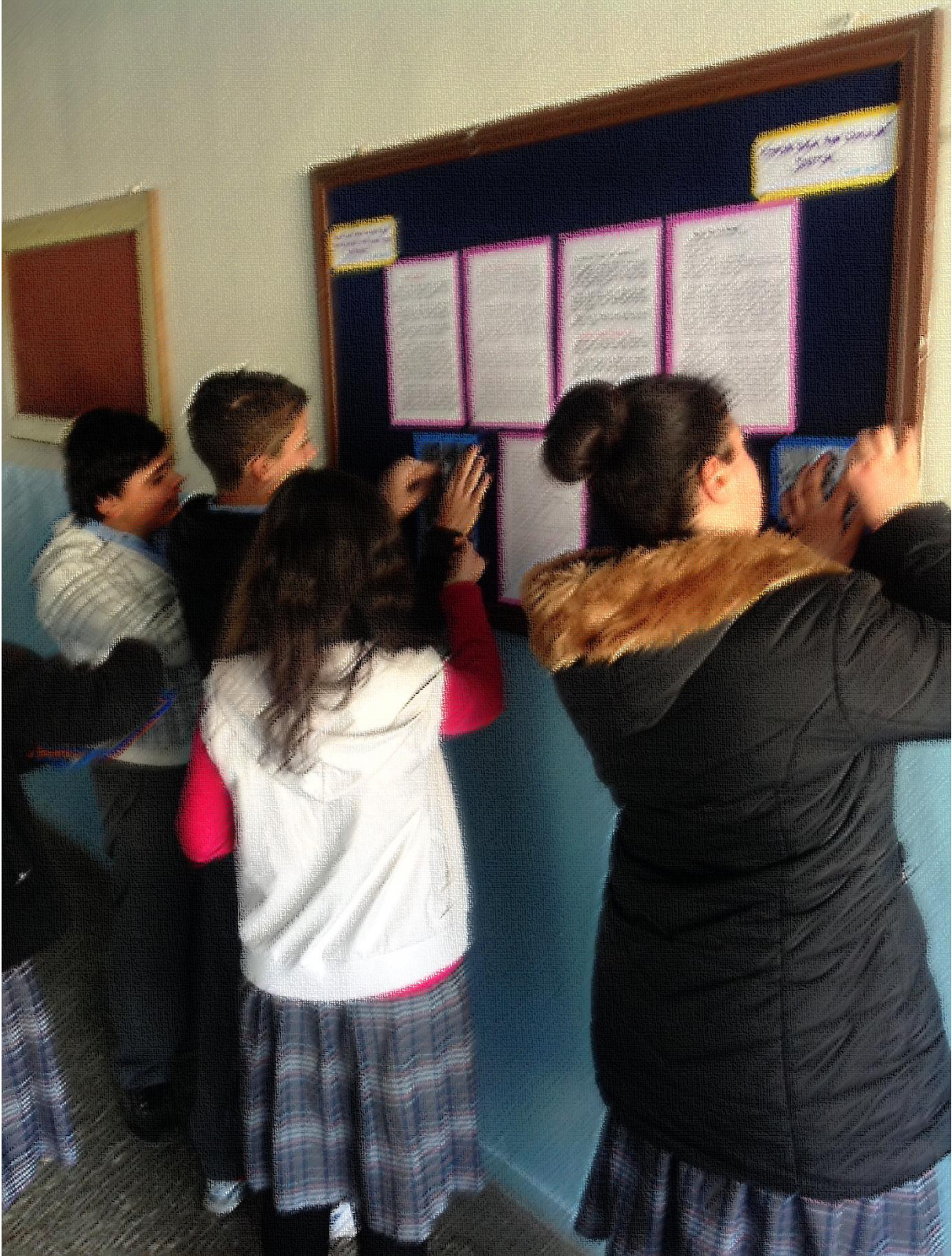
Şekil 10. Kitap Tanıtımı (02.04.2015)



Şekil 11. Kitap Tanıtımı (02.04.2015)



Şekil 12. Öğrencilerin Yaptığı “Kitap Oku” Konulu Slogan Çalışması (03.04.2015)



Şekil 13. Öğrencilerin Okul Panosu Hazırlaması (03.04.2015)

4. Modelin dördüncü ögesi ilgi çekici metinlerdir. İlgi çekici metin, metnin konusunun okuyanın ilgisine ve bilişsel yeterliliğine uygun olmasıyla ilgilidir. Kişisel olarak bir anlam ifade eden ve anlaşılması kolay bir kitap için ilgi çekici olarak denilebilir. Çalışmada kullanılan bütün metinler İlköğretim Türkçe Programı'na uygun olan, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan ders kitaplarından alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda kullanılmıştır. Özellikle hikâye edici metinler için hikâye unsurları ve bir ana fikri barındırması; bilgilendirici metinler için ise amaç-sonuç, sebep-sonuç vb. gibi metin yapısında olması gereken temel özellikler dikkate alınmıştır. Seçilen öyküleyici metinlerde öğrencilerin gerçek yaşamlarında örneklerini bulacakları konular vardır. Bilgilendirici metinlerde ise konular ilginç ve farklı bilgileri içermektedir. Metinlerin sözcük sayısına ve dilinin sade olmasına dikkat edilmiştir. Sınıf kitaplığı öğrencilerin ilgilendikleri kitaplardan oluşturulduğundan serbest okuma saatlerinde öğrenciler bu kitaptan faydalanmışlardır.
5. Modelin beşinci ögesi strateji öğretimidir. Strateji öğretimi, metinden öğrenmeyi sağlayan uygulamaları içerir. Okuma eğitiminde strateji öğretimi doğrudan olabileceği gibi örtük olarak da öğretilir. Uygulama sürecinde öğrencilere İTS, TİÖD, RIPS, REAP, Multipass okuduğunu anlama stratejileri doğrudan öğretilmiştir. Bu stratejilerin seçilme nedeni okuduğunu anlamada başarı sağladığını gösteren çalışmaların varlığıdır (Collins ve Cheek 1999; Rotruck 2001; Hollingsead ve Ostrander 2006; Epçaçan 2009; Top 2014). Bu stratejileri öğretme ve uygulama takvimi aşağıda verilmiştir:

Tablo 9. Stratejileri Öğretme ve Uygulama Takvimi

Etkinlik Nu.	Stratejiler	Metin Türü	Uygulama Tarihi
1	TİÖD	ÖYKÜLEYİCİ	23-26.02.2015
2	TİÖD	BİLGİLENDİRİCİ	23-26.02.2015
3	İTS	ÖYKÜLEYİCİ	02-05.03.2015
4	İTS	BİLGİLENDİRİCİ	02-05.03.2015
5	Multipass	ÖYKÜLEYİCİ	09-12.03.2015
6	Multipass	BİLGİLENDİRİCİ	09-12.03.2015
7	RIPS	ÖYKÜLEYİCİ	16-19.03.2015
8	RIPS	BİLGİLENDİRİCİ	16-19.03.2015
9	REAP	ÖYKÜLEYİCİ	23-26.03.2015
10	REAP	BİLGİLENDİRİCİ	23-26.03.2015
11	TİÖD	ÖYKÜLEYİCİ	11-14.05.2015
12	TİÖD	BİLGİLENDİRİCİ	11-14.05.2015
13	İTS	ÖYKÜLEYİCİ	18-21.05.2015
14	İTS	BİLGİLENDİRİCİ	18-21.05.2015
15	Multipass	ÖYKÜLEYİCİ	25-28.05.2015
16	Multipass	BİLGİLENDİRİCİ	25-28.05.2015
17	RIPS	ÖYKÜLEYİCİ	01-04.06.2015
18	RIPS	BİLGİLENDİRİCİ	01-04.06.2015
19	REAP	ÖYKÜLEYİCİ	08-11.06.2015
20	REAP	BİLGİLENDİRİCİ	08-11.06.2015

Stratejileri öğretmek için yapılan çalışmalar araştırmacının günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“...Her bir strateji için öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde çalışma kâğıtları hazırladım. Modelde okumada stratejilerin öğrenilmesi ve kullanılması kolay olmadığından strateji öğretimine uzun zaman ayrılması gerektiği belirtilmektedir. Bunun için strateji öğretme ve öğrencilerle öğretilen stratejileri uygulama 10 hafta toplam 50 ders saati sürdü. Her hafta bir stratejiyi bilgilendirici ve öyküleyici metinde öğrencilerime öğrettim. Öğretme çalışması 5 hafta sürdü. Geriye kalan 5 haftada da öğrencilerimin öğrendikleri stratejileri etkinlik kâğıtları ile uygulamalarını sağladım...” (Araştırmacı günlüğü, 11.06.2015)

Strateji öğretimi sürecinde küçük grup tartışmaları, akran desteği ve bireysel dönütlerle öğrenciler desteklenmiştir. Öğrencilerin gösterilen teknik ve stratejileri doğru uygulayıp uygulamadığı takip edilmiştir. Bunların becerilerin geliştirilmesindeki rolü izah edilmiş, gerekli ve yeteri kadar bağımsız uygulama yapma imkânı sağlanmış, sınıftaki bu süreç dikkatle gözlenmiştir. Öğrencilerin becerileri uygulamalarına yardımcı olunmuş, gerekli yönlendirmeler yapılmış, eksiklikler tamamlanıp varsa yanlışlar düzeltilmiştir. Yerine göre yeterince anlaşılmadığı veya beceriye dönüşmediği düşünülen stratejiler yeniden araştırmacı tarafından gösterilmiştir. Doğru yapılan çalışmaların neden doğru olduğu tüm sınıfa açıklanmıştır. Stratejileri öğretme ve uygulama sürecinde kullanılan bazı çalışma kâğıtları aşağıda sıralanmıştır:

➤ **TİÖD Stratejisi Çalışma Kâğıdı (23-26.02.2015)**

İÇİMDEKİ BEN (Öyküleyici Metin)

“İçimdeki Ben” adlı hikâye araştırmanın ekler kısmında (Bkz. EK-21) verilmiştir.

TAHMİN AŞAMASI

Bu aşamada öğrencilerden okuma parçasını gözden geçirmeleri, içeriği, konuyu tahmin etmeleri istenmiştir. Başlık ve resimlere bakmaları istenmiş, öğrenciler parçanın konusunun ne olabileceğini tahmin etmeye çalışmışlardır.

Tahminler, kavram haritaları ve tablolarla görselleştirilmiştir. Öğrencilere kavram ve hikâye haritası ve tablo oluşturma tahtaya çizilerek öğretilmiştir.

Öğrenciler görsellerini çalışma kâğıdındaki boş yerlere çizmişlerdir.

İNCELEME AŞAMASI

A) Öğrencilerden metni, okuma kâğıtlarından okurken metinde anlamını bilmediği sözcükleri belirlemeleri istenmiştir. Öğrenciler sözcüklerin anlamlarını cümleden hareketle belirlemişlerdir.

B) Öğrencilerden öyküdeki olayların gelişimini aşamalı bir biçimde maddeler hâlinde anlatmaları istenmiştir.

Gerekli sınıflama ve örgütlemeleri yapmışlardır. Öğrenciler öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini sınıflamışlardır.

C) Öğrencilerden öyküyle ilgili olarak aşağıdaki soruları açıklamaları istenmiştir. Bu soruların cevaplarını soruların yanlarına yazmışlardır.

Sevgi'nin bildiği gerçek nedir?

Sevgi'nin kitap okuma zevki nasıl oluşmuştur?

Aşağıdaki cümlelerde geçen deyimlerin altını çiziniz. Bu deyimlerin anlamlarını cümlenin bağlamından hareketle tahmin ediniz.

“Halasına çekmiş, o da evi süpürürken süpürgeyi bırakıp gazete okumaya başlardı, diye dert yanıyordu.”

“Ben de dâhil bütün sınıfın ağzı açık kalmıştı.”

Metnin ana fikrini belirleyiniz.

Aşağıdaki cümlelerde noktalı yerlere uygun bağlaçları getiriniz.

Kapıyı çaldıaçan olmadı.

Hava güneşli çok soğuk.

Aşağıdaki cümleleri okuduğunuz metinden hareketle sebep-sonuç bildiren ifadelerle tamamlayınız.

Beni görüp kaldırmasın diye

Kadir'i haklı çıkarmamak için

Aşağıda verilen cümlelerdeki yargılardan öznel olanları işaretleyiniz.

() Dolabı kilitledim.

() Aldığım kitap bana göre kalın sayılacak bir romandı.

() Bu başarılarımı kitaplara borçluyum.

() Kütüphanecilik Kulübü Başkanı Sevgi Ünal, dedi.

Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mu, neden?

Kadir'in yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Niçin?

Öğretmenin yaptığı davranışı “kitap okuma zevki ve alışkanlığı kazandırma” ölçütünde değerlendiriniz.

Sevgi'nin kötü durumunu düzeltmesi için farklı bir çözüm üretin.

Sizce Sevgi'nin daha sonraki yaşamında neler olmuştur?

ÖZETLEME VE ÖRGÜTLEME

Öğrencilere yukarıdaki soruları cevaplamaları için süre verilmiş, cevaplamalar bittikten sonra, kavram haritaları, gruplama ve görsel şekillerle “İçimdeki Ben” okuma parçasında anlatılanları örgütleme ve özetleme çalışması yapılmıştır. Öğrenciler örgütleme ve özetlemeyi öğrendikten sonra değerlendirme aşamasına geçilmiştir.

DEĞERLENDİRME

Öğrenciler okuma metnini okumadan önce, tahmin aşamasında yaptıkları örgütlemelerle, incelemeyi sonraki örgütlemeleri karşılaştırarak,

Parçada anlatılanları, okuma zevki ve okuma alışkanlığına ilişkin duygu ve düşüncelerini özetleyerek,

Anlaşılmayan noktalara açıklık getirecek sorulara yanıt vererek değerlendirdiler.

Araştırmanın TİÖD stratejisini öğretmek için hazırlanan bu etkinlik 23.02.2015 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere incelemeleri için “İçimdeki Ben” adlı hikaye metni dağıtılmıştır. Yukarıdaki aşamalar (tahmin, inceleme, özetleme ve örgütleme, değerlendirme) tek tek yapılarak gerçekleştirilen bu etkinliğin gerçekleştirme sürecinin bir bölümü aşağıda betimlenmiştir:

Öğrencilerin kendilerine dağıtılan hikaye metnini gözden geçirmelerinin ardından araştırmacı sınıfın geneline “Sizce bu metin neyle ilgili? Konusu nedir?” sorularını yöneltmiştir. Bu sorulara yönelik görüşlerini dile getiren öğrencilerin art arda verdikleri cevaplar şu şekilde olmuştur:

Ayşe: Okumak ile ilgili öğretmenim.

...

Seda: Bence bir kız var ve okumayı seviyor.

Kemal: Kızın içine canavar girmiş onu anlatıyor.

...

Hayriye: İçimde benden farklı birinin yaşadığını anlatıyor.

...

Ecrin: Evet, öğretmenim Hayriye'ye katılıyorum.

Araştırmacı: Evet çocuklar, çoğunuzun tahminleri doğru, bu metnin konusu okumak. Şimdi bu konuya yönelik kavram haritası oluşturalım. Kavram veya hikaye haritası ne demek biliyor musunuz?

Öğrenciler: Evet

Araştırmacı: Tamam o zaman şimdi siz kağıdınızın boş olan yerlerine görsellerinizi çizin. Ben sıralar arasında gezerek çizimlerinizi kontrol edeceğim.

Öğrenciler: Tamam öğretmenim.

Araştırmacı: Bazılarınız resimleri içerikle uygun yapmış, bazılarınız da resimleri çok güzel çizmiş. Resim çizmeyi seven var mı?

Necmi: Ben öğretmenim ben.

Sezgin: Ben de öğretmenim.

Araştırmacı: Evet, şimdi sizden metni okumanızı istiyorum ancak okurken anlamını bilmediğiniz kelimelerin altını çizin. Anlamalarını tahmin etmeye çalışın. Bir de metindeki olayları aşamalı olarak kağıdınızın inceleme aşaması boşluğuna maddeler halinde yazın.

Hatice: Öğretmenim bitti.

Kenan: Benimki de bitti.

Araştırmacı: Tamam çocuklar şimdi okuduğunuz metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri nereden başlıyor? Bana kim söylemek ister? Eda sen cevapla.

Eda: Öğretmenim metnin giriş kısmı Sevgi adlı kızın kitap okumadan hoşlanmayı ve öğretmenin ona kitaplık başkanlığı görevini vermesidir. Gelişme bölümü ise Kadir'in Sevgi'yi bu görevde istememesi ve ona söylemesi ile başlıyor. Sonuç ise Sevgi'nin Kadir'i haklı çıkarmayı istemeyip okumayı sevmesi ve çok başarılı olmasıdır.

Araştırmacı: Doğru Eda aferin sana. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümünü anlamayan var mı?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Evet çocuklar şimdi de size metinle ilgili sorular soracağım. Bu soruları cevaplayıp yazmanız için size süre vereceğim. Siz cevapladıktan sonra birlikte soruları cevaplayacağız.

...

Araştırmacı: Çocuklar şimdi sizinle okuduğumuz metni hikaye haritası yöntemiyle özetleyeceğiz. Benim sorduğum sorularla bir hikaye haritası çizeceğiz. Metnimizin başlığı nedir?Tülin.

Tülin: İçimdeki Ben

Araştırmacı: Kahramanlarımız ya da kişilerimiz kimlerdir Sedat?

Sedat: Sevgi, sınıf öğretmeni, Kadir, sınıf arkadaşları, sevginin ailesi.

Araştırmacı: Olay nerede geçiyor Burçin?

Burçin: Sınıfta ve evde

Araştırmacı: Güzel, peki ne zaman Alper?

Alper: Sevgi okuldayken ve diğer günlerde.

Araştırmacı: Burada yaşanan sorun nedirEda?

Eda: Kadir'in Sevgi'nin kitaplık başkanı olmasını istememesi.

Araştırmacı: Peki, çözümlümüz nedir? Bu sorun nasıl çözülmüştür Sefa?

Sefa: Sevgi öğretmenini haklı çıkarmak ve Kadir'e bir ders vermek için kitaplık başkanlığını yapmıştır. Başarılı olarak öğretmenini haklı çıkarmıştır.

...

Araştırmacı: Metinden okuma zevki ve okuma alışkanlığına yönelik neler çıkarabiliriz Ferhat?

Ferhat: Öğretmenim bence Sevgi benim gibi okumadan pek hoşlanmıyor ama çaba harcayıp okumayı seviyor ve başarılı oluyor. Kim bilir belki ben de Sevgi gibi olurum.

Araştırmacı: Sen de cevapla Şeyma.

Şeyma: Sevgi bence bizim sınıftaki arkadaşlarım gibi. Onlar da Sevgi gibi okumaktan sıkılıyorlar ama Sevgi içindeki sese güvendi ve başardı. Artık okumayı seviyor.

Araştırmacı: Peki çocuklar metinde anlamadığınız bir yer var mı?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Çocuklar bugünkü ders işleyişimiz nasıldı?

Öğrenciler: İyi.

Araştırmacı: Metni kolay anladınız mı?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Bugün size bir metin TİÖD okuduğunu anlama stratejisi ile nasıl işlenir onu öğrettim. Bu stratejinin aşamalarını anlamayan var mı?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: O zaman bugünkü dersimiz bitti. Katılımınız için çok teşekkür ederim. (Video_Dosyası_2, 23.02.2015)

TİÖD bilgilendirici metin (Misafirliklerimiz) de bu aşamalara göre derste işlenmiştir. Bu çalışma araştırmanın ekler kısmında (Bkz. EK-22) verilmiştir.

➤ **İTS Stratejisi Çalışma Kâğıdı (02-05.03.2015)**

GÜLER YÜZ (Bilgilendirici Metin)

“Güler Yüz” adlı deneme metni araştırmanın ekler kısmında (Bkz. EK-23) verilmiştir.

İTS okuduğunu anlama stratejisi doğrultusunda düzenlenen etkinlikler adım adım işlenir. İTS'nin adım adım işlenişinin nedeni birlikte öğrenme, tartışma ve sorgulama sıralamasını işlemeye yönelik bir girişim olmasıdır. Önce genel yönergeler sunulur sonra adımların nasıl uygulandığı anlatılır ve buna göre tekniğin işlenişini aşağıda adımlar hâlinde verilmektedir:

Adım-1: Gruplar oluşturulur.

Araştırmacı öğrencileri farklı başarı düzeylerinden ve en az 4 öğrenciden oluşan gruplara dağıtmıştır. Öğrencilere bundan sonra ders etkinliklerini grup içinde iş birliği yaparak, tartışarak ve okuma parçalarını sorgulayarak işleyeceklerini söylemiştir.

Adım-2: Birtakım Soru Hazırlanır.

Araştırmacı okunacak metnin çok yönlü olarak anlaşılmasını, tema çerçevesinde kazandırılması amaçlanan kazanımlara ulaşmayı sağlayacak ve metnin içeriğine ve uzunluğuna göre sayısı değişebilen soruları önceden hazırlamıştır.

“GÜLER YÜZ” isimli metne yönelik araştırmacının hazırladığı sorular aşağıda verilmiştir:

Metne göre insanları hayvanlardan farklı kılan nedir?

Budapeşte’de olan mektepte neler öğretilmiştir?

Aşağıdaki aynı kavram alanına giren kelimeleri yuvarlak içine alınız.

“hoca, sarı, ğrenci, sevda, mektep, havlu, sınıf,”

Metnin konusu nedir?

Metnin türü nedir? Neden?

Aşağıdaki cümleleri olumsuz hale getirerek yazınız.

“Glmsemeysi aklı başında adamın ciddiliğini bozan bir hâl sayarlar.”

“Kocası len bir Japon kadın ziyaretçileri gülerek karşılamak zorundadır.”

Aşağıdaki cümlelerde sebep-sonuç ilişkilerini bulunuz.

Yüzgöz olmasınlar diye

Gerçekten insan soğuğu aradığı zaman, ne kadar şiddetli olursa olsun.....

Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mu? Neden?

Çevrenizdeki gülmeyen, sürekli somurtan insanları düşünün. Bu insanların davranışını doğru buluyor musunuz? Neden?

Bu metnin en çok hangi bölümünü beğendiniz? Neden?

Gülmeyen insanların yaşamlarını tahmin ederek bununla ilgili bir paragraf yazınız.

Metinden bir sorun belirleyin ve çözüm retin.

Adım – 3: Gruplar Metni Tartışır, Soruları Bölüştürür.

Araştırmacı ğrencilere soruları dağıtmadan önce, araştırmacı ve öğrenciler tarafından metin birkaç kez okundu. Okumaların ardından araştırmacı öğrencilerden resimlerle metinde işlenen temayı karşılaştırmalarını, metne ilişkin görüşleri tartışmalarını istedi. Bu aşamada öğrenciler metni aşağıdaki açılardan tartıştılar:

Metinle başlığın uyumu sağlanmış mı?

Resimler, metinde verilmek istenenleri açıklıkla anlatabiliyor mu?

Resimlerden hareketle metnin içeriğini tahmin etmek mümkün müdür? Açıklayınız.

Bu tartışmalardan sonra, araştırmacı her bir gruba sorularını dağıttı.

Adım -4: Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar.

Araştırmacı her grubun soruların üzerinde çalışmasını istedi. Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirildi. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlandı. Öğrenciler, düşüncelerini ifade etmeye, tartışmaya ve soruları cevaplamaya teşvik edildi. Grup içi tartışmalarla sorular yazılı olarak cevaplandırıldı.

Adım -5: Gruplar Cevaplarını Sunar, Yeni Sorular Ekler ve Tartışırlar.

Gruplardan, yeniden birleşip cevaplarını birbirlerine söylemeleri, anlatmaları istendi. Öğrencilerin farklı bakış açılarıyla alternatif yanıtlar vermeye teşvik edilmeleriyle her bir sorunun tartışılması gerçekleştirildi. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri soruldu. Eğer eklenecekse bunlar tartışıldı. Araştırmacı bu aşamada örnek tartışma düşünme pratiklerini modellemek için tartışmaya etkinlikle katıldı. Tüm sorular cevaplandıktan ve tartışmanın her yönüne yeterli biçimde değinildikten sonra etkinlikler başarılı olmuş olarak kabul edildi. Her grubun adı tahtaya yazılarak verilen cevaplara göre en başarılı grup seçildi.

Araştırmanın İTS stratejisini öğretmek için hazırlanan bu etkinlik 02.03.2015 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle sıralar teneffüste araştırmacı tarafından grup çalışması yapılacak şekilde düzeltilmiştir. Öğrenciler 5'er kişilik heterojen gruplara ayrılmıştır. Öğrenciler sıralara yerleştirilmiştir. Öğrencilerden grup içinde bir sözcü seçmeleri istenmiştir. Öğrencilere incelemeleri için "Güler Yüz" adlı deneme metni dağıtılmıştır. Yukarıdaki aşamalar tek tek yapılarak gerçekleştirilen bu etkinliğin gerçekleştirme sürecinin bir bölümü aşağıda betimlenmiştir:

Öğrencilerin kendilerine dağıtılan deneme metnini gözden geçirmelerinin ardından araştırmacı sınıfın geneline "Sizce bu metin neyle ilgili? Konusu nedir?" sorularını yöneltmiştir. Bu sorulara yönelik görüşlerini dile getiren öğrencilerin art arda verdikleri cevaplar şu şekilde olmuştur:

Sema: Güler yüzlü olma ile ilgili öğretmenim.

...

Tekin: Bence gülmeyi sevmekle ilgili.

...

Esra: Evet, öğretmenim gülmekle ilgili.

Araştırmacı: Evet çocuklar, tahminleriniz doğru, bu metnin konusu gülmek ve güler yüzlü olmak.

Araştırmacı: Evet, şimdi sizden metni okumanızı istiyorum ancak okurken anlamını bilmediğiniz kelimelerin altını çizin. Anlamalarını metinden tahmin etmeye çalışın. Bir de metindeki anlatılanları grup arkadaşlarınızla paylaşın ve tartışın.

Araştırmacı: Tamam çocuklar şimdi okuduğunuz metnin başlığı ile içeriği uyumlu mu? Bana kim söylemek ister? Evet Seda.

Seda: Uyumlu öğretmenim, başlık güler yüz görseller de güler yüz şeklinde.

Araştırmacı: Doğru Seda aferin sana.

Araştırmacı: Evet çocuklar şimdi de size metinle ilgili sorular soracağım. Bu soruları cevaplayıp yazmanız için size süre vereceğim. Siz cevapladıktan sonra birlikte soruları cevaplayacağız.

...

Araştırmacı: Çocuklar verdiğiniz cevaplarla en başarılı grup “Futbolu Sevenler” grubudur. Alkışlıyoruz onları.

...

Araştırmacı: Peki çocuklar metinde anlamadığınız bir yer var mı?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Çocuklar bugünkü ders işleyişimiz nasıldı?

Öğrenciler: İyi.

Araştırmacı: Metni kolay anladınız mı?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Bugün size bir metin İTS okuduğunu anlama stratejisi ile nasıl işlenir onu öğrettim. Bu stratejinin aşamalarını anlamayan var mı?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: O zaman bugünkü dersimiz bitti. Katılımınız için çok teşekkür ederim.
(Video_Dosyası_3, 05.02.2015)

İTS öyküleyici metin (Emine Teyze'nin Çilek Reçeli) de bu aşamalara göre derste işlenmiştir. Bu çalışma araştırmancının ekler kısmında (Bkz. EK-24) verilmiştir.

➤ **Çoklu Geçiş (Multipass) Stratejisi Etkinlik Kâğıdı (09-12.03.2015)**

“Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu?” adlı metin araştırmancının ekler kısmında (Bkz. EK-30) verilmiştir.

BİR GÖL NASIL BİNGÖL OLDU? (Öyküleyici Metin)

GÖZLEM

Bu aşamada öğrencilerden, metnin ana düşüncesini ve yapısını belirlemek için başlıkları, giriş paragraflarını, görsel öğeleri okumaları, metni gözden geçirmeleri istendi.

İNCELEME AŞAMASI

İkinci geçiş olan inceleme, öğrencinin okuma parçasını baştan sona kadar okuyarak, parçadan özel bilgiler edinmesine yardım eden dört adımı içerir. Adımlara başlamadan önce öğrenciler, parçada hatırlamaya ilişkin en önemli gerçeklerin neler olabileceğini görmeleri için parça sonundaki kavrama sorularını okumaya teşvik edildi.

Birinci adımda metinsel ipuçları arandı,

İkinci adımda metinsel ipuçlarına sorular aracılığıyla dönüldü;

Üçüncü adımda önceden oluşturulmuş soruları yanıtlamak için metin okundu, gözden geçirildi, Dördüncü adımda metne geri dönmeksizin sorular yanıtladı.

ÇÖZME AŞAMASI

Üçüncü ve son geçiş olan çözümlenme, kavramayı gözleme tekniği olarak düzenlenmiştir. Bu adımda öğrenciler, okuma parçasının sonundaki tüm soruları cevapladı.

SORULAR

Okuduğunuz metinle ilgili unsurları belirleyip aşağıdaki boşluklara yazınız.

Olay :.....

Olayın geçtiği zaman:.....

Olayın geçtiği yer:.....

Olayın şahıs ve varlık kadrosu:.....

Gölün suları hangi özelliklere sahiptir?

Metnin konusu nedir?

Aşağıda koyu yazılan kelimelerin anlamını cümlenin bağlamından hareketle tahmin ediniz.

“Bu ıssız gölün kıyısında bir adam duruyordu.”

“Turnanın gümüş tüylerini bir bir yoldu.”

Metinle ilgili bir soru yazıp cevaplayınız.

Metnin türü nedir? Neden?

Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mu? Neden?

Metnin ana fikri nedir?

Avcının yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Neden?

Metnin konusu nedir? Yazar bu konuyu nasıl açıklamıştır? Dil ve anlatım yönünden değerlendiriniz.

Siz bu başlığa uygun içerik yazsaydınız neler yazardınız?

Ölümsüzlüğü belirten kısa, etkileyici bir söz yazınız.

Yukarıdaki soruların cevaplanması için süre verildi. Bütün öğrenciler cevaplamayı bitirdikten sonra sorular araştırmacı ile birlikte cevaplandı. Anlaşılmayan yerler tekrar anlatıldı.

Araştırmanın Çoklu Geçiş (Multipass) stratejisini öğretmek için hazırlanan bu etkinlik 10.03.2015 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere incelemeleri için “Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu?” adlı efsane metni dağıtılmıştır. Yukarıdaki aşamalar (gözlem, inceleme ve çözüme) tek tek yapılarak gerçekleştirilen bu etkinliğin gerçekleştirme sürecinin bir bölümü aşağıda betimlenmiştir:

Öğrencilerin kendilerine dağıtılan efsane metnini gözden geçirmelerinin ardından araştırmacı sınıfın geneline “Sizce bu metin neyle ilgili? Konusu nedir?” sorularını yöneltmiştir. Bu sorulara yönelik görüşlerini dile getiren öğrencilerin art arda verdikleri cevaplar şu şekilde olmuştur:

Sedat: Kuşlarla ve gölle ilgili.

...

Muzaffer: *Bence bir avcı var ve leyleği kurtarıyor.*

Sevda: *Bir gölün bingöl olmasını anlatıyor.*

...

Fatma: *Evet, öğretmenim Sevda 'yla aynı şeyi düşünüyorum.*

Araştırmacı: *Evet çocuklar, tahminleriniz metinle ilgili. Şimdi dağıttığım sorulara bakmanızı istiyorum. Metinden yakaladığınız ipuçları ya da tahminlerinizi sorularda da yakaladınız mı?*

Öğrenciler: *Evet*

Araştırmacı: *Tamam o zaman şimdi siz bu soruları yanıtlamak için metni okuyun. Metni tam anlamanız gerekiyor çünkü bir daha metni okumayacağız. Soruları cevaplarken metne bakmayacağız.*

Öğrenciler: *Tamam öğretmenim.*

Hatice: *Öğretmenim bitti.*

Sefa: *Benimki de bitti.*

...

Araştırmacı: *Evet çocuklar şimdi de size metinle ilgili sorular soracağım.*

...

Araştırmacı: *Çocuklar şimdi sizinle okuduğumuz metni hikaye haritası yöntemiyle özetleyeceğiz. Benim sorduğum sorularla bir hikaye haritası çizeceğiz. Metnimizin başlığı nedir?Evet Gamze sen cevapla.*

Gamze: *Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu?*

Araştırmacı: *Metnin şahıs ve varlık kadrosu nedir Semih?*

Semih: *Avcı, turna*

Araştırmacı: *Olay nerede geçiyor Hatice?*

Hatice: *Suyun kenarında*

Araştırmacı: *Güzel, peki ne zaman Vedat?*

Vedat: Avcının turnayı yakalayıp suda yıkadığı zaman.

Araştırmacı: Burada yaşanan konu nedir Seda?

Seda: Avcının ölümsüzlük suyunu keşfetmesi ancak sonra suyu kaybetmesi.

...

Araştırmacı: Peki çocuklar metinde anlamadığınız bir yer var mı?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Çocuklar bugünkü ders işleyişimiz nasıldı?

Öğrenciler: İyi.

Araştırmacı: Metni kolay anladınız mı?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Bugün size bir metin Çoklu Geçiş okuduğunu anlama stratejisi ile nasıl işlenir onu öğrettim. Bu stratejinin aşamalarını anlamayan var mı?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: O zaman bugünkü dersimiz bitti. Katılımınız için çok teşekkür ederim. (Video_Dosyası_3, 10.03.2015)

Multipass bilgilendirici metin (Kitap Hastanesi) de bu aşamalara göre derste işlenmiştir. Bu çalışma araştırmanın ekler kısmında (Bkz. EK-29) verilmiştir.

➤ **Oku ve Tekrar Oku, Betimle, Açıkla, Hızlan/Yavaşla/Yardım İste (RIPS) Etkinlik Kâğıdı (16-19.03.2015)**

ANADOLU'DA AYAK İZLERİ (Bilgilendirici Metin)

“Anadolu’da Ayak İzleri” adlı metin araştırmanın ekler kısmında (Bkz. EK-28) verilmiştir.

AŞAMA: OKU VE TEKRAR OKU

Araştırmacı okuma metinlerini öğrencilere dağıtmıştır. Öğrencilere okuma sırasında anlamada problem yaşarlarsa, durup baştan okumalarını söylemiştir. Öğrenciler anlamadıkları yerlere tekrar dönüş yapıp okumuşlardır.

AŞAMA: BETİMLE

Öğrencilerden içerik ile ilgili bir gösterge bulmaları istenmiştir. Metnin içeriği ile uyumsuz bir tasvir, anlam gücü için bir işaret olacaktır. Öğrencilerin bazılarında metni anlamama gibi sıkıntı olmuştur.

AŞAMA: AÇIKLA

Öğrenciler yaşadığı problemi kendi cümleleri ile açıklamıştır.

AŞAMA: HIZLAN/ YAVAŞLA

Bu aşamada sıkıntı yaşayan öğrencilerin okuma veya yeniden okuma esnasında bazen hızlanması, bazen de yavaşlaması gerektiğini araştırmacı söylemiştir.

AŞAMA: YARDIM İSTE

Eğer okuma hızındaki değişiklikler de işe yaramadıysa, öğrenci yardım istemiştir. Metin anlaşıldıktan sonra araştırmacı öğrencilerin metni anlayıp anlamadığını değerlendirmek için öğrencilerden metinle ilgili anlama sorularına cevap vermelerini istemiştir.

SORULAR

Divlit Tepe'deki izlerin özellikleri nelerdir?

Kula'daki ayak izleri kim tarafından ne zaman bulunmuştur?

Aşağıda koyu yazılan kelimelerin anlamını cümlenin bağlamından hareketle tahmin ediniz.

Anadolu'daki ayak izlerinin öyküsü...

Bir süre sonra da yeniden suskunlaştı.

Anlatım kimin ağzından yapılmıştır?

Metinle ilgili görsel uyumlu mu? Neden?

Aşağıdaki cümleleri soru cümlesi halinde yeniden yazınız.

Yanardağın ilk patlaması, yaklaşık 1,1 milyon yıl önce oldu.

Bu ayak izleri, günümüz insanıninkilerden biraz farklı.

Metnin ana fikri nedir?

Metinden iki nesnel yargı bulunuz.

MTA'nın izleri koruma girişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? Siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Neden?

Yazarın dil ve anlatımını kısaca değerlendiriniz.

Metindeki ayak izlerinin sahiplerinin yaşamlarını tahmin ederek yazınız.

Tarihi eserlerin korunması için bir öneri yazınız.

Öğrencilere soruları cevaplamaları için gerekli süre verilmiş, sorular cevaplandıktan sonra araştırmacı ile birlikte sorular cevaplanmıştır. Sorularda anlaşılmayan yerler açıklandıktan sonra etkinlik bitirilmiştir.

Araştırmanın RIPS stratejisini öğretmek için hazırlanan bu etkinlik 19.03.2015 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere incelemeleri için "Anadolu'da Ayak İzleri" adlı deneme metni dağıtılmıştır. Yukarıdaki aşamalar tek tek yapılarak gerçekleştirilen bu etkinliğin gerçekleştirme sürecinin bir bölümü aşağıda betimlenmiştir:

Araştırmacı: *Evet çocuklar, sizden dağıttığım metni okumanızı istiyorum. Eğer metni anlamada sıkıntı yaşarsanız tekrar anlamadığınız yere dönerek metni tekrar okuyun.*

Öğrenciler: *Tamam.*

Araştırmacı: *Okumalarınız bitti herhalde. Metni okurken herhangi bir problem yaşadınız mı? Evet Ayten ve Seda.*

Ayten: *Ben öğretmenim ben. Bazı kelimeler var ben bunları anlamadım.*

Fatma: *Ben de öğretmenim.*

Araştırmacı: *Evet, böyle durumlarda zaman kaybetmemek için anladığınız yerleri hızlı anlamadığınız yerleri ise yavaş okuyacaksınız. Bu sayede daha iyi anlarsınız.*

Ayten: *Tamam öğretmenim.*

Fatma: *Tamam anladım öğretmenim.*

Araştırmacı: *Tamam çocuklar şimdi okuduğunuz metni Ayten ve Fatma'ya söylediğimi uygulayıp da hala anlamayanınız var mı?*

...

Araştırmacı: Evet çocuklar şimdi de size metinle ilgili sorular soracağım. Bu soruları cevaplayıp yazmanız için size süre vereceğim. Siz cevapladıktan sonra birlikte soruları cevaplayacağız.

...

Araştırmacı: Peki çocuklar metinde anlamadığınız bir yer var mı?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Çocuklar bugünkü ders işleyişimiz nasıldı?

Öğrenciler: Biraz zor

Araştırmacı: Metni kolay anladınız mı?

Öğrenciler: Bazı yerleri zordu.

Araştırmacı: Bugün size bir metin RIPS okuduğunu anlama stratejisi ile nasıl işlenir onu öğrettim. Bu stratejinin aşamalarını anlamayan var mı?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: O zaman bugünkü dersimiz bitti. Katılımınız için çok teşekkür ederim. (Video_Dosyası_4, 19.03.2015)

RIPS öyküleyici metin (Ayrılmanın Böylesi) de bu aşamalara göre derste işlenmiştir. Bu çalışma araştırmanın ekler kısmında (Bkz. EK-27) verilmiştir.

➤ **Oku, Kodla, Açıklayıcı Notlar Al, Üzerine Düşün (REAP) Stratejisi Etkinlik Kâğı (23-26.03.2015)**

ASLAN ile SİNEK (Öyküleyici Metin)

“Aslan ile Sinek” adlı metin araştırmanın ekler kısmında (Bkz. EK- 25) verilmiştir.

AŞAMA: METNİ OKU Öğrencilere yazarın ne söylediğine bakmaları için metin okutulmuştur.

AŞAMA: KODLA Öğrencilerden yazarın mesajını kendi kelimeleriyle ifade etmeleri (kodlamaları) istenmiştir.

.....

.....

.....

AŞAMA: AÇIKLAYICI NOTLAR AL Özetleme, soru sorma gibi herhangi bir biçimde mesaj ile ilgili notlar almaları istenmiştir.

.....

.....

.....

AŞAMA: ÜZERİNE DÜŞÜN VE PAYLAŞ Öğrencilerin yazarın söylemek istediği üzerine düşünmüşler ve bu düşüncelerini diğerleri ile paylaşmışlardır.

SORULAR

Aslana neden “aslan kral” denir?

Okuduğunuz metinle ilgili unsurları belirleyip aşağıdaki boşluklara yazınız.

Olay :.....

Olayın geçtiği zaman:.....

Olayın geçtiği yer:.....

Olayın şahıs ve varlık kadrosu:.....

Metindeki yardımcı fikirleri yazınız.

Metindeki resmi yorumlayınız.

Metinde yer alan abartılı durumları yazınız.

Metnin türü nedir? Neden?

Metnin ana fikri nedir?

Aslan ile sineği kişilik yönünden karşılaştırmız.

Siz sineğin davranışını doğru buluyor musunuz? Neden?

Bu metnin en çok hangi yönünü beğendin? Neden?

Okuduğunuz metne farklı başlıklar bulunuz. (En az üç tane)

Çevrenizdeki kendini beğenen insanların bu durumlarını düzeltmeleri için bir çözüm yazınız.

Öğrencilere soruları cevaplamaları için gerekli süre verilmiş, sorular cevaplandıktan sonra araştırmacı ile birlikte sorular cevaplanmıştır. Sorularda anlaşılmayan yerler açıklandıktan sonra etkinlik bitirilmiştir.

Araştırmanın REAP stratejisini öğretmek için hazırlanan bu etkinlik 25.03.2015 tarihinde 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere incelemeleri için “Aslan ile Sinek” adlı fabl metni dağıtılmıştır. Yukarıdaki aşamalar tek tek yapılarak gerçekleştirilen bu etkinliğin gerçekleştirme sürecinin bir bölümü aşağıda betimlenmiştir:

Araştırmacı: *Evet, şimdi sizden metni okumanızı istiyorum. Metindeki olayları aşamalı olarak kağıdınızın kodla aşaması boşluğuna maddeler halinde yazın.*

Sefa: *Öğretmenim bitti.*

Eda: *Benimki de bitti.*

Araştırmacı: *Çocuklar şimdi sizinle okuduğumuz metni özetleyeceğiz. Benim sorduğum sorularla bir hikaye haritası çizeceğiz. Metnimizin başlığı nedir Mustafa?*

Mustafa: *Aslan ile Sinek*

Araştırmacı: *Kahramanlarımız ya da kişilerimiz kimlerdir Kerem?*

Kerem: *Aslan ve sinek*

Araştırmacı: *Olay nerede geçiyor Muzaffer?*

Muzaffer: *Ormanda*

Araştırmacı: *Güzel, peki ne zaman Alper?*

Alper: *Aslanın uyku zamanı.*

Araştırmacı: *Burada yaşanan sorun nedir Seda?*

Seda: *Kendini beğenmek*

Araştırmacı: *Peki, çözümümüz nedir Kenan?*

Kenan: *Kendini beğenen insanlar bu davranışlarını düzeltmelidir.*

...

Araştırmacı: *Peki çocuklar metinde anlamadığınız bir yer var mı?*

Öğrenciler: *Hayır.*

Araştırmacı: *Çocuklar bugünkü ders işleyişimiz nasıldı?*

Öğrenciler: *Çok iyiydi öğretmenim.*

Araştırmacı: *Metni kolay anladınız mı?*

Öğrenciler: *Evet.*

Araştırmacı: *Bugün size bir metin REAP okuduğunu anlama stratejisi ile nasıl işlenir onu öğrettim. Bu stratejinin aşamalarını anlamayan var mı?*

Öğrenciler: *Hayır.*

Araştırmacı: *O zaman bugünkü dersimiz bitti. Katılımınız için çok teşekkür ederim. (Video_Dosyası_5, 25.03.2015)*

REAP bilgilendirici metin (Eğer Gençlik Bilseydi) de bu aşamalara göre derste işlenmiştir. Bu çalışma araştırmacının ekler kısmında (Bkz. EK-26) verilmiştir.

6. Modelin altıncı ögesi iş birliğidir. Birçok öğretmen öğrencilerin içsel motivasyonunu etkinleştirmek ve korumak için iş birliğinden yararlanmaktadır. Çalışmayı yürüten araştırmacı aynı zamanda bu sınıfın Türkçe öğretmenidir. Öğrencilerinde okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarında sorunlar yaşadığından ve bu sorunu çözmeye istekli olduğundan bu modeli eylem araştırması olarak bu sınıfta uygulamak istemiştir. Bu çalışma hakkında öğrencilere bilgi verildiğinde öğrenciler mutlu olmuşlar, kendilerinin başarısız olduğu halde öğretmenleri tarafından önemsendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı var olan sorunları öğrencileriyle paylaşmış, bu sorunları düzeltmek için hep birlikte çalışmak gerektiğini sadece kendisinin gayreti ile olmayacağını, kendilerinin de ona destek olması gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmanın bütün öğrencileri kapsadığını herkesin uygulamalara katılacağını ve gerekli çalışmalarda sınıfın başarılı öğrencilerinden destek alacağını öğrencilere bildirmiştir. Öğrenciler uygulama süresince araştırmacıya gerek veri toplamada gerekse derslere devam devamsızlık konusunda yardımcı olmuşlar ve çalışmalarını büyük bir istekle yerine getirmişlerdir. Araştırmacı modelin bu ögesi için etkinliklere grup çalışması olan İTS stratejisini

eklemiş, bu stratejiyi uygularken heterojen gruplar oluşturmuş, öğrencilerin hem birbirlerinin eksikliğini gidermelerini hem de iş birliğinin önemini kavramalarını sağlamıştır. Bu stratejinin yanı sıra gönüllü öğrenciler iş birliği içinde kitap temin etmişler ve sınıf kitaplığı oluşturmuşlardır. Pano ve afiş hazırlamada öğrenciler hem bilgi hem de malzeme alışverişinde bulunmuşlar, yaptıkları ürünleri sınıf ve okul panosunda sergilemişler ve sosyal anlamda kendilerini tanıtmışlardır. Bu ögenin uygulama sürecindeki yaşananlar araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“...İş birliği çalışmamın bir parçası haline geldi. Öğrencilerime çalışmanın başında kendileriyle iş birliği yapacağımı söylediğimde hepsi gönülden çalışmalara katılacaklarını söylediler. Bu sözlerini bu gün de yerine getiriyorlar. Bu durumdan mutluyum. Bu çalışmalardan sıkılmadıklarını gösteriyor. Başarı olarak durumu iyi olan öğrencilerimden çok destek alıyorum. Özellikle grup çalışmalarında kendilerinden daha başarısız arkadaşlarına yardım ediyorlar. Yardımlaşma ve iş birliği kitap alışverişi, malzeme temininde de işe yarıyor. Umarım çalışmanın sonuna kadar böyle devam eder...” (Araştırmacı günlüğü, 19.05.2015)

7. Modelin yedinci ögesi övgü ve ödüllerdir. Etkili ve başarılı öğretmenler öğrencilerin kendi çalışmalarında başarı ve gururu hissetmeleri için bilgi verici övgüler kullanırlar. Ödül içtenlikle ve bir başarının takdir edilmesi şeklinde verildiğinde öğrencinin öz yeterlik algısı ve motivasyonu artmaktadır. Çalışma süresi boyunca araştırmacı tarafından öğrencilere yaptıkları etkinliklerdeki başarıları ile ilgili bilgi verilmiştir. Uygulamanın 6. haftasında ara testlerin sonuçları öğrencilerle paylaşılmış, öğrenciler durumlarının iyileştiğini, süreçte gelişme gösterdiklerini öğrenince yapabildiklerinin farkına varmışlardır. Öğrencilerin çalışmalara olan istekleri daha da artmıştır. Araştırmacı bu sınıfın derslerine giren diğer öğretmenlere de bu gelişmeden bahsetmiş, öğretmenlerin verdikleri olumlu tepkiler öğrencilerin yaptıklarından gurur duymasını sağlamıştır. Grup çalışmalarında en başarılı grubun adının tahtaya yazılması ve araştırmacının ve diğer öğrencilerin grubu tebrik etmeleri öğrencileri motive etmiştir. Etkinliklerdeki soruların cevaplarında en iyi çözüm ya da sloganı bulan öğrencilere araştırmacı tarafından verilen küçük ödüller de öğrencilerin öz yeterlik algısını

arttırmıştır. Övgü ve ödüllerle ilgili araştırmacı günlüğüne yansıyanlar aşağıda verilmiştir:

“...Sınıfta övgü ve ödüllere yer veriyorum çünkü öğrencilerimin en çok ihtiyaçları olan şey başarılarının takdir edilmesi. Bu zamana kadar onlara göre gerek öğretmenleri gerekse aileleri sürekli onları olumsuz yönde eleştirmiş. Etkinlikleri uygularken ufak başarı sağlasalar da onları yüreklendirecek övgülerden yararlanıyorum. Bu sayede onlar da çalışmalara daha çok motive oluyorlar...”

(Araştırmacı günlüğü, 11.06.2015)

8. Modelin sekizinci ögesi değerlendirmedir. Modele göre değerlendirme etkinlikleri objektif ve standart (yani standart testler) olmanın yanı sıra öğrenci merkezli ve kişiye özgü (yani portfolyo) olmalıdır. Öğrencinin okumaya yönelik ilgisini ve dikkatini sürdürmek isteyen öğretmenler yalnızca becerileri ve sonucu değerlendirmemeli öğrencinin çabasını ve ilerlemesini de değerlendirmelidir. Bu öğretmenler öğrencilerini gayret ettiklerinde başarabileceklerine ve okumadan hoşlanacaklarına inandırmalıdır Sınıf portfolyoları ve proje temelli etkinlikler öğrencinin süreç içerisindeki ilerlemesini anlamlı etkinlikler aracılığıyla değerlendirilmesini sağlamaktadır. Araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin Okumaya Adanmışlık Modeli ile okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma motivasyonlarını geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sürece odaklanıldığı için araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada süreci değerlendirmek için nicel ve nitel veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testi, boşluk doldurma testi, okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya adanmışlık endeksi nicel veri kaynakları; öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel veri kaynaklarıdır. Ayrıca öğrencilerin ders ortamında ilerlemesini değerlendirmek için etkinlik kâğıtları, öğrencilerin hazırladıkları pano ve afiş çalışmaları araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk haftasında öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, okuma seviyeleri, okuma motivasyonları ve okumaya adanmışlıklarını değerlendirmek amacıyla okuduğunu anlama başarı testi, boşluk doldurma testi, okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya adanmışlık endeksi uygulanmıştır.(16-18.02.2015) Testlerin sonuçlarına bakılarak öğrencilere durumları hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Öğrencilere uygulama süresince kullanılan bütün etkinliklerde geri bildirim verilmiş, etkinliklerde öğrencilerin çabaları ve ilerlemeleri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin her dersin sonunda doldurdıkları günlükler sayesinde o günkü dersleri değerlendirme fırsatı bulunmuştur. 5 haftalık strateji öğretiminden sonra ara testler uygulanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, okuma seviyeleri, okuma motivasyonları ve okumaya adanmışlıklarını değerlendirmek amacıyla okuduğunu anlama başarı testi, boşluk doldurma testi, okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya adanmışlık endeksi uygulanmıştır. (04-07.02.2015) Testlerin sonuçlarına bakılarak öğrencilere durumları hakkında genel bilgiler verilmiştir. Bu testler öğrenciye ilerlemesi hakkında geri bildirim sağlayarak öğrencinin öz yeterliliğin artmasına ve öğrenciye kendi kapasitesini geliştirme imkânı vererek içsel motivasyonun oluşmasını sağlamıştır.

Öğrencilerin gösterilen teknik ve stratejileri doğru uygulayıp uygulamadığı ara testlerden sonra da takip edilmiştir. Bunların becerilerin geliştirilmesindeki rolü izah edilmiş, gerekli ve yeteri kadar bağımsız uygulama yapma imkânı sağlanmış, sınıftaki bu süreç dikkatle gözlenmiştir.

Araştırmanın son haftasında öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, okuma seviyeleri, okuma motivasyonları ve okumaya adanmışlıklarını değerlendirmek amacıyla okuduğunu anlama başarı testi, boşluk doldurma testi, okuma motivasyonu ölçeği ve okumaya adanmışlık endeksi uygulanmıştır.(15-18.06.2015) Sürecin sonunda uygulama sürecini değerlendirmek için öğrenci ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. (18-19.05.2015) Araştırmanın değerlendirme süreci araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

"...Ön testleri uygularken sıkıntı yaşadım çünkü öğrenciler soruları cevaplamayınca testlerden sıkıldılar. Özellikle boşluk doldurma testi öğrencilerin sıkılmasına neden oldu. Ara testlerde yaşadığım sıkıntılar biraz azaldı. Öğrenciler daha gayretli olarak testleri çözmeye çalıştılar. Son testlerde nihayet o sıkıntılarımız bitti. Öğrencilerdeki gelişmeyi son testleri uygularken bile fark ediyorum..." (Araştırmacı günlüğü, 18.06.2015)

9. Modelin dokuzuncu ögesi öğretmen ilgisidir. Modele göre ilgili öğretmenler öğrencilerin bireysel özelliklerini ve ilgi alanlarını bilir ve her öğrencinin öğrenmesine önem verir. Öğrencilerin öğrenmesini ve çabasını arttırmak için

gerçekçi ve pozitif hedefler oluşturur. Öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerinin ilerlemeleriyle ilgilendiklerini düşündüklerinde ve öğrencilere öğrenme sürecini kontrol edebilecekleri özerklik desteği sağlandığında öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılarak, öğrenmeye istekli ve mutlu olduklarını; sınıfa olan bağlılıklarının arttığı belirtilmektedir. Çalışmayı yürüten araştırmacı aynı zamanda bu sınıfın Türkçe öğretmenidir. Öğrencilerinde okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarında sorunlar yaşadığından ve bu sorunu çözmeye istekli olduğundan bu modeli eylem araştırması olarak bu sınıfta uygulamak istemiştir. Bu çalışma hakkında öğrencilere bilgi verildiğinde öğrenciler mutlu olmuş, kendilerinin başarısız olduğu halde öğretmenleri tarafından önemsendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler kendilerine tanınan öğrenme özerkliği sayesinde sürece motive olmuşlar ve okuduğunu anlama çalışmalarına istekli katılmışlardır.

10. Modelin onuncu ögesi öğretim sürecinin tutarlılığıdır. Sınıfta uygulanan öğretim süreçlerinin yüksek düzeyde tutarlı olması öğrencilerin okumaya adanmışlıklarını artırır. Öğretimde tutarlılık ve uyum sağlanmış, öğrencilerin adanmışlıkları artmış, öğrenmeleri kolaylaşmış, okuma başarıları artmıştır. Okumaya adanmışlık okuma başarısını olumlu yönde etkiler, okuma sıklığını ve okuyazar topluluğunda kitap paylaşımı gibi okuma etkinliklerini artırır. Adanmışlık, öğretim sürecinde bir aracı ve okuma sonuçlarını etkileyen bir yoldur. Adanmışlıkları artan öğrencilerin başarıları, bilgileri ve okuma etkinlikleri de artmaktadır. Ancak okumaya adanmışlık ve öğrenme zaman almaktadır. Kısıtlı çalışma ve durumda okumaya adanmışlığın gerçekleştirilmesi imkânsızdır. Okurun adanmışlık için deneyimlerin sürekliliği ve motivasyon destekli sınıf ortamı algısı gerekmektedir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“...16 hafta süren çalışmamda Okumaya Adanmışlık Modeli kapsamında öğrencilerimle etkinlikler yaptım, gerekli sınıf ortamını oluşturdum ve çalışma sonunda öğrencilerimin okuma motivasyonları, okumaya adanmışlıkları ve okuduğunu anlama başarıları arttı...” (Araştırmacı günlüğü, 18.06.2015)

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

3.7.1. Araştırmanın Geçerliği

Genel anlamda geçerlik, bir şeyin ölçmek istediğini ne derece ölçtüğüdür (Johnson, 2005). Araştırmacılar eylem araştırmalarında inandırıcı olma ve güvenilir olma kavramlarının önemli olduğunu belirterek, bunun için birtakım ölçütler sıralamaktadır (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richarson, 2005; Creswell, 2008). Bunlar:

- Çeşitleme (veride, araştırmacılarda, kuramda ve yöntemde)
- Bulgularda varsa olumsuz örneklere de yer verme
- Araştırmacının araştırma sürecindeki rolünü duygularını, düşüncelerini ve değerlerini yansıtıcı bir şekilde ifade etme
- Verilerin toplanmasının ve çözümlenmelerinin doğruluğunun farklı uzmanlar tarafından denetlenmesini sağlama
- Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi süresince geçerlik komitesi ile verileri ve çözümleri paylaşma ve önerileri değerlendirme
- Veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapma
- Verilerin derinlemesine toplanacak kadar verilerin toplandığı ortamda yeterince bulunma
- Verileri dikkatli toplama ve saklama
- Verileri ayrıntılı betimleme
- Araştırma raporunu okuyanlara aktarmak için verileri ayrıntılı sunma

Bu araştırmada tek bir bakış açısına bağlı kalınmadan toplanan verilerden elde edilen bulguların geçerliğine ilişkin, olabilecek sorunları önlemek amacıyla yukarıda sıralanan ölçütler doğrultusunda alınan önlemler şu şekilde özetlenebilir:

- Değişik ve çoklu veri toplama kaynakları kullanılarak veri çeşitlenmesi yapılmıştır.
- Hem nicel hem de nitel teknikler kullanılarak derinlemesine ve tutarlı bulgular elde edilmesine çalışılmıştır.
- Araştırmanın nicel boyutunda hazırlanan okuduğunu anlama başarı testleri ve boşluk doldurma testlerinin kapsam geçerliliği için hem belirtke tablosu hazırlanmış hem de alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.
- Video kayıtları, uygulama sürecinde izlenerek uzman görüşleriyle veriler üzerinde kontrol sağlanmıştır.
- Araştırma sürecinde gerçekleştirilen video kaydı dökümlerinin belli bir bölümü bir başka uzman tarafından dinlenerek kayıtların doğrulanması gerçekleştirilmiştir.
- Eylem planlarının hazırlanmasında genellikle geçerlik komitesinin görüşleri gözönünde bulundurulmuştur.

- Toplanan tüm veriler çeşitlerine göre sınıflandırılarak dosyalanmıştır.
- Veri toplama ve çözümlene sürecindeki kayıtlar düzenli olarak tutulmuştur.
- Araştırma ortamında gereksinimleri belirlemek, inanılır ve güvenilir veriler toplamak amacıyla ortamda yeterli zaman geçirilmiştir.
- Verilere yorum yapılmadan, ilgili veri kaynaklarından alıntılara yer verilerek özgünlük sağlanmıştır.
- Veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Verilerden elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilerek varsa farklı görüşlere ve aykırı açıklamalara da yer verilerek oluşumların bütün olarak algılanmasına çalışılmıştır.

3.7.2. Araştırmanın Güvenirliği

Genel anlamda güvenirlilik; bir çalışmanın veya deneyin benzer sonuçlar ile tekrarlanabilirliğinin derecesidir. Johnson (2005) araştırmanın inanırılığını artırabilmek için araştırmacının dikkat etmesi gereken noktaları şöyle sıralamaktadır:

- Araştırma gözlemleri dikkatli ve tam olarak kaydedilmelidir.
- Verilerin toplanma ve çözümlenme aşamalarının her aşaması açık bir biçimde betimlenmelidir.
- Önemli olduğu düşünölen her verinin kaydedildiğinden emin olunmalıdır.
- Betimlemelerde olabildiğince tarafsız olunmaya çalışılmalı ve olan yorumlanmalıdır.
- Yeterli veri kaynağının olmasına (veri çeşitlemesine) özen gösterilmelidir.
- Doğru veri kaynaklarına ulaşılmasına çalışılmalıdır. Gözlem yapılan ortamda yeterli süre ve yoğunlukta bulunulmasına özen gösterilmelidir.

Yukarıdaki yöntemler göz önünde bulundurularak bu araştırmada araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Araştırma verilerinin toplanması için ortamda uzun süre kalınmıştır.
- Araştırmacının, araştırma sürecindeki rolü yansıtıcı bir biçimde betimlenmiştir.
- Araştırmaya katılanlar ve araştırmanın geçtiğı ortam ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
- Okuduğunu anlama başarı ve boşluk doldurma testleri, farklı okulda önceden uygulanmıştır.
- Araştırma sürecinde toplanan veriler, uygulamanın güvenirliliğı için birden fazla kişi tarafından, geçerlik komitesince düzenli olarak değerlendirilmiştir. Geçerlik komitesinin görüş ve önerileri doğrultusunda eylem planları gerçekleştirilmiştir.

- Araştırma sürecinde toplanan verilerin birbirini tamamlayacak şekilde tutarlı olarak sunulmasına çalışılmıştır.
- Verilerin çözümlenmesinde belirlenen temalar için belli sayıda video kayıtları başka bir uzmana izletilip güvenilirlik çalışması yapılmıştır.
- Araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

3.8. Verilerin Analizi

Bu bölümde ilk olarak nicel verilerin ardından da nitel verilerin çözümlenmesi süreci ele alınmıştır.

3.8.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada “Öğrencilerin okuma seviyesi ne durumdadır?” sorusuna cevap aramak için boşluk doldurma testi, “Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları nasıldır? sorusuna cevap aramak için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”; “Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modeli’nin uygulanmasından önce, sonra ve uygulanışı sırasında okuma motivasyonları nasıldır?” sorusuna cevap aramak için “Okuma Motivasyonu Ölçeği”; “Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modeli’nin uygulanmasından önce, sonra ve uygulanışı sırasında okumaya adanmışlıkları nasıldır?” sorusuna cevap aramak için “Okumaya Adanmışlık Endeksi” kullanılmıştır. Ön test, ara test ve son test şeklinde uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi SPSS 20.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için Kolmogorov - Smirnov Testi değerleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden istatistiki analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Boşluk Doldurma Testi, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Adanmışlık Endeksi’nin ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Paired Samples t Testi ile uygulanmıştır. Okuma seviyesi ile okuduğunu anlama başarıları, okuma seviyesi ile okuma motivasyonu, okuma seviyesi ile okumaya adanmışlık, okuduğunu anlama başarıları ile okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama başarıları ile okumaya adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon ve Paired Samples t Testi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak

değer olarak $r = 0,70-1,00$ arasında olması yüksek; $r = 0,30-0,70$ arasında olması orta; ve $r = 0,00 - 0,30$ arasında olması da düşük düzeyde olması da ilişkinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Verilerin çözümlenmesi ile ulaşılan bulgular “Bulgular ve Yorum” bölümünde sunulup yorumlanmıştır.

3.8.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunu, araştırmacının öğrenci ve velilerle yaptığı görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırmanın bu boyutunda incelenen araştırma soruları şunlardır: “8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde uygulanan Okumaya Adanmışlık Modeli’ne yönelik görüşleri nelerdir?” ve “Öğrenci velilerinin Türkçe derslerinde uygulanan Okumaya Adanmışlık Modeli’ne yönelik görüşleri nelerdir?” Bu soruların test edilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, yapılan bireysel görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu çalışmada içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz tekniği kullanılmıştır. Kategori sistemin oluşturulmasında iki yol izlenmektedir (Gökçe, 2006):

- (1) Kuramsal kategori oluşturma sistemi,
- (2) Uygulamalı kategori oluşturma işlemi

Uygulamalı kategori oluşturma işleminin yapıldığı çalışmada görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevap metinleri incelenmiştir. Kategoriler (tema) oluşturulurken bu metinlerle araştırma soruları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında araştırma hedeflerine uygun temalar oluşturulmuştur.

İçerik analizinde güvenilirlik, kategori sistemi ve kodlama işlemi üzerinden sağlanmaktadır. Kategorilerin oluşturulması, kodlama işleminin yapılması, kodlama yapan farklı araştırmacı veya uzmanların aynı metni aynı şekilde kodlamaları, yorumlamaların zamana göre değişkenlik göstermemesi nesnelliğin temel şartı olan güvenilirliği sağlar (Gökçe, 2006; Bilgin, 2006).

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğrencilerle ve velilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi tekniğine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulguların geçerliğinin sağlanabilmesi için analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Yapılan görüşme oturumları görüşme kayıt formları kullanılarak kayıt edilmiştir. Nitel çalışmalarda

geçerlik, araştırılan olgunun veya konunun en doğal haliyle ve olabildiğince yansız gözlenmesiyle sağlanabilir. Bu analizde tarafsızlığın sağlanması amacıyla, öğrencilerin ve velilerin sorulara verdikleri cevaplar ikinci bir araştırmacı tarafından da incelenmiş ve çözümlenmiştir. Her iki araştırmacı sorulara verilen cevaplardaki ortak noktaları belirlemişler ve ayrı ayrı kodlama yapmışlardır. Araştırmacıların yaptıkları kodlamalar eşleştirilip birleştirildikten sonra temalar oluşturulmuştur. Temalar, asıl verilerle karşılaştırılarak araştırmacılar tarafından bir kez daha kontrol edilmiştir. Verilerin analizinin açıklanmasında görüşme formundaki her soruya verilen cevaplardan oluşan temalar o soru başlığı altında yorumlanmıştır. Öğrenci ve görüşleri alıntılarla belirtilmiştir. Alıntıların aktarılmasında öğrenciler; Ö1, Ö2, Ö3 (öğrenci 3); veliler V1, V2, V3 (veli 3)... şeklinde verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgular sıralanacak ve bu bulgular eşliğinde yorumlar getirilecektir.

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutundan Elde Edilen Bulgular

4.1.1. Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuma seviyesi ne durumdadır?” ve “Öğrencilerin öyküleyici metinde okuma seviyesi ne durumdadır?” birinci ve ikinci sorusuna yönelik ön, ara ve son test sonuçlarına göre belirlenen öğrencilerin okuma seviyelerinin (endişe düzeyi, öğretim düzeyi ve bağımsız düzey) frekans ve yüzde dağılımları tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10. Öğrencilerin Okuma Seviyesi Dağılımı

Öğrencilerin Okuma Seviyesi		f	%	
Ön Test	Öyküleyici metin	0-49 Endişe düzeyi	20	57,1
		50-69 Öğretim düzeyi	15	42,9
	Bilgilendirici metin	0-49 Endişe düzeyi	31	88,6
		50-69 Öğretim düzeyi	4	11,4
Ara Test	Öyküleyici metin	0-49 Endişe düzeyi	12	34,3
		50-69 Öğretim düzeyi	23	65,7
	Bilgilendirici metin	0-49 Endişe düzeyi	20	57,1
		50-69 Öğretim düzeyi	15	42,9
Son Test	Öyküleyici metin	50-69 Öğretim düzeyi	11	31,4
		70-100 Bağımsız düzeyi	24	68,6
	Bilgilendirici metin	50-69 Öğretim düzeyi	18	51,4
		70-100 Bağımsız düzeyi	17	48,6

n=35

Öğrencilerin boşluk doldurma testinden aldıkları puanların düzeylere dağılımı şöyledir. Ön testte öyküleyici metinde %57,1'i endişe düzeyinde, %42,9'u ise öğretim düzeyindedir. Bilgilendirici metinde ise öğrencilerin %88,6'sının endişe düzeyinde iken %11,4'ü öğretim düzeyindedir.

Ara testte öyküleyici metinde öğrencilerin %34,3'ü endişe düzeyinde, %65,7'si ise öğretim düzeyindedir. Bilgilendirici metinde ise öğrencilerin %57,1'i endişe düzeyinde iken %42,9'u ise öğretim düzeyindedir.

Son testte öyküleyici metinde öğrencilerin %31,4'ü öğretim düzeyinde, %68,6'sı ise bağımsız düzeydedir. Bilgilendirici metinde ise öğrencilerin %51,4'ü öğretim düzeyinde iken %48,6'sı bağımsız düzeydedir.

Öğrencilerin okuma seviyesi öyküleyici ve bilgilendirici metinde endişe düzeyi ve öğretim düzeyi şeklinde iken öğretim sürecinin sonunda endişe düzeyinde hiçbir öğrenci kalmamıştır. Öğrencilerin okuma seviyeleri öğretim düzeyi ve bağımsız düzey şeklinde olmuştur.

4.1.1.1. Okuma Seviyeleri Paired Samples t Testi Analizi

Öğrencilerin okuma seviyelerinin ön test - ara test ile ön test - son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan paired samples t testi sonuçları tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11. Öğrencilerin Okuma Seviyesi Paired Samples t Testi Analizi

		\bar{x}	Ss	t	p
Okuma Seviyesi (Öyküleyici Metin)	Ön Test	26,29	12,88	-9,168	0,000**
	Ara Test	45,89	9,10		
	Ön Test	26,29	12,88	-24,074	0,000**
	Son Test	66,23	10,76		
Okuma Seviyesi (Bilgilendirici Metin)	Ön Test	16,83	11,66	-12,003	0,000**
	Ara Test	38,46	7,73		
	Ön Test	16,83	11,66	-21,839	0,000**
	Son Test	57,89	10,10		

** p<0,05, n=35

Tablo 11’de görüldüğü üzere, okuma seviyesi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X}=26,29$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 45,89$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-9,168$ $p<0,05$). Öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 26,29$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 66,23$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-24,074$ $p<0,05$).

Bilgilendirici metin ön test test puanları ($\bar{X} = 16,83$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 38,46$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-12,003$ $p<0,05$). Bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{X} = 16,83$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 57,89$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-21,839$ $p<0,05$).

Aritmetik ortalamaları dikkate alındığında uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okuma seviyelerinde son testten aldıkları puanlara önemli bir katkısı olduğu söylenebilir.

4.1.2. Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuduğunu anlama başarıları nasıldır?” ve “Öğrencilerin öyküleyici metinde okuduğunu anlama başarıları nasıldır?” üçüncü ve dördüncü sorusuna yönelik öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının düşük, orta ve iyi düzeyde anlama frekans ve yüzde dağılımları tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Dağılımı

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi			f	%
Ön Test	Öyküleyici metin	0-49 düşük	24	68,6
		50-69 orta	9	25,7
		70-100 iyi	2	5,7
	Bilgilendirici metin	0-49 düşük	30	85,7
		50-69 orta	4	11,4
		70-100 iyi	1	2,9
Ara Test	Öyküleyici metin	0-49 düşük	6	17,1
		50-69 orta	11	31,4
		70-100 iyi	18	51,4
	Bilgilendirici metin	0-49 düşük	4	11,4
		50-69 orta	18	51,4
		70-100 iyi	13	37,1
Son Test	Öyküleyici metin	70-100 iyi	35	100,0
	Bilgilendirici metin	70-100 iyi	35	100,0

n=35

Okuduğunu Anlama Başarı testinden alınan puanların anlama düzeyleri dağılımına göre ön testte öyküleyici metinde; öğrencilerin %68,6'sının okuduğunu anlama başarı seviyesi düşük düzeyde, %25,7'sinin orta düzeyde ve %5,7'sinin ise iyi düzeydedir. Bilgilendirici metinde ise öğrencilerin %85,7'sinin okuduğunu anlama başarı seviyesi düşük düzeyde, %11,4'ünün orta düzeyde ve %2,9'unun ise iyi düzeydedir.

Okuduğunu Anlama Başarı testinden alınan puanların anlama düzeyleri dağılımına göre ara testte öyküleyici metinde öğrencilerin %17,1'inin okuduğunu anlama başarı seviyesi düşük düzeyde, %31,4'ünün orta düzeyde ve %51,4'ünün ise iyi düzeydedir. Bilgilendirici metinde ise öğrencilerin %11,4'ünün okuduğunu anlama başarı seviyesi düşük düzeyde, %51,4'ünün orta düzeyde ve %37,1'inin ise iyi düzeydedir.

Okuduğunu Anlama Başarı testinden alınan puanların anlama düzeyleri dağılımına göre son testte öyküleyici metinde öğrencilerin %100'ünün okuduğunu anlama başarı seviyesi iyi düzeydedir. Bilgilendirici metinde ise öğrencilerin %100'ü okuduğunu anlama başarı seviyesi iyi düzeydedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri öyküleyici ve bilgilendirici metinde en fazla düşük ve orta düzeydedir. İyi düzeyde çok az öğrenci vardır. Öğretim sürecinin sonunda düşük ve orta düzeyde hiçbir öğrenci kalmamıştır. Öğrencilerin tamamının okuduğunu anlama başarıları iyi düzeydedir.

4.1.3. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrenciler okuduğunu anlama testinde Bloom Taksonomisi’ne göre hangi düzeylerde başarısız olmaktadır?” beşinci sorusundan hareketle, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi (öyküleyici metin) ön test - ara test ve ön test - son testlerinden aldıkları puanlarda Bloom Taksonomisi’nin hangi bilişsel düzeyinde başarısız olduğunu incelemek için bu testlerin arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış. Bunun için bu testler arasında paired samples t testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 13’te sunulmuştur:

Tablo 13. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin) Paired Samples t Testi Analizi

Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin)		\bar{x}	Ss	t	p
Hatırlamak	Ön Test	4,83	2,73	-8,968	0,000**
	Ara Test	8,34	1,94		
	Son Test	9,97	0,17		
Anlamak	Ön Test	6,26	4,65	-1,906	0,065
	Ara Test	8,20	5,09		
	Son Test	15,00	0,00		
Uygulamak	Ön Test	7,91	4,82	-6,663	0,000**
	Ara Test	12,77	3,31		
	Son Test	15,00	0,00		
Analiz Etmek	Ön Test	6,91	5,00	-7,389	0,000**
	Ara Test	13,57	5,68		
	Son Test	20,00	0,00		
Değerlendirmek	Ön Test	6,97	4,13	-9,175	0,000**
	Ara Test	12,40	3,38		
	Son Test	19,49	0,92		
Yaratmak	Ön Test	3,14	3,85	-12,739	0,000**
	Ara Test	12,80	3,93		
	Son Test	19,23	1,17		
Genel Puan	Ön Test	36,03	17,95	-14,788	0,000**
	Ara Test	68,09	14,86		
	Son Test	98,69	2,01		

** p<0,05, n=35

Okuduğunu anlama başarı testi (öyküleyici metin) ve alt boyutları tablo 13'te görüldüğü üzere, hatırlamak düzeyinde öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{x} = 4,83$) ile ara test puanlarının ($\bar{x} = 8,34$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -8,968$ p<0,05). Hatırlamak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{x} = 4,83$) ile son test

puanlarının ($\bar{X} = 9,97$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-11,125$ $p<0,05$).

Anlamak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 6,26$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 8,20$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,906$ $p>0,05$). Anlamak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 6,26$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 15,00$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-11,112$ $p<0,05$).

Uygulamak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 7,91$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 12,77$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-6,663$ $p<0,05$). Uygulamak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 7,91$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 15,00$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-8,692$ $p<0,05$).

Analiz etmek düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 6,91$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 13,57$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-7,389$ $p<0,05$). Analiz etmek düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 6,91$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 20,00$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-15,476$ $p<0,05$).

Değerlendirmek düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 6,97$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 12,40$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-9,175$ $p<0,05$). Değerlendirmek düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 6,97$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 19,49$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-20,068$ $p<0,05$).

Yaratmak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 3,14$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 12,80$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-12,739$ $p<0,05$). Yaratmak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 3,14$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 19,23$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-25,685$ $p<0,05$).

Okuduğunu anlama başarı testinin öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 36,03$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 68,09$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-14,788$ $p<0,05$). Okuduğunu anlama başarı testinin öyküleyici metin ön test

puanları ($\bar{X} = 36,03$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 98,69$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-22,143$ $p<0,05$).

Aritmetik ortalamaları dikkate alındığında uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin öyküleyici metin bilişsel düzeylerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin) Paired Samples t Testi Analizi

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi (bilgilendirici metin) ön test - ara test ve ön test - son testlerinden aldıkları puanlara göre Bloom Taksonomisi'nin hangi bilişsel düzeyinde başarısız olduğunu incelemek için bu testlerin arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış. Bunun için bu testler arasında paired samples t testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin) Paired Samples t Testi Analizi

Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin)		\bar{x}	Ss	t	p
Hatırlamak	Ön Test	3,69	2,25	-16,631	0,000**
	Ara Test	7,51	1,62		
	Ön Test	3,69	2,25	-11,203	0,000**
	Son Test	10,00	0,00		
Anlamak	Ön Test	4,00	3,18	-20,459	0,000**
	Ara Test	8,97	3,05		
	Ön Test	4,00	3,18	-8,398	0,000**
	Son Test	15,00	0,00		
Uygulamak	Ön Test	8,51	4,74	-8,101	0,000**
	Ara Test	13,51	3,12		
	Ön Test	8,51	4,74	-6,765	0,000**
	Son Test	15,00	0,00		
Analiz Etmek	Ön Test	8,06	5,26	-13,453	0,000**
	Ara Test	13,91	4,83		
	Ön Test	8,06	5,26	-5,446	0,000**
	Son Test	20,00	0,00		
Değerlendirmek	Ön Test	6,37	3,75	-18,242	0,000**
	Ara Test	11,89	3,80		
	Ön Test	6,37	3,75	-6,799	0,000**
	Son Test	19,11	1,84		
Yaratmak	Ön Test	6,74	3,55	-23,443	0,000**
	Ara Test	10,11	4,49		
	Ön Test	6,74	3,55	-5,200	0,000**
	Son Test	18,57	1,87		
Genel Puan	Ön Test	37,37	16,95	-13,833	0,000**
	Ara Test	65,91	12,71		
	Ön Test	37,37	16,95	-22,403	0,000**
	Son Test	97,69	3,36		

**p<0,05, n=35

Okuduğunu anlama başarı testi (bilgilendirici metin) ve alt boyutları tablo 14'te görüldüğü üzere, hatırlamak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} = 3,69$) ile ara test puanlarının ($\bar{x} = 7,51$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-16,631$ $p<0,05$). Hatırlamak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} =$

3,69) ile son test puanlarının ($\bar{x} = 10,00$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-11,203$ $p<0,05$).

Anlamak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} = 4,00$) ile ara test puanlarının ($\bar{x} = 8,97$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-20,459$ $p<0,05$). Anlamak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} = 6,26$) ile son test puanlarının ($\bar{x} = 15,00$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-8,398$ $p<0,05$).

Uygulamak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} = 8,51$) ile ara test puanlarının ($\bar{x} = 13,51$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-8,101$ $p<0,05$). Uygulamak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} = 8,51$) ile son test puanlarının ($\bar{x} = 15,00$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-6,765$ $p<0,05$).

Analiz etmek düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} = 8,06$) ile ara test puanlarının ($\bar{x} = 13,91$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-13,453$ $p<0,05$). Analiz etmek düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} = 8,06$) ile son test puanlarının ($\bar{x} = 20,00$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-5,446$ $p<0,05$).

Değerlendirmek düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} = 6,37$) ile ara test puanlarının ($\bar{x} = 11,89$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-18,242$ $p<0,05$). Değerlendirmek düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} = 6,37$) ile son test puanlarının ($\bar{x} = 19,11$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-6,799$ $p<0,05$).

Yaratmak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} = 6,74$) ile ara test puanlarının ($\bar{x} = 10,11$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-23,443$ $p<0,05$). Yaratmak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} = 6,74$) ile son test puanlarının ($\bar{x} = 18,57$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-5,200$ $p<0,05$).

Okuduğunu anlama başarı testinin bilgilendirici metin ön test puanları ($\bar{x} = 37,37$) ile ara test puanlarının ($\bar{x} = 65,91$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-13,833$ $p<0,05$). Okuduğunu anlama başarı testinin bilgilendirici metin ön test

puanları ($\bar{x}= 37,37$) ile son test puanlarının ($\bar{x}= 97,69$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-22,403$ $p<0,05$).

Aritmetik ortalamaları dikkate alındığında uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin bilgilendirici metin seviyelerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.4. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin okuma seviyelerindeki gelişme okuduğunu anlama başarılarını arttırmakta mıdır?” sorusundan hareketle öğrencilerin öyküleyici metinde okuma seviyeleri yükseldikçe okuduğunu anlama başarılarında artma olup olmadığını incelemek için paired samples t testi ve korelasyon analizi yapılmış, sonuçlar tablo 15’ te sunulmuştur:

Tablo 15. Öyküleyici Metinde Okuma Seviyesi ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki

	Öyküleyici	\bar{x}	Ss	r	p	t	p
Ön test	Okuduğunu anlama	36,03	17,95	0,646	0,000	4,187	0,000**
	Okuma seviyesi	26,29	12,88				
Ara test	Okuduğunu anlama	68,09	14,86	0,479	0,004	9,957	0,000**
	Okuma seviyesi	45,89	9,10				
Son test	Okuduğunu anlama	98,69	2,01	0,713	0,000	20,365	0,000**
	Okuma seviyesi	66,23	10,76				

** $p<0,05$, $n=35$

Tablo 15 incelendiğinde öyküleyici metinde ön testte, okuduğunu anlama başarıları (36,03) ile okuma seviyesi (26,29) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 4,187$ $p<0,05$). Okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,646$ $p<0,05$). Buna göre, okuma seviyesi arttıkça okuduğunu anlama başarısının da artacağı ya da benzer şekilde okuma seviyesi azaldıkça okuduğunu anlama başarısının da azalacağı söylenebilir.

Ara testte, okuduğunu anlama başarıları (68,09) ile okuma seviyesi (45,89) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 9,957$ $p<0,05$). Okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama

başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,479$ $p < 0,05$). Buna göre, okuma seviyesi arttıkça okuduğunu anlama başarısının da artacağı ya da benzer şekilde okuma seviyesi azaldıkça okuduğunu anlama başarısının da azalacağı söylenebilir.

Son testte, okuduğunu anlama başarısı (98,69) ile okuma seviyesi (66,23) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 20,365$ $p < 0,05$). Okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta derecede, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,713$ $p < 0,05$). Buna göre, okuma seviyesi arttıkça okuduğunu anlama başarısının da artacağı ya da benzer şekilde okuma seviyesi azaldıkça okuduğunu anlama başarısının da azalacağı söylenebilir.

4.1.4.1. Bilgilendirici Metinde Okuduğunu Anlama Başarı Seviyesi ile Okuma Seviyelerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama başarı seviyeleri arasındaki ilişkide fark olup olmadığını değerlendirmek için paired samples t testi ve korelasyon analizi sonuçları tablo 16'da gösterilmiştir:

Tablo 16. Bilgilendirici Metinde Okuma Seviyesi ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki

	Bilgilendirici	\bar{X}	Ss	r	p	t	p
Ön test	Okuduğunu anlama	37,37	16,95	0,575	0,000	8,682	0,000**
	Okuma seviyesi	16,83	11,66				
Ara test	Okuduğunu anlama	65,91	12,71	0,486	0,000	14,484	0,000**
	Okuma seviyesi	38,46	7,73				
Son test	Okuduğunu anlama	97,69	3,36	0,651	0,000	28,300	0,000**
	Okuma seviyesi	57,89	10,10				

** $p < 0,05$, $n=35$

Tablo 16 incelendiğinde bilgilendirici metin ön testte, okuduğunu anlama başarısı (37,37) ile okuma seviyesi (16,83) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 8,682$ $p < 0,05$). Okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,575$ $p < 0,05$). Buna göre, okuma seviyesi arttıkça

okuduğunu anlama düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okuma seviyesi azaldıkça okuduğunu anlama düzeyinin de azalacağı söylenebilir.

Ara testte, okuduğunu anlama başarısı (65,91) ile okuma seviyesi (38,46) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 14,484$ $p < 0,05$). Okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,486$ $p < 0,05$). Buna göre, okuma seviyesi arttıkça okuduğunu anlama düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okuma seviyesi azaldıkça okuduğunu anlama düzeyinin de azalacağı söylenebilir.

Son testte, okuduğunu anlama başarısı (97,69) ile okuma seviyesi (57,89) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 28,300$ $p < 0,05$). Okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,651$ $p < 0,05$). Buna göre, okuma seviyesi arttıkça okuduğunu anlama düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okuma seviyesi azaldıkça okuduğunu anlama düzeyinin de azalacağı söylenebilir.

4.1.5. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modeli’nin uygulanmasından önce ve sonra okumaya adanmışlıkları ne durumdadır?” yedinci sorusundan hareketle öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksine göre adanmışlık durumlarının dağılımları ve öğrencilerin durumlarına göre okumaya adanmışlık endeksinin ifadelerinin frekans ve yüzde dağılımları tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17. Okumaya Adanmışlık Endeksi Ön Test Dağılımı

	Doğru Değil		2	3	4	Çok Doğru				
	1					5				
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Sık sık kendi isteğiyle okuma yapar	17	48,6	11	31,4	2	5,7	4	11,4	1	2,9
Sevdiği konuları ve yazarları okur	10	28,6	13	37,1	6	17,1	5	14,3	1	2,9
Kitap okurken dikkati kolayca dağılır.	0	0,0	0	0,0	5	14,3	6	17,1	24	68,6
Okuma üzerinde çok çalışır	14	40,0	12	34,3	7	20,0	2	5,7	0	0,0
Kendine güvenen bir okuyucudur.	13	37,1	14	40,0	5	14,3	3	8,6	0	0,0
Anlama stratejilerini iyi kullanır.	29	82,9	0	0,0	6	17,1	0	0,0	0	0,0
Metnin içeriği hakkında derinlemesine düşünür.	32	91,4	0	0,0	3	8,6	0	0,0	0	0,0
Arkadaşlarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan zevk alır	10	28,6	17	48,6	7	20,0	1	2,9	0	0,0

Ön testte öğrencilerin durumları “Sık sık kendi isteğiyle okuma yapar” ifadesinde %48,6’sı doğru değil, %5,7 orta ve %11,4’ü doğru şeklindedir. “Sevdiği konuları ve yazarları okur” ifadesinde %37,1’i doğru değil, %17,1’i orta ve %14,3’ü doğru şeklindedir. “Kitap okurken dikkati kolayca dağılır” ifadesinde %0,0’ı doğru değil, %14,3’ü orta ve %68,6’ü doğru şeklindedir. “Okuma üzerinde çok çalışır” ifadesinde %40,0’ı doğru değil, %20,0’i orta ve %5,7’i doğru şeklindedir. “Kendine güvenen bir okuyucudur” ifadesinde %40,0’ı doğru değil, %14,3’ü orta ve %8,6’sı doğru şeklindedir. “Anlama stratejilerini iyi kullanır” ifadesinde %82,9’u doğru değil, %17,1’i orta ve %0,0’ı doğru şeklindedir. “Metnin içeriği hakkında derinlemesine düşünür” ifadesinde %91,4’ü doğru değil, %8,6’sı orta ve %0,0’ı doğru şeklindedir. “Arkadaşlarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan zevk alır” ifadesinde %48,6’sı doğru değil, %20,0’si orta ve %2,9’u doğru şeklindedir.

4.1.5.1. Okumaya Adanmışlık Endeksinin İfadelerinin Ara Test Dağılımı

Öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksine göre adanmışlık durumlarının dağılımları ve öğrencilerin durumlarına göre okumaya adanmışlık endeksinin ifadelerinin frekans ve yüzde dağılımları tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18. Okumaya Adanmışlık Endeksi Ara Test Dağılımı

	Doğru Değil		2		3		4		Çok Doğru 5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sık sık kendi isteğiyle okuma yapar	0	0,0	14	40,0	11	31,4	7	20,0	3	8,6
Sevdiği konuları ve yazarları okur	0	0,0	5	14,3	15	42,9	9	25,7	6	17,1
Kitap okurken dikkati kolayca dağılır.	0	0,0	13	37,1	15	42,9	6	17,1	1	2,9
Okuma üzerinde çok çalışır	0	0,0	4	11,4	20	57,1	7	20,0	4	11,4
Kendine güvenen bir okuyucudur.	0	0,0	8	22,9	13	37,1	14	40,0	0	0,0
Anlama stratejilerini iyi kullanır.	0	0,0	12	34,3	16	45,7	7	20,0	0	0,0
Metnin içeriği hakkında derinlemesine düşünür.	0	0,0	16	45,7	12	34,3	7	20,0	0	0,0
Arkadaşlarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan zevk alır	0	0,0	2	5,7	15	42,9	16	45,7	2	5,7

Ara testte öğrencilerin durumları “Sık sık kendi isteğiyle okuma yapar” ifadesinde %40,0’ı doğru değil,%31,4 orta ve %20,0’si doğru şeklindedir. “Sevdiği konuları ve yazarları okur” ifadesinde %14,3’ü doğru değil, % 42,9’u orta ve %25,7’si doğru şeklindedir. “Kitap okurken dikkati kolayca dağılır” ifadesinde %37,1’i doğru değil, % 42,9’u orta ve %17,1’i doğru şeklindedir. “Okuma üzerinde çok çalışır” ifadesinde %11,4’ü doğru değil, %57,1’i orta ve %20,0’i doğru şeklindedir. “Kendine güvenen bir okuyucudur” ifadesinde %22,9’u doğru değil, %37,1’i orta ve %40,0’ı doğru şeklindedir. “Anlama stratejilerini iyi kullanır” ifadesinde %34,3’ü doğru değil,% 45,7’si orta ve %20,0’si doğru şeklindedir. “Metnin içeriği hakkında derinlemesine düşünür” ifadesinde %45,7’si doğru değil, %34,3’ü orta ve %20,0’si doğru şeklindedir. “Arkadaşlarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan zevk alır” ifadesinde %5,7’si doğru değil, %42,9’u orta ve %45,7’si doğru şeklindedir.

4.1.5.2. Okumaya Adanmışlık Endeksinin İfadelerinin Son Test Dağılımı

Öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksine göre adanmışlık durumlarının dağılımları ve öğrencilerin durumlarına göre okumaya adanmışlık endeksinin ifadelerinin frekans ve yüzde dağılımları tablo 19’da verilmiştir:

Tablo 19. Okumaya Adanmışlık Endeksi Son Test Dağılımı

Son test	Doğru		Değil		2		3		4		Çok Doğru	
	1		5								5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sık sık kendi isteğiyle okuma yapar	0	0,0	0	0,0	2	5,7	16	45,7	17	48,6		
Sevdiği konuları ve yazarları okur	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	20,0	28	80,0		
Kitap okurken dikkati kolayca dağılır.	20	57,1	15	42,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
Okuma üzerinde çok çalışır	0	0,0	0	0,0	1	2,9	20	57,1	14	40,0		
Kendine güvenen bir okuyucudur.	0	0,0	0	0,0	2	5,7	13	37,1	20	57,1		
Anlama stratejilerini iyi kullanır.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	18	51,4	17	48,6		
Metnin içeriği hakkında derinlemesine düşünür.	0	0,0	0	0,0	3	8,6	19	54,3	13	37,1		
Arkadaşlarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan zevk alır	0	0,0	0	0,0	1	2,9	8	22,9	26	74,3		

Son testte öğrencilerin durumları “Sık sık kendi isteğiyle okuma yapar” ifadesinde %5,7 orta ve %48,6’ü doğru şeklindedir. “Sevdiği konuları ve yazarları okur” ifadesinde %80,0’ni doğru şeklindedir. “Kitap okurken dikkati kolayca dağılır” ifadesinde %57,1’i doğru değil şeklindedir. “Okuma üzerinde çok çalışır” ifadesinde %2,9’u orta ve %57,1’i doğru şeklindedir. “Kendine güvenen bir okuyucudur” ifadesinde %5,7’si orta ve %57,1’i doğru şeklindedir. “Anlama stratejilerini iyi kullanır” ifadesinde %51,4’ü doğru şeklindedir. “Metnin içeriği hakkında derinlemesine düşünür” ifadesinde %8,6’sı orta ve %54,3’ü doğru şeklindedir. “Arkadaşlarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan zevk alır” ifadesinde %2,9’u orta ve %74,3’ü doğru şeklindedir.

4.1.5.3. Okumaya Adanmışlık Endeksine Göre Dağılımı

Öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksine göre puanlarının frekans ve yüzde dağılımları tablo 20’de sunulmuştur:

Tablo 20. Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Endeksine Göre Dağılımı

Okumaya Adanmışlık Endeksi		f	%
Ön Test	0-19 Düşük	29	82,9
	20-27 Orta	6	17,1
Ara Test	0-19 Düşük	9	25,7
	20-27 Orta	16	45,7
Son Test	28-40 İyi	10	28,6
	28-40 İyi	35	100,0

n=35

Öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksi ön testinde aldıkları puanlara göre düzeylerinin dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin %82,9'unun okumaya adanmışlıkları düşük düzeyde, %17,1'i ise orta düzeydedir.

Ara testte aldıkları puanlara göre düzeylerinin dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin %25,7'sinin okumaya adanmışlıkları düşük düzeyde, %45,7'sinin okumaya adanmışlıkları orta düzeyde ve %28,6'sının ise okumaya adanmışlıkları iyi düzeydedir.

Son testte aldıkları puanlara göre düzeylerinin dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin %100,0'ünün okumaya adanmışlıklarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Okumaya adanmışlık endeksinin puanlarının aritmetik ortalamaları dikkate alındığında uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksi puanlarında önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.5.4. Okumaya Adanmışlık Endeksinin Paired Samples t Testi Analizi

Öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksi ön test - ara test ve ön test - son testlerinden aldıkları puanların paired samples t testi sonuçları tablo 21'de sunulmuştur:

Tablo 21. Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Endeksi Puanı Paired Samples t Testi Analizi

		\bar{x}	Ss	t	p
Okumaya	Ön Test	13,83	5,94	-23,845	0,000**
	Ara Test	24,89	5,50		
Adanmışlık Endeksi	Ön Test	13,83	5,94	-31,312	0,000**
	Son Test	36,17	3,38		

** p<0,05

Tablo 21’de görüldüğü üzere, okumaya adanmışlık endeksi ön test puanları ($\bar{x}= 13,83$) ile ara test puanlarının ($\bar{x}= 24,89$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-23,845$ p<0,05). Okumaya adanmışlık endeksi ön test puanları ($\bar{x}= 13,83$) ile son test puanlarının ($\bar{x}= 36,17$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-31,312$ p<0,05).

Aritmetik ortalamaları dikkate alındığında uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksi puanlarında önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.6. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme okuduğunu anlama başarılarını arttırmakta mıdır?” sekizinci sorusundan hareketle öğrencilerin öyküleyici metinde okuduğunu anlama başarıları ile okumaya adanmışlık endeks seviyeleri arasında fark olup olmadığını değerlendirmek için paired samples t testi ve korelasyon analizi yapılmıştır, sonuçları tablo 22’de gösterilmiştir:

Tablo 22. Öyküleyici Metinde Okuduğunu Anlama Başarısı ile Okumaya Adanmışlık Endeksi Arasındaki Paired Samples t Testi Analizi

		\bar{x}	Ss	r	p	t	p
Ön test	Okuduğunu anlama	36,03	17,95	0,752	0,000**	9,356	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	13,83	5,94				
Ara test	Okuduğunu anlama	68,29	14,86	0,633	0,000**	21,038	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	24,89	5,50				
Son test	Okuduğunu anlama	98,69	2,01	0,505	0,000**	126,040	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	36,17	3,38				

** p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde öyküleyici metin ön testte, okuduğunu anlama başarısı (36,03) ile okumaya adanmışlık endeksi (13,83) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 9,356$ $p < 0,05$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,752$ $p < 0,05$). Buna göre, okuduğunu anlama başarısı arttıkça okumaya adanmışlık endeks düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuduğunu anlama düzeyinin de azalacağı söylenebilir.

Ara testte, okuduğunu anlama başarısı (68,29) ile okumaya adanmışlık endeksi (24,89) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 21,038$ $p < 0,05$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,633$ $p < 0,05$). Buna göre, okuduğunu anlama seviyesi arttıkça okumaya adanmışlık endeks düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuduğunu anlama düzeyinin de azalacağı söylenebilir.

Son testte, okuduğunu anlama başarısı (98,69) ile okumaya adanmışlık endeksi (36,17) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 126,040$ $p < 0,05$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,505$ $p < 0,05$). Buna göre, okuduğunu anlama seviyesi arttıkça okumaya adanmışlık endeks düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuduğunu anlama düzeyinin de azalacağı söylenebilir.

4.1.6.1. Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Başarısı ile Okumaya Adanmışlık Endeksinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuduğunu anlama başarıları ile okumaya adanmışlık endeks seviyeleri arasındaki fark olup olmadığını değerlendirmek için paired samples t testi ve korelasyon analizi yapılmıştır, sonuçları tablo 23'te gösterilmiştir:

Tablo 23. Bilgilendirici Metinde Okuduğunu Anlama Başarısı ile Okumaya Adanmışlık Endeksinin Arasındaki Paired Samples t Testi Analizi

		\bar{x}	Ss	r	p	t	p
Ön test	Okuduğunu anlama	37,37	16,95	0,715	0,000**	10,422	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	13,83	5,94				
Ara test	Okuduğunu anlama	65,91	12,71	0,594	0,002**	23,271	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	24,89	5,50				
Son test	Okuduğunu anlama	97,68	3,36	0,417	0,013**	99,951	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	36,17	3,38				

** p<0,01 * p<0,05

Tablo 23 incelendiğinde bilgilendirici metin ön testte, okuduğunu anlama başarıları (37,37) ile okumaya adanmışlık endeksi (13,83) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 10,422$ $p < 0,01$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,715$ $p < 0,01$). Buna göre, okuduğunu anlama başarıları arttıkça okumaya adanmışlık endeks düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuduğunu anlama başarısının azalacağı söylenebilir.

Ara testte, okuduğunu anlama başarıları (65,91) ile okumaya adanmışlık endeksi (24,89) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 23,271$ $p < 0,01$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,594$ $p < 0,01$). Buna göre, okuduğunu anlama başarıları arttıkça okumaya adanmışlık endeks düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuduğunu anlama düzeyinin de azalacağı söylenebilir.

Son testte, okuduğunu anlama başarıları (97,68) ile okumaya adanmışlık endeksi (36,17) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 99,951$ $p < 0,01$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu

görülmektedir ($r = 0,417$ $p < 0,01$). Buna göre, okuduğunu anlama başarısı arttıkça okumaya adanmışlık endeks düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuduğunu anlama başarısının da azalacağı söylenebilir.

4.1.7. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme okuma seviyelerini arttırmakta mıdır?” dokuzuncu sorusundan hareketle öğrencilerin öyküleyici metinde okuma seviyeleri ile okumaya adanmışlık endeks seviyeleri arasındaki fark olup olmadığını değerlendirmek için paired samples t testi ve korelasyon analizi yapılmıştır, test ve analizin sonuçları tablo 24’te gösterilmiştir:

Tablo 24. Öyküleyici Metinde Okuma Seviyesi ile Okumaya Adanmışlık Endeksi Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi

		\bar{x}	Ss	r	p	t	p
Ön test	Okuma Seviyesi	26,29	12,88	0,837	0,000**	8,614	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	13,83	5,94				
Ara test	Okuma Seviyesi	45,89	9,10	0,351	0,039*	14,072	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	24,89	9,10				
Son test	Okuma Seviyesi	66,23	10,76	0,615	0,000**	19,588	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	36,17	3,38				

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Tablo 24 incelendiğinde öyküleyici metin ön testte, okuma seviyesi (26,29) ile okumaya adanmışlık endeksi (13,83) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 8,614$ $p < 0,01$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuma seviyeleri arasında iyi düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,837$ $p < 0,01$). Buna göre, okumaya adanmışlık endeks düzeyi arttıkça okuma seviyesi de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuma seviyesi de azalacağı söylenebilir.

Ara testte, okuma seviyesi (45,89) ile okumaya adanmışlık endeksi (24,89) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 14,702$ $p < 0,01$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuma seviyesi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,351$

$p<0,01$). Buna göre, okumaya adanmışlık endeks düzeyi arttıkça okuma seviyesi de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuma seviyesinin de azalacağı söylenebilir.

Son testte, okuma seviyesi (66,23) ile okumaya adanmışlık endeksi (36,17) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 19,588$ $p<0,01$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuma seviyeleri arasında iyi düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,615$ $p<0,01$). Buna göre, okumaya adanmışlık endeks düzeyi arttıkça okuma seviyesi de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuma seviyesinin de azalacağı söylenebilir.

4.1.7.1. Bilgilendirici Metinde Okuma Seviyesi ile Okumaya Adanmışlık Endeksinin Karşılaştırması

Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuma seviyeleri ile okumaya adanmışlık endeks seviyeleri arasındaki fark olup olmadığını değerlendirmek için paired samples t testi ve korelasyon analizi yapılmış, test ve analizin sonuçları tablo 25'te gösterilmiştir:

Tablo 25. Bilgilendirici Metinde Okuma Seviyesi ile Okumaya Adanmışlık Endeksi Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi

		\bar{x}	Ss	r	p	t	p
Ön test	Okuma Seviyesi	16,83	11,66	0,797	0,000**	2,275	0,029*
	Adanmışlık Endeksi	13,83	5,94				
Ara test	Okuma Seviyesi	38,46	7,73	0,488	0,003**	11,523	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	24,89	5,50				
Son test	Okuma Seviyesi	57,89	10,10	0,634	0,000**	15,331	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	36,17	3,38				

** $p<0,05$, * $p<0,05$

Tablo 25 incelendiğinde bilgilendirici metin ön testte, okuma seviyesi (16,83) ile okumaya adanmışlık endeksi (13,83) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 2,275$ $p<0,01$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuma seviyeleri arasında iyi düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,797$ $p<0,01$). Buna göre, okumaya adanmışlık

endeks düzeyi arttıkça okuma seviyesi de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuma seviyesinin de azalacağı söylenebilir.

Ara testte, okuma seviyesi (38,46) ile okumaya adanmışlık endeksi (24,89) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 11,523$ $p < 0,01$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuma seviyeleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,488$ $p < 0,01$). Buna göre, okumaya adanmışlık endeks düzeyi arttıkça okuma seviyesi de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuma seviyesinin de azalacağı söylenebilir.

Son testte, okuma seviyesi (57,89) ile okumaya adanmışlık endeksi (36,17) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 15,331$ $p < 0,01$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuma seviyeleri arasında iyi düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,634$ $p < 0,01$). Buna göre, okumaya adanmışlık endeks düzeyi arttıkça okuma seviyesi de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuma seviyesinin de azalacağı söylenebilir.

4.1.8. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modeli’nin uygulanmasından önce ve sonra okuma motivasyonları nasıldır?” onuncu sorusundan hareketle öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının frekans ve yüzde dağılımları tablo 26’da sunulmuştur:

Tablo 26. Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Dağılımı

Öğrencilerin Okuma Motivasyonu		f	%
Ön Test	0-39 Düşük	21	60,0
	40-55 Orta	14	40,0
Ara Test	40-55 Orta	10	28,6
	56-80 İyi	25	71,4
Son Test	40-55 Orta	4	11,4
	56-80 İyi	31	88,6

n=35

Öğrencilerin okuma motivasyonunun ön testte alınan puanlara göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin %40,0'ının okuma motivasyonlarının orta düzeyde, %60,0'ı ise düşük düzeydedir.

Öğrencilerin okuma motivasyonunun ara testte alınan puanlara göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin %28,6'sının okuma motivasyonlarının orta düzeyde, %71,4'ü ise iyi düzeydedir.

Son testte alınan puanlara göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin %11,4'ünün okuma motivasyonlarının orta düzeyde, %88,6'sının ise okuma motivasyonu iyi düzeydedir.

Okuma motivasyon puanlarının aritmetik ortalamaları dikkate alındığında uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okuma motivasyon puanlarında önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.8.1. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Paired Samples t Testi Analizi

Öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin, okuma amaçları, beceri ve yeterlik inançları alt boyutları ile genel okuma motivasyon puanlarının ön test - ara test ve ön test - son testlerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için paired samples t testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 27'de sunulmuştur:

Tablo 27. Okuma Motivasyonu Ölçeği Paired Samples t Testi Analizi

Okuma Motivasyonu ölçeği		\bar{x}	Ss	t	p
Okuma amaçları (ilgi ve merak)	Ön Test	36,69	5,57	-1,183	0,245
	Ara Test	37,37	4,52		
	Ön Test	36,69	5,57	-1,404	0,169
	Son Test	37,83	5,03		
Beceri ve Yeterlik İnançları (öz yeterlik ve zoru tercih etme)	Ön Test	20,74	4,74	-3,947	0,000**
	Ara Test	23,03	4,04		
	Ön Test	20,74	4,74	-6,059	0,000**
	Son Test	24,69	3,31		
Genel Puan	Ön Test	57,43	8,71	-3,345	0,002**
	Ara Test	60,40	7,81		
	Ön Test	57,43	8,71	-4,957	0,000**
	Son Test	62,51	7,47		

**p<0,05

Tablo 27’de görüldüğü üzere, okuma motivasyonu ölçeğinin okuma amaçları alt boyutuna göre ön test puanları ($\bar{X} = 36,69$) ile ara test puanlarının ($\bar{X}= 37,37$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,183$ $p>0,05$). Okuma motivasyonu ölçeğinin okuma amaçları alt boyutuna göre ön test puanları ($\bar{X} = 36,69$) ile son test puanlarının ($\bar{X}= 37,83$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,404$ $p>0,05$). Okuma motivasyonu ölçeğinin beceri ve yeterlik inançları alt boyutuna göre ön test puanları ($\bar{X} = 20,74$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 23,03$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-3,947$ $p<0,05$). Okuma motivasyonu ölçeğinin beceri ve yeterlik inançları alt boyutuna göre ön test puanları ($\bar{X} = 20,74$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 24,69$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-6,059$ $p<0,05$). Okuma motivasyonu ölçeğine göre ön test puanları ($\bar{X}= 57,43$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 60,40$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-3,345$ $p<0,05$). Okuma motivasyonu ölçeğine göre ön test puanları ($\bar{X}= 57,43$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 62,51$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-4,957$ $p<0,05$).

Aritmetik ortalamaları dikkate alındığında uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve ölçeğin alt boyutu olan beceri ve yeterlik inançlarına önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.8.2. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Alt Boyutları Paired Samples t Testi Analizi

Öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarının ön test - ara test ve ön test-son testlerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için paired samples t testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 28’de sunulmuştur:

Tablo 28. Okuma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutları Paired Samples t Testi Analizi

Okuduğunu Anlama Başarı Testi		\bar{X}	Ss	t	p
Zoru tercih etme	Ön Test	12,86	3,15	-1,882	0,068
	Ara Test	13,74	3,09		
	Ön Test	12,86	3,15	-3,103	0,004**
	Son Test	14,57	2,63		
İlgi	Ön Test	18,17	3,53	-1,409	0,168
	Ara Test	18,71	3,16		
	Ön Test	18,17	3,53	-1,743	0,090
	Son Test	19,00	2,93		
Merak	Ön Test	18,51	2,89	-0,296	0,769
	Ara Test	18,66	2,99		
	Ön Test	18,51	2,89	-0,570	0,572
	Son Test	18,83	2,81		
Öz yeterlik	Ön Test	7,89	2,31	-5,024	0,000**
	Ara Test	9,29	1,64		
	Ön Test	7,89	2,31	-6,588	0,000**
	Son Test	10,11	1,28		

**p<0,05

Tablo 28’de görüldüğü üzere, okuma motivasyonu ölçeğinin zoru tercih etme alt boyutu ön test puanları ($\bar{X} = 12,86$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 13,74$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -1,882$ $p > 0,05$). Okuma motivasyonu ölçeğinin zoru tercih etme alt boyutu ön test puanları ($\bar{X} = 12,86$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 14,57$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -3,103$ $p < 0,05$).

Okuma motivasyonu ölçeğinin ilgi seviyesi alt boyutu ön test puanları ($\bar{X} = 18,17$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 18,71$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -1,409$ $p > 0,05$). Okuma motivasyonu ölçeği ilgi alt boyutu ön test puanları ($\bar{X} = 18,17$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 19,00$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -1,743$ $p > 0,05$).

Okuma motivasyonu ölçeği merak alt boyutu ön test puanları ($\bar{X} = 18,51$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 18,66$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -0,296$ $p > 0,05$). Okuma motivasyonu ölçeği merak alt boyutu ön test puanları ($\bar{X} = 18,51$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 18,83$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -0,570$ $p > 0,05$).

Okuma motivasyonu ölçeği öz yeterlik alt boyutu ön test puanları ($\bar{X}= 7,89$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 9,29$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-5,024$ $p<0,05$). Okuma motivasyonu ölçeği öz yeterlik alt boyutu ön test puanları ($\bar{X}= 7,89$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 10,11$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-6,588$ $p<0,05$).

4.1.9. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça okuduklarını anlamalarında gelişme olur mu?” on birinci sorusundan hareketle öğrencilerin öyküleyici metinde okuduğunu anlama başarıları ile okuma motivasyonu arasında fark olup olmadığını değerlendirmek için paired samples t testi ve korelasyon analizi yapılmış, sonuçları tablo 29’da gösterilmiştir:

Tablo 29. Öyküleyici Metinde Okuduğunu Anlama Başarısı ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi

Öyküleyici metin		\bar{X}	Ss	r	p	t	p
Ön test	Okuduğunu anlama	36,03	17,95	0,418	0,013*	-7,791	0,000**
	Okuma Motivasyonu	57,57	8,78				
Ara test	Okuduğunu anlama	68,09	14,86	0,297	0,084	3,115	0,004**
	Okuma Motivasyonu	60,40	7,81				
Son test	Okuduğunu anlama	98,69	2,01	0,209	0,229	29,241	0,000**
	Okuma Motivasyonu	62,51	7,47				

** $p<0,01$, * $p<0,05$

Tablo 29 incelendiğinde öyküleyici metin ön testte, okuduğunu anlama başarı puanı (36,03) ile okuma motivasyonu (57,57) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = -7,791$ $p<0,01$). Okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,418$ $p<0,01$). Buna göre, okuma motivasyonu arttıkça okuduğunu anlama başarı seviyesi artacağı ya da benzer şekilde okuma motivasyonu azaldıkça okuduğunu anlama başarı seviyesi de azalacağı söylenebilir.

Ara testte, okuduğunu anlama başarı puanı (68,09) ile okuma motivasyonu (60,40) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 3,115$ $p<0,01$). Okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmemektedir ($r = 0,297$ $p>0,05$).

Son testte, okuduğunu anlama başarı puanı (98,69) ile okuma motivasyonu (62,51) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 29,241$ $p < 0,01$). Okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,209$ $p > 0,05$).

4.1.9.1. Bilgilendirici Metinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuduğunu anlama başarıları ile okuma motivasyonu arasında fark olup olmadığını değerlendirmek için paired samples t testi ve korelasyon analizi yapılmış, sonuçları tablo 30'da gösterilmiştir:

Tablo 30. Bilgilendirici Metinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi

Bilgilendirici metin		\bar{X}	Ss	r	p	t	p
Ön test	Okuduğunu anlama	37,37	16,95	0,407	0,015*	-7,665	0,000**
	Okuma Motivasyonu	57,57	8,78				
Ara test	Okuduğunu anlama	65,91	12,71	0,431	0,010*	2,786	0,009**
	Okuma Motivasyonu	60,40	7,81				
Son test	Okuduğunu anlama	97,69	3,36	0,277	0,107	28,542	0,000**
	Okuma Motivasyonu	62,51	7,47				

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Tablo 30 incelendiğinde bilgilendirici metin ön testte, okuduğunu anlama başarı puanı (37,37) ile okuma motivasyonu (57,57) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = -7,665$ $p < 0,01$). Okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,407$ $p < 0,05$). Buna göre, okuma motivasyonu arttıkça okuduğunu anlama başarısı artacağı ya da benzer şekilde okuma motivasyonu azaldıkça okuduğunu anlama başarısının da azalacağı söylenebilir.

Ara testte, okuduğunu anlama başarı puanı (65,91) ile okuma motivasyonu (60,40) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 2,786$ $p < 0,01$). Okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,431$ $p < 0,05$). Buna göre, okuma motivasyonu arttıkça okuduğunu anlama başarısının artacağı ya da benzer şekilde okuma motivasyonu azaldıkça okuduğunu anlama başarı seviyesinin de azalacağı söylenebilir.

Son testte, okuduğunu anlama başarı puanı (97,69) ile okuma motivasyonu (62,51) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 28,542$ $p < 0,01$). Okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmemektedir ($r = 0,277$ $p > 0,05$).

4.1.10. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça okuma seviyelerinde gelişme olur mu?” on ikinci sorusundan hareketle öğrencilerin öyküleyici metinde okuma seviyeleri ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için paired samples t testi ve korelasyon analizi yapılmış, bunların sonuçları tablo 31’de gösterilmiştir:

Tablo 31. Öyküleyici Metinde Okuma Seviyesi ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi

	Öyküleyici metin	\bar{X}	Ss	r	p	t	p
Ön test	Okuma Motivasyonu	57,57	8,78	0,291	0,090	13,906	0,000**
	Okuma seviyesi	26,29	12,88				
Ara test	Okuma Motivasyonu	60,40	7,81	0,062	0,724	7,388	0,000**
	Okuma seviyesi	45,89	9,10				
Son test	Okuma Motivasyonu	62,51	7,47	0,460	0,005**	-2,225	0,033*
	Okuma seviyesi	66,23	10,76				

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Tablo 31 incelendiğinde öyküleyici metin ön testte, okuma seviyesi (26,29) ile okuma motivasyonu (57,57) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 13,906$ $p < 0,01$). Okuma motivasyonu ile okuma seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmemektedir ($r = 0,291$ $p < 0,05$).

Ara testte, okuma seviyesi (45,89) ile okuma motivasyonu (60,40) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 7,388$ $p > 0,05$). Okuma motivasyonu ile okuma seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,062$ $p > 0,05$).

Son testte, okuma seviyesi (66,23) ile okuma motivasyonu (62,51) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = -2,225$ $p < 0,05$). Okuma motivasyonu ile okuma seviyesi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,460$ $p < 0,01$). Buna göre, okuma motivasyonu arttıkça okuma seviyesinin artacağı ya da benzer şekilde okuma motivasyonu azaldıkça okuma seviyesinin de azalacağı söylenebilir.

4.1.10.1. Bilgilendirici Metinde Okuma Seviyesi ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuma seviyeleri ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için paired samples t testi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Bunların sonuçları tablo 32’de gösterilmiştir:

Tablo 32. Bilgilendirici Metinde Okuma Seviyesi ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki Paired Samples t Testi Analizi

	Bilgilendirici metin	\bar{x}	Ss	r	p	t	p
Ön test	Okuma Motivasyonu	57,57	8,78	0,318	0,063	19,824	0,000**
	Okuma seviyesi	16,83	11,66				
Ara test	Okuma Motivasyonu	60,40	7,81	0,136	0,436	12,705	0,000**
	Okuma seviyesi	38,46	7,73				
Son test	Okuma Motivasyonu	62,51	7,47	0,380	0,025*	2,730	0,010*
	Okuma seviyesi	57,89	10,10				

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Tablo 32 incelendiğinde bilgilendirici metin ön testte, okuma seviyesi (16,83) ile okuma motivasyonu (57,57) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 19,824$ $p < 0,01$). Okuma motivasyonu ile okuma seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,318$ $p > 0,05$).

Ara testte, okuma seviyesi (38,46) ile okuma motivasyonu (60,40) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 12,705$ $p < 0,01$). Okuma motivasyonu ile okuma seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,136$ $p > 0,05$).

Son testte, okuma seviyesi (57,89) ile okuma motivasyonu (62,51) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 2,730$ $p < 0,05$). Okuma motivasyonu ile okuma seviyesi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,380$ $p < 0,05$). Buna göre, okuma motivasyonu arttıkça okuma seviyesinin artacağı ya da benzer şekilde okuma motivasyonu azaldıkça okuma seviyesinin de azalacağı söylenebilir.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular öğrenci günlükleri ve öğrenci ile velilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir.

4.2.1. Araştırmanın On Üç ve On Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın on üç ve on dördüncü soruları olan “Öğrencilerin Türkçe derslerinde Okumaya Adanmışlık Modeli’ne göre yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?” “Öğrenci velilerinin Türkçe derslerinde Okumaya Adanmışlık Modeli’ne göre yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır. Öğrencilerin görüşleriyle ilgili bulgular her bir soru cümlesinin altında izah edilmiş ve öğrenci günlüklerinden alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Soru 1: “*Yapılan etkinliklerin amacının öğrenmeye yönelik olması sana ne katkı sağladı?*” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplarda birden fazla katkı vardır. Bunlar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 33. Öğrenme Amaçlı Etkinliklerin Katkıları

Kodlar	f
Öz yeterlik algısını güçlendirme	10
Çalışmalara gönüllü katılma	25
Metinlere olan ilginin artması	15
Metinleri derinlemesine anlama	13
Özerk (Bağımsız) çalışma	12

Öğrenciler öğrenmeye yönelik yaptıkları çalışmalarda kendilerine en fazla katkının çalışmalarda gönüllü olmalarını sağlamasını belirtmişler, aynı zamanda bu etkinliklerin öğrencilerin öz yeterlilik algısını güçlendirme, metinlere olan ilginin artması, metinleri derinlemesine anlama ve özerk çalışma gibi katkılarının olduğu belirtilmiştir.

“Kendime olan güvenim arttı.” Ö6 (Öz yeterlilik algısını güçlendirme)

“Kendimi çalışkan hissediyorum.” Ö11 (Öz yeterlilik algısını güçlendirme)

“Dersler dolu dolu geçiyordu, kendimi bilgi ile dolmuş hissediyorum.” Ö4 (Öz yeterlilik algısını güçlendirme)

“Herkes derse katılıyor, artık derste sıkılmıyoruz.” Ö18 (Çalışmalara gönüllü katılma)

“Arkadaşlarımın hepsi derse katılınca ders daha eğlenceli geçiyor.” Ö7 (Çalışmalara gönüllü katılma)

“Herkes parmak kaldırıyor ve derse katılıyor.” Ö33 (Çalışmalara gönüllü katılma)

“Metinler farklı, bilgilendirici ve eğlenceliydi.” Ö25 (Metinlere olan ilginin artması)

“Metinlerdeki konular günlük hayattaki konuları içeriyordu.” Ö34 (Metinlere olan ilginin artması)

“Konular ilgi çekiciydi, sıkıcı değil.” Ö28 (Metinlere olan ilginin artması)

“Metinlerle ilgili farklı soruların olması metni daha iyi anlamamızı sağladı.” Ö26 (Metinleri derinlemesine anlama)

“Mutluyum, artık anlıyorum.” Ö5 (Metinleri derinlemesine anlama)

“Anlama ve anlatma becerim gelişti.” Ö27 (Metinleri derinlemesine anlama)

“Farklı etkinlikler yapıp, sorunlara farklı çözümler üretiyoruz.” Ö15 (Özerk (Bağımsız) çalışma)

“Okuma yapınca neler olacağını biliyorum, soruları tek başıma çözüyorum.” Ö22 (Özerk (Bağımsız) çalışma)

“Düşüncelerimi rahata rahat aktarıyor önerilerimi arkadaşlarımla paylaşıyorum.” Ö19 (Özerk (Bağımsız) çalışma)

Soru 2: “Yapılan etkinliklerde gerçek yaşam deneyimlerinin varlığı sana ne katkı sağladı?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplarda birden fazla katkı vardır. Bunlar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 34. Gerçek Yaşam Deneyimlerinin Katkıları

Kodlar	f
Metinleri merak etme	25
Metinleri dikkatli inceleme	20
Okuduğunu anlama başarısının artması	28
Sorunlara çözümler üretme	18

Öğrenciler metinlerde gerçek yaşam deneyimlerinin varlığının en çok okuduğunu anlama başarılarına katkı sağladığını belirtmişler, gerçek yaşam deneyimleri sayesinde metinleri merak ettiklerini, onları dikkatli incelediklerini ve gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunlara çözümler üretebileceklerini belirtmişlerdir.

“Metinlerdeki konuları merak ediyordum.” Ö2 (Metinleri merak etme)

“Derslerde hangi konuyu işleyeceğimizi merak ediyordum.” Ö8 (Metinleri merak etme)

“Derslerde işlediğimiz metinler bende merak uyandırdı.” Ö13 (Metinleri merak etme)

“Metindeki konular farklı bundan dolayı metinleri daha dikkatli okudum.” Ö35 (Metinleri dikkatli inceleme)

“Hikâyeler zevkli ve eğlenceli olduğundan onları daha dikkatli inceledim” Ö19 (Metinleri dikkatli inceleme)

“Metinlerin farklı olması onları daha dikkatli incelememizi sağladı.” Ö29 (Metinleri dikkatli inceleme)

“Bilgilendirici metinler ilgi çekici, çoğumuzun bilmediği konuları anlatıyor. Bu sayede bilgimiz arttı.” Ö32 (Okuduğunu anlama başarısının artması)

“Okuduğumu anlıyorum, soruları daha hızlı çözüyorum.” Ö15 (Okuduğunu anlama başarısının artması)

“Konuların ilgi çekici olması metni daha iyi anlamamızı sağladı.” Ö25 (Okuduğunu anlama başarısının artması)

“Metinlerdeki sorunlar gerçek yaşamda karşılaşacağımız tarzda sorunlardır. Buradaki sorunlara bulunan çözümleri örnek alacağım.” Ö22 (Sorunlara çözümler üretme)

“Hikâyeler ders verici, örnek alacağım davranışları içeriyor.” Ö24 (Sorunlara çözümler üretme)

“Metinlerdeki gerçek yaşamla ilgili sorunlara farklı çözümler üretiyorum.” Ö17 (Sorunlara çözümler üretme)

Soru 3: “Özerkliğinin desteklenmesi için yapılan etkinliklerden hangilerine katıldın?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplarda birden fazla etkinlik vardır. Bunlar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 35. Özerkliğin Desteklenmesi İçin Yapılan Etkinlikler

Kodlar	f
İstediğin materyalleri okuma	35
Farklı etkinliklere katılma	35
Pano hazırlama	10
Afiş ve slogan hazırlama	13
Kitap tanıtımı	35
Kitaplık oluşturma	8

Öğrencilerin tamamı istedikleri materyalleri okuduklarını, farklı etkinliklere katıldıklarını ve kitap tanıtımı yaptıklarını belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklerde gönüllülük esas alındığından pano ve afiş slogan hazırlama ile kitaplık oluşturma etkinliklerine katılım diğerlerine göre daha azdır.

“Öğretmenimiz okuyacağımız kitabı kendimizin seçmesine izin verdiği için istediğimiz kitabı okuyabildik.” Ö16 (İstediğin materyalleri okuma)

“Okul takımında futbol oynuyorum, spora karşı ilgim var ve spor ile ilgili istediğim kitabı okuyabildim.” Ö25 (İstediğin materyalleri okuma)

“Farklı türdeki kitapları okumak hoşuma gitti ve okumaya ilgim arttı. Ö31 (İstediğin materyalleri okuma)

“Öğretmenimiz farklı etkinlikler düzenledi. Ben afiş ve slogan hazırlamayı seçtim.” Ö27 (Farklı etkinliklere katılma)

“Öğretmenimiz farklı etkinliklere katılacağımızı söyledi. Ben de okul panosu hazırlamayı seçtim.” Ö30 (Farklı etkinliklere katılma)

“Öğretmenimiz farklı etkinlikler düzenledi. Ben sınıf kitaplığı oluşturmaya katıldım.” Ö20 (Farklı etkinliklere katılma)

“Okumayla ilgili bilgileri toplayıp renkli kâğıtlara yazdık. Okul panosuna bunları astık.” Ö11 (Pano hazırlama)

“Okumayla ilgili yazı, resim vs. bulup düzenledim. Sınıf panosuna arkadaşlarımla astım.” Ö21 (Pano hazırlama)

“Okumayla ilgili gazete yazılarını buldum ve düzenleyerek sınıfta panoya astım.” Ö2 (Pano hazırlama)

“Okul panosuna okumayla ilgili afiş ve sloganlar hazırladık. Artık herkes okusun çünkü biz de okuyoruz!” Ö28 (Afiş ve slogan hazırlama)

“Sınıf panosuna okumayla ilgili ben de slogan yazdım. Sen de oku, anla, paylaş! Haydi okumaya!” Ö10 (Afiş ve slogan hazırlama)

“Okul panosuna diğer arkadaşlarımızın da okumasını sağlamak için afiş ve sloganlar hazırladık.” Ö7 (Afiş ve slogan hazırlama)

“Sınıfta herkes seçtikleri kitapları tanıttı, artık kitaplar hakkında daha çok bilgin var diğerlerini de okumak istiyorum.” Ö12 (Kitap tanıtımı)

“Kitap tanıtımlarında ben de kitap tanıttım. Faydalı oldum, mutluyum.” Ö2 (Kitap tanıtımı)

“Kitap tanıtmak hem güzel hem eğlenceli çünkü çok fazla kitap tanıyorsun.” Ö18 (Kitap tanıtımı)

“Sınıfımızın kitaplığı yoktu, gönüllü olan arkadaşlarımla kitaplarımızı temin edip kitaplık oluşturduk, yaşasın artık bizim de bir kitaplığımız var!” Ö4 (Kitaplık oluşturma)

“Sınıf kitaplığına bulduğum kitaplar beğenildi.” Ö32 (Kitaplık oluşturma)

“Sınıf kitaplığımızı oluşturduk, bulduğumuz kitaplar arkadaşlarımıza faydalı olacak.” Ö26 (Kitaplık oluşturma)

Soru 4: “Yapılan etkinliklerin tamamında kullanılan metinler nasıldı?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplarda birden fazla değerlendirme vardır. Bunlar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 36. Metinlerin Özellikleri

Kodlar	f
İlgi çekici olması	35
Farklı konularda olması	35
Bilgilendirici olması	10
Ders verici olması	18
Dilinin sade ve anlaşılır olması	32
Kısa olması	20

Öğrenciler en fazla metinlerin ilgi çekici ve farklı konularda olduğunu belirtmişlerdir. Metinlerin yarısı öyküleyici yarısı bilgilendirici metinlerden oluştuğundan ders verici ve bilgilendirici olması özelliklerinin frekansı daha azdır. Metinler sade ve anlaşılır bulunmuştur. Öğrencilere göre metinlerin büyük bir kısmı kısadır.

Etkinliklerdeki metinler ilgi çekici ve heyecan vericiydi.” Ö34 (İlgi çekici olması)

Metinler sıkıcı olmadığından metinlere daha çok dikkatimi verdim.” Ö27 (İlgi çekici olması)

“Metinleri ilginç buldum çünkü metinlerden hiç sıkılmadım.” Ö25 (İlgi çekici olması)

“Metinler farklı konulardaydı ondan dolayı çok eğlenceli vakit geçirdim.” Ö32 (Farklı konularda olması)

“Metinlerdeki konular güzel olduğundan dersleri daha iyi anlamamızı sağladı.” Ö17 (Farklı konularda olması)

“Derslerde farklı konuları işlememiz eğlenceli zaman geçirmemizi sağladı.” Ö9 (Farklı konularda olması)

“Metinlerde bilgilendirici konular vardı. Bazı konuları yeni öğrendim.” Ö23 (Bilgilendirici olması)

“Metinlerdeki sorunlardan çevremde de var, bu sorunlara nasıl çözüm bulacağımı öğrendim.” Ö6 (Bilgilendirici olması)

“Deneme türünde olan metinlerdeki konular bilgimi arttırdı.” Ö35 (Bilgilendirici olması)

“Hikâyedeki olayların bazıları ders vericiydi.” Ö33 (Ders verici olması)

“Metinlerdeki kahramanların yaşadıkları güzel şeyleri örnek alacağım.” Ö21 (Ders verici olması)

“Metinlerde çıkarmamız gereken dersler vardı.” Ö8 (Ders verici olması)

“Metinleri rahatlıkla anladım.” Ö1 (Dilinin sade ve anlaşılır olması)

“Metinler seviyeme uygundu, metinlerde bilmediğim kelimeler yoktu.” Ö9 (Dilinin sade ve anlaşılır olması)

“Metinlerin anlaşılır olması derse olan ilgimi arttırdı.” Ö11 (Dilinin sade ve anlaşılır olması)

“Metinlerin çoğu kısaydı.” Ö7 (Kısa olması)

“Metinler kısa olduğu için konuyu rahat anladım.” Ö13 (Kısa olması)

“Metinler kısa ve anlaşılırdı.” Ö19 (Kısa olması)

Soru 5: “Yapılan etkinliklerde en çok hangi stratejiyi beğendin?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplarda İTS ve TİÖD stratejileri vardır. Bunlar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 37. Stratejiler

Kodlar	f
TİÖD	32
İTS	35

Öğrenciler en fazla grup çalışması olan İTS stratejisini beğendiklerini belirtmişlerdir. TİÖD stratejisi de öğrenciler tarafından beğenilmiştir.

“Grup çalışmalarında kendimi daha iyi hissediyordum.” Ö25 (İTS)

“Grup içi tartışmalarda yetersiz olduğum yerleri arkadaşlarım telafi etti.” Ö8 (İTS)

“Grup çalışmalarında diğer gruplarla cevapları tartışmak çok eğlenceliydi.” Ö30 (İTS)

“TİÖD stratejisinin tahmin aşaması eğlenceliydi çünkü öğrendiğim tablolar ve haritaları ilk kez çizdim.” Ö11 (TİÖD)

“Etkinliklerde TİÖD stratejisini çok beğendim çünkü bu strateji metinleri daha rahat anlamamı sağladı.” Ö32 (TİÖD)

“TİÖD stratejisinin aşamaları eğlenceliydi.” Ö27 (TİÖD)

Soru 6: “Yapılan etkinliklerde kullanılan stratejiler sana neler kazandırdı?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplarda birden fazla kazanım vardır. Bunlar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 38. Stratejilerin Sağladığı Kazanımlar

Kodlar	f
Bilgi öğrenmeyi destekleme	35
Akıcı okuma	30
Ana fikir bulma	32
Özetleme	18
Çözüm üretme	35

Öğrenciler stratejilerle en fazla bilgi öğrenme, çözüm üretme ve ana fikir bulma gibi kazanımları kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca stratejilerin akıcı okuma ve özetleme gibi kazanımlarda yararları olduğunu belirtmişlerdir.

“Derslerin dolu dolu geçmesi bilgilerimi arttırdı.” Ö18 (Bilgi öğrenmeyi destekleme)

“Okuma yapınca neler olacağını artık biliyorum, kendimi geliştiriyorum.” Ö10 (Bilgi öğrenmeyi destekleme)

“Stratejileri nerede kullanacağımı artık biliyorum.” Ö21 (Bilgi öğrenmeyi destekleme)

“Metinleri rahat okumamı sağladı.” Ö33 (Akıcı okuma)

“Kitapları daha hızlı okumaya başladım.” Ö25 (Akıcı okuma)

“Okumam gelişti, daha hızlı okuyorum.” Ö27 (Akıcı okuma)

“Metinlerde verilmek istenen dersi artık anlıyorum.” Ö13 (Ana fikir bulma)

“Metnin ana fikrini rahatlıkla bulmamı sağladı.” Ö10 (Ana fikir bulma)

“Metinlerdeki ana fikri bulmam beni mutlu etti.” Ö7 (Ana fikir bulma)

“Okuduğum metinleri özetleyebilmemi sağladı.” Ö22 (Özetleme)

“Bilgilendirici metinleri özetlemede artık zorlanmıyorum.” Ö34 (Özetleme)

“Hikâyelerin özetini çıkarmak kolaylaştı.” Ö28 (Özetleme)

“Sorunlara çözüm üretebiliyorum.” Ö2 (Çözüm üretme)

“Metinlerdeki sorunlara gerekli çözümleri üretmemi sağladı.” Ö24 (Çözüm üretme)

“Sorunlara farklı çözümler üretmemi sağladı.” Ö4 (Çözüm üretme)

Soru 7: “*Öğretmenin seni övmesi ve sana ödülleri vermesi sana ne katkı sağladı?*” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplarda birden fazla katkı vardır. Bunlar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 39. Övgü ve Ödüllerin Öğrencilere Katkısı

Kodlar	f
Gurur duyma	35
Tanınma	28
Öz yeterliğin gelişmesi	32
Motivasyonda artma	35
Kitap okumada artma	30
Çalışmalara istekli katılım	35

Öğrencilerin övülmesi ve verilen ödüller öğrencilerde en fazla kendileriyle gurur duymalarını, motivasyonlarında artışı, çalışmalara istekli katılımı attırmıştır. Bunun yanı sıra tanınma, öz yeterliliğin gelişmesi ve kitap okuma gibi katkılar sağlamıştır.

“Öğretmenim beni övünce yaptıklarımın gurur duydum.” Ö11 (Gurur duyma)

“Öğretmenim bana ödül verince kendimle gurur duydum.” Ö27 (Gurur duyma)

“Öğretmenim beni övünce sınıfta gururlanıyordum.” Ö34 (Gurur duyma)

“Sınıfta ve okulda herkesin beni tanınmasını sağladı.” Ö18 (Tanınma)

“ Etkinliklerdeki başarımdan haberdar olan öğretmenlerim beni artık tanıyor.” Ö2 (Tanınma)

“Aldığım övgü ve ödüller arkadaşlarım arasında tanınmamı sağladı.” Ö15 (Tanınma)

“Kendime güveniyorum, artık başarılı olmaya başladım.” Ö28 (Öz yeterliliğin gelişmesi)

“Öğretmenim beni övünce kendimi değerli hissediyorum.” Ö35 (Öz yeterliliğin gelişmesi)

“Öğretmenimin verdiği ödüller beni mutlu etti ve okumada başarılı olabileceğimi anladım.” Ö2 (Öz yeterliliğin gelişmesi)

“Okuma motivasyonum arttı.” Ö23 (Motivasyonda artma)

“Kitapları okumada daha istekliyim.” Ö5 (Motivasyonda artma)

“Artık okumalarımı istekli yapıyorum.” Ö1 (Motivasyonda artma)

“Kitap okuyarak daha fazla bilgi sahibi olacağım.” Ö16 (Kitap okumada artma)

“Okuduğum kitap sayısı arttı.” Ö3 (Kitap okumada artma)

“Düzenli okumalar yaparak daha başarılı olacağım.” (Kitap okumada artma)

“Öğretmenim beni övünce çalışmalara daha istekli katıldım.” Ö32 (Çalışmalara istekli katılım)

“Aldığım ödüller çalışmalara olan ilgimi daha da arttırdı.” Ö28 (Çalışmalara istekli katılım)

“Öğretmenimin beni övmesi çalışmalara katılmamı sağladı.” Ö4 (Çalışmalara istekli katılım)

Soru 8: “Öğretmenin ilgisine sana ne katkı sağladı?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplarda birden fazla katkı vardır. Bunlar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 40. Öğretmen İlgisinin Öğrencilere Katkısı

Kodlar	f
Derse olan ilgi artışı	35
Öğrenme isteğinde artış	30
Mutluluk	32
Kendini değerli hissetme	35

Öğrencilerin derse olan ilgi artışı ve kendini değerli hissetme en fazla olan katkılardandır. Bunları mutluluk ve öğrenme isteğinde artış takip etmektedir.

“Derse olan ilgim arttı, en farklı sloganı ben hazırladım.” Ö19 (Derse olan ilgi artışı)

“Öğretmenimin benimle ilgilenmesi derse olan ilgimin artmasını sağladı.” Ö34 (Derse olan ilgi artışı)

“Türkçe dersine olan ilgim arttı.” Ö29 (Derse olan ilgi artışı)

“Öğretmenimin ilgisi sayesinde yeni şeyler öğrenmeye başladım.” Ö17 (Öğrenme isteğinde artış)

“Daha fazla şey öğrenmek istedim.” Ö4 (Öğrenme isteğinde artış)

“Derste öğrenmek istediğim konular arttı.” Ö11 (Öğrenme isteğinde artış)

“Mutluyum, çünkü en iyi çözümü ben ürettim.” Ö26 (Mutluluk)

“Öğretmenimin benimle ilgilenmesi beni çok mutlu etti.” Ö15 (Mutluluk)

“Öğretmenimizin bizimle ilgilenmesi bizim mutlu olmamızı sağladı.” Ö12 (Mutluluk)

“Sınıfta artık kendimi değerli hissediyorum. Öğretmenim benim çalışmalarımı başarılı buluyor.” Ö34 (Kendini değerli hissetme)

“Öğretmenimin benimle ilgilenmesi kendimi değerli hissetmemi sağladı.” Ö25 (Kendini değerli hissetme)

“Öğretmenimin benimle çok ilgilenmesi arkadaşlarım arasında kendimi değerli hissetmemi sağladı.” Ö9 (Kendini değerli hissetme)

Soru 9: “Genel olarak uygulama sürecini değerlendirirsen sana ne katkı sağladı?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplarda birden fazla katkı vardır. Bunlar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 41. Uygulama Sürecinin Katkıları

Kodlar	f
Bilgi artışı	35
Okuma düzeyinde iyileşme	33
Daha hızlı okuma	35
Daha iyi anlama	35
Türkçe dersine olan sevgi	35
Okuma alışkanlığı kazanmaya başlama	30

Uygulama sürecinde öğrenciler kendilerinde en fazla bilgi artışı, daha hızlı okuma, daha iyi anlama ve Türkçe dersine olan sevgilerinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Bunları okuma düzeyinde iyileşme ve okuma alışkanlığı kazanmaya başlama izlemektedir.

“Derlerde daha fazla bilgi öğrendim.” Ö1 (Bilgi artışı)

“Konularla ilgili bilgim arttı.” Ö13 (Bilgi artışı)

“Etkinlikler daha fazla bilgi öğrenmemi sağladı.” Ö22 (Bilgi artışı)

“Metinleri daha hızlı okumamı sağladı.” Ö2 (Daha hızlı okuma)

“Kitaplarımı daha hızlı okumaya başladım.” Ö8 (Daha hızlı okuma)

“Soruları daha hızlı okuyup cevaplamaya başladım.” Ö23 (Daha hızlı okuma)

“Anlama ve anlatma becerim gelişti. Düşüncelerimi daha iyi ifade ediyorum. Kelime hazinem geliyor.” Ö33 (Daha iyi anlama)

“Dersi daha rahat anlamaya başladım.” Ö17 (Daha iyi anlama)

“Metinle ilgili soruları anlayıp çözmeye başladım.” Ö27 (Daha iyi anlama)

“Türkçe dersi artık sıkıcı değil çünkü anlamaya başladım, dersler artık kolay geçiyor.” Ö29 (Türkçe dersine olan sevgi)

“Türkçe dersini artık sevmeye başladım.” Ö3 (Türkçe dersine olan sevgi)

“Türkçe dersleri çok eğlenceli ve zevkli geçti, dersi artık seviyorum.” Ö25 (Türkçe dersine olan sevgi)

“Elime aldığım kitapları artık bitiriyorum. Arkadaşlarımın tanıttığı kitapları da okuyacağım.” Ö31 (Okuma alışkanlığı kazanmaya başlama)

“Kitap okuma çalışmalarımı devam ettirmemi sağladı.” Ö22 (Okuma alışkanlığı kazanmaya başlama)

“Yapılan çalışmalar bana kitap okuma alışkanlığı kazandırdı.” Ö19 (Okuma alışkanlığı kazanmaya başlama)

Araştırmanın ikinci nitel bulgusu “Öğrenci velilerinin Türkçe derslerinde Okumaya Adanmışlık Modeli’ne göre yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yöneliktir. Velilerin görüşleriyle ilgili bulgular her bir soru cümlesinin altında izah edilmiştir, verilen cevaplardan örnekler sunulmuştur.

Soru 1: “Çocuğunuz Türkçe dersleriyle ilgili olarak bu süreçte sizinle neler (Bir durum ya da olay) paylaştı?” sorusuna velilerin verdikleri cevaplarda birden fazla durum vardır. Bunlar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 42. Uygulama Sürecinde Paylaşılanlar

Kodlar	f
Strateji öğretimi	35
Okuma çalışmaları	33
Kitap tanıtımı	35
Afiş ve pano çalışmaları	35
Değerlendirme çalışmaları	35

Veliler uygulama süreci ile ilgili çocuklarının sınıfta yapılan strateji öğretimi, okuma çalışmaları, kitap tanıtımı, afiş ve pano çalışmaları ve değerlendirme çalışmalarını kendileriyle paylaştıklarını belirtmişlerdir.

“Oğlum derste farklı stratejileri öğrendiklerini, bu stratejiler ile okumalarının düzeleceklerini bana söyledi” V7 (Strateji öğretimi)

“Farklı stratejileri öğrendiklerini söyledi.” V12 (Strateji öğretimi)

“Her hafta farklı strateji öğrendiğini söyledi.” V31 (Strateji öğretimi)

“Bir ders saatinde serbest okuma çalışmalarının olduğunu söyledi.” V18 (Okuma çalışmaları)

“Haftanın bir günü okuma yaptıklarını söyledi.” V3 (Okuma çalışmaları)

“Okuma saatlerinin olduğunu bu saatte okuma yaptığını belirtti.” V21 (Okuma çalışmaları)

“Kitap tanıtımı yapacağını söyledi ve benden kitap almamı istedi.” V8 (Kitap tanıtımı)

“Kitap tanıtımını evdekilere de yaptı, artık okumaya daha istekli” V20 (Kitap tanıtımı)

“Kitap tanıtımı yaptığından haberimiz oldu çünkü evde çok heyecanlıydı.” V35 (Kıtap tanıtımı)

“Derste öğretmenimiz bize etkinlikler yaptırıyor ve herkes derse katılıyor, kimse kendi arasında konuşmuyor dedi.” V30 (Afiş ve pano hazırlama)

“Yaptığı afişi evde bize de gösterdi.” V22 (Afiş ve pano hazırlama)

“Pano çalışması yapacağını söyleyerek benden yardım istedi.” V34 (Afiş ve pano hazırlama)

“Derste kendilerine testler yaptığınızı ve durumları hakkında bilgi verdiğinizi söyledi.” V27 (Değerlendirme çalışmaları)

“Derste yapılan etkinliklerden sonra onları değerlendirdiğinizi ve durumunda değişiklikler olduğunu söyledi.” V25 (Değerlendirme çalışmaları)

“Yaptığınız testlerin sonuçlarını ve kendindeki gelişimi benle paylaştı.” V14 (Değerlendirme çalışmaları)

Soru 2: “Çocuğunuz evde iken sizden okumaya dair birlikte etkinlik yapmak istedi mi?” sorusuna velilerin verdikleri cevaplar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 43. Etkinlik Yapma İsteği

Kodlar	f
Evet	32
Hayır	3

Velilerin verdikleri cevaplara göre öğrenciler evlerinde aileleri ile etkinlik yapmak istemişlerdir. Etkinlik yapmak istemeyen sadece 3 kişidir.

“Kızım evde okuma saatinin olmasını hep birlikte kitap okumayı istedi.” V12 (Evet)

“Arkadaşlarının tanıttığı kitapları okumak istediğini belirterek bunları satın almamı istedi.” V32 (Evet)

“Kitaplık oluşturmak için gerekli kitapları temin etmelerine yardım etmemizi istedi.” V5 (Evet)

“Kitap okumayı kendisi yapar benden böyle bir istekte bulunmadı.” V9 (Hayır)

“Kitap okumaya fırsatım olmadığından benden böyle bir istekte bulunmadı.” V33 (Hayır)

“Okuma bilmiyorum, bundan dolayı böyle bir isteği olmadı.” V27 (Hayır)

Soru 3: “Çocuğunuz evde kitap okuma, okuduğunu anlama veya okuma motivasyonuna dair uygulamaya öncesine göre farklı davranışlarda bulundu mu?” sorusuna velilerin verdikleri cevaplarda birden fazla davranış vardır. Bunlar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 44. Uygulama Öncesine Göre Farklı Olan Davranışlar

Kodlar	f
Okumaya istekli olma ve kitap okuma	32
Okula istekli gelme	35
Türkçe dersini sevme	35
Okuduğunu anlamada başarı	35
Kendine güvenme	30

Veliler uygulama öncesine göre öğrencilerde okumaya istekli olma ve kitap okuma, okula istekli gelme, Türkçe dersini sevme, okuduğunu anlamada başarı ve kendine güvenme gibi davranışların değişiklik gösterdiğini belirtmişlerdir.

“Okumasını geliştirdi. Uyguladığım testleri rahat ve hızlı bir şekilde çözüyor.” V28 (Okumaya istekli olma ve kitap okuma)

“Kitap okumaya daha istekli.” V22 (Okumaya istekli olma ve kitap okuma)

“Aldığımız kitapları severek okumaya başladı.” V31 (Okumaya istekli olma ve kitap okuma)

“Türkçe derslerinin olduğu günler okula koşarak geldi.” V17 (Okula istekli gelme)

“Derslerde sıkılmadığından artık okula istekli geliyor.” V3 (Okula istekli gelme)

“Artık zorla okula getirmiyoruz, okula ilgisi arttı.” V9 (Okula istekli gelme)

“Türkçe derslerini çok seviyor.” V21 (Türkçe dersini sevme)

“Türkçe dersine olan sevgisi arttı. Derslerin olduğu günleri dört gözle bekliyor.” V35 (Türkçe dersini sevme)

“Türkçe dersine olan sevgisi arttı. En çok Türkçe dersini seviyor.” V17 (Türkçe dersini sevme)

“Artık okuduğunu rahat anlıyor.” V29 (Okuduğunu anlamada başarı)

“Okuduğu soruları daha çabuk anlıyor ve çözüyor.” V33 (Okuduğunu anlamada başarı)

“Anlaması geliştiğinden ödevlerini rahat yapmaya başladı.” V11 (Okuduğunu anlamada başarı)

“Sürekli kitap okuyor bu da benim hoşuma gidiyor. Derslerine biraz daha bağlandı.” V23 (Kendine güvenme)

“Artık ödevlerini tek yapıyor. Kızımın kendine güveni geldi.” V35 (Kendine güvenme)

“Proje çalışmalarına ya da etkinliklere katılma konusunda kendine güveniyor.” V3 (Kendine güvenme)



5. TARTIŞMA

Bu bölümde 8. sınıf öğrencilerinin Okumaya Adanmışlık Modeli ile okuduğunu anlama düzeylerini ve buna bağlı olarak okuma motivasyonlarını geliştirmek için yapılan araştırmanın hem nicel hem de nitel bulguları, ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada, öğrencilerin sürecin başında, ortasında ve sonunda okuma seviyeleri, okuduğunu anlama başarıları, okumaya adanmışlık durumları ve okuma motivasyonlarındaki gelişmeler incelenmiş; süreç boyunca yapılan uygulamaların derinlemesine ve ayrıntılı irdelenmesi amacıyla görüşme kayıtları ve video kayıtlar, öğrenci ürünleri ve öğrenci günlükleri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonlarının gelişiminde Okumaya Adanmışlık Modeli'nin katkıları vardır. Araştırmanın bu bulgusunun, alanyazın incelendiğinde pek çok araştırma bulgusu ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Okumaya Adanmışlık Modeli çerçevesinde yürütülen etkinliklerin öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını, okuma becerilerini, okuduğunu anlama başarılarını geliştirdiği (Guthrie ve diğ., 1996; Guthrie ve diğ., 1998; Guthrie ve Schafer, 1998), sosyoekonomik düzeyden kaynaklanan dezavantajları giderdiği (Guthrie, Schafer ve Huang, 2001, Akt. Yıldız, 2010) yapılan çalışmalarda kanıtlanmıştır. Okumaya adanmışlığın okuma başarısını, okuma sıklığını ve kitap paylaşımı gibi okuma etkinliklerini arttırdığı belirtilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Başarı ve adanmışlık arasındaki bağı teorik olarak ortaya koyan araştırmacılar (Deci ve diğ., 1991; Skinner ve diğ., 1990) olduğu gibi 1990'lı yıllarda adanmışlığın aracılığıyla sınıf ortamının öğrencinin başarısını nasıl etkilediğine yönelik olarak önerilen modeller ve araştırmalar bulunmaktadır (Pintrich, Marx ve Boyle, 1993; Pintrich ve Scrauben, 1992). CORI çerçevesinde işlenen Okumaya Adanmışlık Modeli'nin öğrencilerin strateji kullanmalarını, içsel motivasyonlarını ve başarılarını arttırdığı belirtilmiştir (Guthrie ve diğ., 2015).

Araştırmalar okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin bu beceriyi öğretmelerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle sınıf ortamında öğrencilere farklı okuduğunu anlama stratejileri öğretmeli ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmaları için ortam hazırlanmalıdır. Araştırmalar öğretimde desteğin önemini vurgulamaktadır. Yapılan çalışmada öğretilen ve uygulanan stratejilerin öğrencilere pek çok katkısının olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu

bulgusunun, alanyazın incelendiğinde pek çok araştırma bulgusu ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Guthrie ve diğ. (1996) tarafından yürütülen çalışmada, içsel motivasyonu artıran öğrencilerin okumada strateji kullanımlarının da arttığı; içsel motivasyonu değişmeyen ya da azalan öğrencilerin ise okumada strateji kullanımlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda stratejilerin ön bilgileri kullanmayı (Anderson ve Pearson, 1984), bilgiye ulaşmayı (Guthrie ve diğ.,1996), bilgi verici metinleri anlamayı (Dole, Duffy, Rohler ve Pearson, 1991), okuduğunu anlamayı (Collins ve Cheek 1999; Rotruck 2001; Hollingsead ve Ostrander 2006; Epçaçan 2009; Top 2014) ve kendini izlemeyi (Baker ve Brown, 1984; Zimmerman, 1989) geliştirdiği belirtilmektedir.

Yıldız (2013b) okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada; okuma teorisyenlerinin, okuma motivasyonu, okuma miktarı ve başarı arasında anlamlı ilişkiler tespit ettiğini, ayrıca Baker ve Wigfield (1999), Gottfried (1990), Wigfield ve Guthrie (1997) ve Paris, Carpenter, Paris ve Hamilton (2005) gibi araştırmacıların çalışmalarında okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasında önemli ilişkiler tespit ettiğini ifade etmiştir. Yıldız (2013b) yaptığı çalışmada okuma motivasyonunun ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını % 61 düzeyinde olumlu etkilediğini ifade etmektedir.

Araştırmanın “yapılan etkinliklerin amacının öğrenmeye yönelik olması öğrencilerin öz yeterlik algılarını güçlendirmiştir” bulgusu Roeser, Midgley ve Urdan’ın (1996) yaptığı çalışmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Onlara göre öğrenmeye odaklanmış öğrenciler stratejileri etkili kullanarak, önceki deneyimleriyle yeni bilgileri birleştirerek öğrenme sürecine gönülden adanırlar. Öğrenme yöneliminin öğrencilerin bağımsız çalışmasına katkı sağladığı bulgusunu Elliot (1999), Midgley ve diğ. (1998), Alexander, Jetton, ve Kulikowich, (1996)’in yaptıkları çalışmalar desteklemektedir.

Araştırmanın “yapılan etkinliklerde gerçek yaşam deneyimlerinin varlığı, öğrencilere metinleri merak etme ve dikkatli inceleme, okuduğunu anlama başarısının artması ve sorunlara çözümler üretme gibi katkılar sağlamıştır” bulgusu Guthrie ve Wigfield (2000)’in çalışmasındaki “gerçek yaşam deneyimlerinin, öğrencilerin merak duygusunu ve dikkatini artırarak içsel motivasyonlarını geliştirdiği” ve Anderson (1998)’un çalışmasındaki “gerçek yaşam deneyimleriyle desteklenen öğretim sürecinin öğrencileri metni derinlemesine okumaya yönlendirerek okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığı” bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın “öğrenciler yapılan etkinliklerin tamamında kullanılan metinleri ilgi çekici, farklı konulu, bilgilendirici, ders verici, anlaşılır, kısa olarak nitelendirmişlerdir” bulgusunu Cunningham ve Stanovic (1997)’in çalışmasındaki “sınıfta öğrencilerin ilgilerini çeken metinlerin öğrencilerin kelime tanıma becerilerini ve okuma akıcılıklarını arttırdığı” bulgusu desteklemektedir. Öğrencilerin uygulama sonunda okuma seviyelerindeki artma bu çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Morrow (1992), çalışmasında ilgi çekici metinleri okuma fırsatı sunulan öğrencilerin okumaya ayırdıkları zamanın da arttığını belirtmiştir. Worthy ve Broaddus (2002) ilgi çekici metinlerin kullanılması ile okuma motivasyonunun sağlanacağını bu sayede akıcı okumanın da geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Okuma motivasyonunu artırma çalışmalarında, öğrencilerin ilgisini çekecek okuma parçalarının kullanılmasının, metinleri ve kitapları seçme konusunda öğrencilere izin verilmesinin önemli olacağı, bu sayede onların dikkatini çekmenin ve anlamalarını kolaylaştırmanın öğretmenler için daha kolay olacağı ortaya konulmuştur (Hidi, 1990; Hidi, Renninger ve Krapp, 2004). McKool’ un (2007) yaptığı araştırmaya göre, öğrenciler kendi okuyacakları kitapları seçme konusunda özgür olurlarsa, okumaya karşı daha fazla motive olmaktadır.

Araştırmanın “öğrencilerin övülmesi ve verilen ödüller öğrencilerde en fazla kendileriyle gurur duymalarını, motivasyonlarında artışı, çalışmalara istekli katılımı attırmıştır ve tanınma, öz yeterliliğin gelişmesi ve kitap okuma gibi katkılar sağlamıştır” bulguları, Brophy (1981)’in ödüllerin etkililiği üzerine yaptığı literatür taramasındaki bulgularıyla paralellik göstermektedir. Brophy (1981) etkili ödüllerin; çabaya ve başarıya bağlı olarak, başarının özel bir yanını vurgulamak için, doğal bir biçimde, öğrenciyi çalışması üzerinde daha iyi deneyim kazanmaya yöneltecek şekilde verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın “öğretmenin ilgisi öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmış ve öğrenciler kendini değerli hissetmişler, bu durumdan mutluluk duymuşlar ve öğrencilerin öğrenme isteğinde artış olmuştur” bulgusu, Skinner ve Belmont (1993)’in yaptıkları araştırmadaki bulgularına benzemektedir. Onlara göre öğrenciler öğretmenlerinin kendilerinin ilerlemeleriyle ilgilendiklerini düşündüklerinde ve öğrencilere öğrenme sürecini kontrol edebilecekleri özerklik desteği sağlandığında öğrenciler sınıf tartışmalarına katılarak, öğrenmeye istekli ve mutlu olurlar ve sınıfa bağlılıkları artar.

Sonuç olarak Okumaya Adanmışlık Modeli’nin öğrencilerde bilgi artışını sağladığı, daha hızlı okuma ve daha iyi anlamayı gerçekleştirdiği, öğrencilerin Türkçe dersine olan

sevgilerinde artışı ve okuma düzeyinde iyileşmeyi sağladığı ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazanmaya başlama gibi katkılarının olduğu söylenebilir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine yönelik sonuçlar olmak üzere iki bölümde incelenmiştir.

6.1.1. Araştırmanın Problem Cümlesine Yönelik Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin Okumaya Adanmişlık Modeli ile okuduğunu anlama düzeylerini ve buna bağlı olarak okuma motivasyonlarını geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada, öğrencilerin sürecin başında, ortasında ve sonunda okuma seviyeleri, okuduğunu anlama başarıları, okumaya adanmişlık durumları ve okuma motivasyonlarındaki gelişmeler incelenmiş; süreç boyunca yapılan uygulamaların değerlendirilmesi ve betimlenmesi amacıyla görüşme kayıtları ve video kayıtlar, araştırmacı ve öğrenci günlüğü ele alınmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin Okumaya Adanmişlık Modeli ile okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları gelişmiştir.

6.1.2. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın her alt problemine yönelik sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

6.1.2.1. Birinci ve İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuma seviyesi ne durumdadır?” birinci sorusu ile “Öğrencilerin öyküleyici metinde okuma seviyesi ne durumdadır?” ikinci sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Öğrencilerin çoğunun sürecin başında bilgilendirici metinde okuma seviyeleri endişe düzeyindedir, bir kısmı ise öğretim düzeyindedir. Bağımsız düzeyde öğrenci yoktur. Sürecin ortasında okuma seviyelerinde gelişme olmuştur. Endişe düzeyindeki öğrencilerin bir kısmının öğretim düzeyine yükseldiği belirlenmiştir. Sürecin sonunda ise bilgilendirici metinde öğrencilerin okuma seviyeleri öğretim düzeyi ve bağımsız düzeye yükselmiştir. Endişe düzeyinde öğrenci kalmamıştır.
- b) Öğrencilerin öyküleyici metinde sürecin başında okuma seviyeleri endişe ve öğretim düzeyindedir. Bağımsız düzeyde öğrenci yoktur. Sürecin ortasında okuma seviyelerinde gelişme olmuştur. Endişe düzeyindeki öğrencilerin bir kısmının öğretim düzeyine yükseldiği belirlenmiştir. Sürecin sonunda ise öyküleyici metinde öğrencilerin okuma seviyeleri öğretim düzeyi ve bağımsız düzeye yükselmiştir. Endişe düzeyinde öğrenci kalmamıştır.
- c) Sürecin başında öğrencilerin en fazla bilgilendirici metinde endişe düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin öyküleyici metinlere göre bilgilendirici metinlerde zorlandıklarını göstermektedir.
- d) Öğrencilerin okuma seviyesi öyküleyici ve bilgilendirici metinde endişe düzeyi ve öğretim düzeyi şeklinde iken öğretim sürecinin sonunda endişe düzeyinde hiçbir öğrenci kalmamış, öğrencilerin okuma seviyelerinde yükselme olmuştur.

6.1.2.2. Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuduğunu anlama başarıları nasıldır?” üçüncü sorusu ile “Öğrencilerin öyküleyici metinde okuduğunu anlama başarıları nasıldır?” dördüncü sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Öğrencilerin çoğunun sürecin başında bilgilendirici metinde okuduğunu anlama başarıları düşüktür, bir kısmı ise orta düzeydedir. İyi düzeyde ise bir öğrenci vardır.

Sürecin ortasında okuduğunu anlama başarılarında gelişme olmuştur. Düşük düzeydeki öğrencilerin bir kısmının orta düzeye yükseldiği belirlenmiştir. Sürecin sonunda ise bilgilendirici metinde öğrencilerin tamamının okuduğunu anlama başarıları iyi düzeye yükselmiştir. Düşük ve orta düzeyde öğrenci kalmamıştır.

- b) Öğrencilerin çoğunun sürecin başında öyküleyici metinde okuduğunu anlama başarıları düşüktür, bir kısmı ise orta düzeydedir. İyi düzeyde ise iki öğrenci vardır. Sürecin ortasında okuduğunu anlama başarılarında gelişme olmuştur. Düşük düzeydeki öğrencilerin bir kısmının orta düzeye yükseldiği belirlenmiştir. Sürecin sonunda ise öyküleyici metinde öğrencilerin tamamının okuduğunu anlama başarıları iyi düzeye yükselmiştir. Düşük ve orta düzeyde öğrenci kalmamıştır.
- c) Sürecin başında öğrencilerin en fazla bilgilendirici metinde düşük düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin öyküleyici metinlere göre bilgilendirici metinlerde zorlandıklarını göstermektedir.
- d) Sürecin sonunda öğrencilerin tamamının her iki metin türünde de okuduğunu anlama başarıları iyi düzeye yükselmiştir. Uygulanan öğretim sürecinin her iki metin türünde de okuduğunu anlamada başarı sağladığı tespit edilmiştir.

6.1.2.3. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Öğrenciler okuduğunu anlama testinde Bloom Taksonomisi’ne göre hangi düzeylerde başarısız olmaktadır?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Sürecin başında öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama başarı testinde en fazla “anlama, değerlendirme ve yaratma” düzeylerinde başarısız oldukları tespit edilmiştir. Sürecin ortasında “anlama” düzeyi hariç diğer düzeylerde başarı artmaya başlamıştır. Öğrencilerde sürecin başında okuduğunu anlamada en fazla yaşanan sorunlardan biri metnin konu ve ana fikrini bulma ile cümlenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarmaydı. Testlerde anlama düzeyi soruları bu becerileri kapsamaktadır. Öğrencilerde anlama düzeyinde bu becerilerdeki eksiklik sürecin ortasında gelişme gösterse de anlamlı değildir. Bu eksiklikler sürecin sonunda tamamen ortadan kalkmıştır. Öğrencilerin en fazla değerlendirme ve yaratma düzeylerinde görülen başarısızlık ise bu düzeylerin üst

düzyer bilişsel beceriler olması ile ilgilidir. Öğrenciler sürecin başında herhangi bir durum ya da olayı belirli ölçütlerde değerlendiremiyor, yaşanan sorunlara farklı çözümler üretmiyor, yeni, orijinal ürünler ortaya koyamıyordu. Sürecin ortasında bu düzeylerdeki gelişim anlamlıdır. Sürecin sonunda ise öğrencilerin tamamında bütün düzeylerde başarı sağlanmıştır. Bu sonuçlara göre uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin öyküleyici metin bilişsel düzeylerinde önemli bir etkisi olmuştur.

- b) Sürecin başında öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama başarı testinde hemen hemen bütün düzeylerde başarısız oldukları tespit edilmiştir. Bu durumu öğrencilerin bilgilendirici metinde öyküleyici metne göre daha fazla zorlanmaları ile açıklayabiliriz. Sürecin ortasında bütün düzeylerde başarı artmaya başlamıştır. Sürecin sonunda ise bütün düzeylerde başarı sağlanmıştır. Bu sonuçlara göre uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin bilgilendirici metin bilişsel düzeylerinde önemli bir etkisi olmuştur.

6.1.2.4. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Öğrencilerin okuduğunu seviyelerindeki gelişme okuduğunu anlama başarılarını arttırmakta mıdır? ”sorusuna ilişkin sonuçları aşağıda sıralanmıştır:

- a) Öyküleyici metinde sürecin başı, ortası ve sonunda öğrencilerin okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu duruma göre öğrencilerin okuma seviyesi arttıkça okuduğunu anlama başarıları da artmış ya da benzer şekilde okuma seviyesi azaldıkça okuduğunu anlama başarıları azalmıştır.
- b) Bilgilendirici metinde sürecin başı, ortası ve sonunda öğrencilerin okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu duruma göre öğrencilerin okuma seviyesi arttıkça okuduğunu anlama başarıları da artmış ya da benzer şekilde okuma seviyesi azaldıkça okuduğunu anlama başarıları azalmıştır.

- c) Uygulanan öğretim süreci öğrencilerin okuma seviyelerini buna bağlı olarak da okuduğunu anlama başarılarını geliştirmiştir.

6.1.2.5. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modeli’nin uygulanmasından önce ve sonra okumaya adanmışlıkları ne durumdadır?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Sürecin başında öğrencilerin çoğunun okumaya adanmışlıkları, düşük düzeyde iken sürecin ortasında orta düzeye, sürecin sonunda ise iyi düzeye yükselmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin çoğu sürecin başında okumaya adanmamıştır. Sürecin ortasında uygulanan öğretim süreci ile öğrencilerin okumaya adanmışlıkları gelişme göstermiş, sürecin sonunda ise öğrencilerin tamamı okumaya adanmış duruma gelmiştir.
- b) Uygulanan öğretim süreci öğrencilerin okumaya adanmışlıklarını geliştirmiştir.

6.1.2.6. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme okuduğunu anlama başarılarını arttırmakta mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Öyküleyici metinde sürecin başı, ortası ve sonunda öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı arttıkça okumaya adanmışlıkları da artmış ya da benzer şekilde okumaya adanmışlıkları azaldıkça okuduğunu anlama başarıları da azalmıştır.
- b) Bilgilendirici metinde sürecin başı, ortası ve sonunda öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı arttıkça okumaya adanmışlıkları da artmış ya da benzer

şekilde okumaya adanmışlıkları azaldıkça okuduğunu anlama başarıları da azalmıştır.

- c) Uygulanan öğretim süreci ile öğrencilerin okumaya adanmışlıkları artmış buna bağlı olarak okuduğunu anlama başarıları da artmıştır.

6.1.2.7. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme okuma seviyelerini arttırmakta mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Öyküleyici metinde sürecin başında öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme ile okuma seviyeleri arasında iyi düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrenciler sürecin başında okumaya adanmamıştır ve okuma seviyeleri düşüktür.
- b) Öyküleyici metinde sürecin ortasında öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme ile okuma seviyeleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin sürecin başına göre okumaya adanmışlıkları gelişmiş ve okuma seviyeleri artmaya başlamıştır.
- c) Öyküleyici metinde sürecin sonunda öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme ile okuma seviyeleri arasında iyi düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrenciler sürecin sonunda okumaya adanmıştır buna bağlı olarak da okuma seviyeleri artmıştır.
- d) Bilgilendirici metinde sürecin başında öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme ile okuma seviyeleri arasında iyi düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrenciler sürecin başında okumaya adanmamıştır ve okuma seviyeleri düşüktür.
- e) Bilgilendirici metinde sürecin ortasında öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme ile okuma seviyeleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin sürecin başına göre okumaya adanmışlıkları gelişmiş ve okuma seviyeleri artmaya başlamıştır.

- f) Bilgilendirici metinde sürecin sonunda öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme ile okuma seviyeleri arasında iyi düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrenciler sürecin sonunda okumaya adanmıştır buna bağlı olarak da okuma seviyeleri artmıştır.
- g) Uygulanan öğretim süreci ile öğrencilerin okumaya adanmışlıkları artmış buna bağlı olarak okuma seviyeleri de artmıştır.

6.1.2.8. Onuncu Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modeli’nin uygulanmasından önce ve sonra okuma motivasyonları nasıldır?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Sürecin başında öğrencilerin çoğunun okuma motivasyonları düşüktür, bir kısmının ise orta düzeydedir. Okuma motivasyonu iyi düzeyde olan öğrenci yoktur. Sürecin ortasında okuma motivasyonları düşük öğrencilerin orta düzeye, orta düzeyde olan öğrencilerin iyi düzeye yükseldikleri görülmüştür. Sürecin sonunda öğrencilerin çoğunun okuma motivasyonu iyi düzeye yükselmiş, orta düzeyde az öğrenci vardır. Okuma motivasyonu düşük olan öğrenci kalmamıştır.
- b) Sürecin başı, ortası ve sonunda okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutu olan okuma amaçları (ilgi ve merak) boyutu ile öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre öğrencilerin ilgi ve merakları okuma motivasyonları üzerinde etkili değildir.
- c) Sürecin başı, ortası ve sonunda okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutu olan beceri ve yeterlik inançları (öz yeterlik ve zoru tercih etme) boyutu ile öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin öz yeterlik algıları ve zoru tercih etmeleri okuma motivasyonları üzerinde etkilidir.
- d) Uygulanan öğretim süreci ile öğrencilerin okuma motivasyonları gelişmiştir.

6.1.2.9. On Birinci Araştırma Sorusu İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın “Öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça okuduklarını anlamalarında gelişme olur mu?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Sürecin başında öyküleyici metinde öğrencilerin okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları da düşüktür.
- b) Sürecin ortasında ve sonunda öyküleyici metinde öğrencilerin okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark vardır; ancak anlamlı bir ilişki görülmemiştir.
- c) Sürecin başında bilgilendirici metinde öğrencilerin okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları da düşüktür.
- d) Sürecin ortasında bilgilendirici metinde öğrencilerin okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, okuma motivasyonu arttıkça okuduğunu anlama başarısı artar ya da benzer şekilde okuma motivasyonu azaldıkça okuduğunu anlama başarısı da azalır.
- e) Sürecin sonunda bilgilendirici metinde öğrencilerin okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark vardır; ancak anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

6.1.2.10. On İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça okuma seviyelerinde gelişme olur mu?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Sürecin başında ve ortasında öyküleyici metinde öğrencilerin okuma motivasyonu ile okuma seviyeleri arasında anlamlı bir fark vardır; ancak anlamlı bir ilişki görülmemiştir.
- f) Sürecin sonunda öyküleyici metinde öğrencilerin okuma motivasyonu ile okuma seviyeleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okuma seviyeleri de yüksektir.
- g) Sürecin başında ve ortasında bilgilendirici metinde öğrencilerin okuma motivasyonu ile okuma seviyeleri arasında anlamlı bir fark vardır; ancak anlamlı bir ilişki görülmemiştir.
- h) Sürecin sonunda bilgilendirici metinde öğrencilerin okuma motivasyonu ile okuma seviyeleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okuma seviyeleri de yüksektir.
- i) Uygulanan öğretim süreci ile öğrencilerin sürecin sonunda okuma motivasyonları artmış bu da onların okuma seviyelerini arttırmıştır.

6.1.2.11. On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Öğrencilerin Türkçe derslerinde Okumaya Adanmışlık Modeli’ne göre yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Öğrencilerin Türkçe derslerinde Okumaya Adanmışlık Modeli’ne göre yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri olumludur.
- b) Yapılan etkinliklerin amacının öğrenmeye yönelik olması öğrencilerin öz yeterlik algılarını güçlendirmiştir. Öğrenciler çalışmalara gönüllü katılmıştır. Öğrenmeye yönelik olan etkinlikler öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını sağlamıştır. Bu sonuç öğrencilerin tamamının okuduğunu anlama başarısının süreç sonunda iyi düzeye yükseldiği sonucunu desteklemektedir.

- c) Öğrenme yönelimi öğrencilerin bağımsız çalışmasına katkı sağlamıştır.
- d) Yapılan etkinliklerde gerçek yaşam deneyimlerinin varlığı öğrencilere metinleri merak etme ve dikkatli inceleme, okuduğunu anlama başarısının artması ve sorunlara çözümler üretme gibi katkılar sağlamıştır. Bu da öğrencilerin içsel motivasyonlarını geliştirmiştir.
- e) Özerkliğinin desteklenmesi için yapılan etkinliklerin çoğuna öğrenciler katılmıştır. Yapılan etkinliklerde gönüllülük esas alındığından pano ve afiş hazırlama ile kitaplık oluşturma etkinliklerine katılım diğerlerine göre daha az olmuştur. Tercih etme ya da seçme öğrencilerin kontrolünde olduğundan öğrencilerin motivasyonu artırmıştır. Nicel verilerdeki öğrencilerin okuma motivasyonundaki artma durumu, bu nitel sonucu desteklemektedir.
- f) Öğrenciler yapılan etkinliklerin tamamında kullanılan metinleri ilgi çekici, farklı konulu, bilgilendirici, ders verici, anlaşılır, kısa olarak nitelendirmişlerdir. Öğrencilerin uygulama sonunda okuma seviyelerindeki artma bu sonuç ile desteklenmektedir.
- g) Yapılan etkinliklerde öğrenciler en çok İTS stratejisini beğenmiştir. İkinci beğenilen strateji TİÖD'dür. İTS stratejisinin grup çalışmasına ağırlık vermesi ve böylece öğrencilerin birbirlerinden etkilenecek daha fazla başarı sağlaması onu en fazla beğenilen strateji yapmıştır.
- h) Yapılan etkinliklerde kullanılan stratejilerin öğrencilere bilgi öğrenme, çözüm üretme, ana fikir bulma, akıcı okuma, özetleme becerilerini destekleme gibi yararları olmuştur. Bu sonuç öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testlerindeki bilişsel düzeylerdeki (hatırlamak, anlamak, yaratmak) gelişimlerini desteklemektedir.
- i) Öğrencilerin övülmesi ve verilen ödüller öğrencilerde en fazla kendileriyle gurur duymalarını, motivasyonlarında artışı, çalışmalara istekli katılımı attırmıştır. Bunun yanı sıra tanınma, öz yeterliliğin gelişmesi ve kitap okuma gibi katkılar da sağlamıştır.

- j) Öğretmenin ilgisi öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmış ve öğrenciler kendini değerli hissetmişler, bu durumdan mutluluk duymuşlar ve öğrencilerin öğrenme isteğinde artış olmuştur.
- k) Uygulama sürecinin sonunda öğrencilerde bilgi artışı olmuş, öğrencilerde daha hızlı okuma ve daha iyi anlama gerçekleşmiş ve Türkçe dersine olan sevgilerinde artış olmuştur. Ayrıca uygulama sürecinin okuma düzeyinde iyileşme ve okuma alışkanlığı kazanmaya başlama gibi katkıları da olmuştur.

6.1.2.12. On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın “Öğrenci velilerinin Türkçe derslerinde Okumaya Adanmışlık Modeli’ne göre yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- a) Öğrenci velilerinin Türkçe derslerinde Okumaya Adanmışlık Modeli’ne göre yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri olumludur. Öğrenciler uygulama süresince sınıfta yapılan etkinlikleri velileri ile paylaşmıştır. Öğrencilerin çoğu kitap tanıtımı ve kitap okuma etkinliklerini velileriyle de yapmak istemiştir. Bu durum yapılan etkinliklerin sadece sınıfta değil evde aileyle de yapıldığının göstergesidir. Sınıfta yapılan davranışlar alışkanlığa dönüşmüştür.
- b) Veliler uygulama öncesine göre öğrencilerde okumaya istekli olma ve kitap okuma, okula istekli gelme, Türkçe dersini sevme, okuduğunu anlamada başarı ve kendine güvenme gibi davranışların değişiklik gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç öğrenci görüşlerinden alınan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Uygulanan öğretim süreci öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunu geliştirmiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- a) Öğretim sürecinin amaçları öğrenmeye yönelik olabilir ve öğrenci ile öğretmenler tarafından birlikte geliştirilebilir. Uygulanacak sınıfın düzeyine göre belirlenmiş, öğrenci özerkliğini destekleyen ve gerçek yaşam deneyimlerini de kapsayan bir öğretim programı hazırlanabilir.
- b) Öğretmenler öğretim programlarını ilgi çekici metinlerle uygulayıp öğrencilerin dikkatlerini ve öğrenme isteklerini arttırabilirler.
- c) Sınıf kitaplıklarının oluşturulmasında öğrencilerin ilgi, merak ve hobileri dikkate alınarak hikâye, roman, dergi, vb. farklı yayın türleri temin edilebilir. Öğrenciler okuyacakları materyalleri seçme konusunda serbest bırakılabilir.
- d) Türkçe ders kitaplarındaki metinler okuduğunu anlama stratejilerinin ve etkinliklerinin uygulanmasına imkân sağlayacak şekilde uzunluk, dil bilgisi, görsel öğeler ve metin yapısı bakımından düzenlenebilir.
- e) Okuduğunu anlamının öğretilmesinde öğretmenlere materyaller hazırlanabilir, öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanacakları öğretilir.
- f) Öğrenciler arasında iş birliğinin olması için gerekli ortam yaratılabilir. Öğretmenler öğrencileri okuma konusunda yaptıkları çalışmaları arkadaşları ve aileleriyle paylaşmaya yönlendirebilir.
- g) Öğretim sürecinde öğrenciye verilen ödüller çabaya ve başarıya bağlı olarak, başarının özel bir yanını vurgulamak için, doğal bir biçimde, öğrenciyi çalışması üzerinde daha iyi deneyim kazanmaya yöneltecek şekilde verilebilir.

6.2.2. Diğer Öneriler

- a) Okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirilmesinde etkili bulunan Okumaya Adanmışlık Modeli 8. sınıf Türkçe derslerinin işlenmesinde öğretmenler tarafından kullanılabilir.
- b) Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerine hizmetiçi kapsamında, Okumaya Adanmışlık Modeli'ni etkili bir biçimde nasıl kullanabilecekleri konusunda eğitim verilmesi yararlı olabilir.
- c) Üniversitelerde eğitim gören Türkçe öğretmeni adaylarına Okumaya Adanmışlık Modeli'ni etkili bir biçimde nasıl kullanabilecekleri konusunda eğitim verilmesi yararlı olabilir.
- d) Türkçe öğretim programına uygun olarak hazırlanacak olan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler Okumaya Adanmışlık Modeli dikkate alınarak düzenlenebilir.
- e) Bu araştırmada Okumaya Adanmışlık Modeli 8. sınıflara uygulanmıştır. Araştırma farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilebilir.
- f) Bu araştırmada Okumaya Adanmışlık Modeli eylem araştırması deseninde uygulanmıştır. Bu model farklı araştırma desenlerinde uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P. (1996). Engaged assessment of engaged reading. L. Baker., P. Afferbach., D. Reinking (Eds). *Developing engaged readers in school and home communities.*(191-214). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, P.A., Jetton, T.L., Kulikowich, J.M. (1996). Interrelationships of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology, 87,* 559-575.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record, 91(3),* 409-421.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84(3),* 261-271.
- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Anderson, J.C., Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika, 49,* 155-173.
- Anderson, E. (1998). *Motivational and cognitive influences on conceptual knowledge acquisition: The combination of science observation and interesting texts.* Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama, *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2),* 89-102.
- Arastamam, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş bloom, SOLO, fink, dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6/2,* 259-290.

- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ayçin, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: yibo örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baker, L. ve Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. P.D. Pearson, R.Barr, M.L., Kamil ve P. Mosental. (Eds). *Handbook of reading research* (353-395). New York: Longman.
- Baker, L., Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Bal, E. A. (2008). *Self-efficacy, contextual factors and willing: the impact of work engagement*. Unpublished doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). Pisa ile Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
- Baumann, J., Hoffman, J., Moon, J., Duffy-Hexter, A.M. (1998). Where are teachers' voices in the phonics/whole language debate? Results from a survey of U.S. elementary teachers. *The Reading Teacher*, 51, 636-652.
- 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.
- Bayraktar, F. (2004). *Gabriel Marcel`de bağlanma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.

- Belet, Ş. D, ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1): 69-86.
- Benware, C.A., Deci, E.L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 775–765.
- Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1989). International learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed), *Knowing learning and instruction: Essay in honor of Robert Glaser* (361-392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bilgin, N.(2006) *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bloom, B. S.(1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. Ali Özçelik), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. ve Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Brozo, W.G., Shiel, G., & Topping, K. (2007, DECEMBER). Engagement in Reading: Lessons Learned From Three PISA Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 304–315. doi: 10.1598/JAAL.51.4.2
- Budak, S. (2001). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru Sorma Sanatı*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında türk edebiyatı dersleri üzerine düşünceler, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 169: 420.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş.(Editör), (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cambourne, B. (1995). Toward an educationally relevant theory of literacy learning: Twenty years of inquiry. *The Reading Teacher*, 49, 182-192.

- Chapman, J.W. ve Turner, W.E. (1997). A Longitudinal study of beginning reading achievement and reading-self concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Cohen, D. J. ve Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: Controversies and recommendations. *Annals of Family Medicine*, 6(4): 331-339.
- Collins, M. D. and Cheek, E. H. (1999). *Assessing&guiding reading instruction*. New York: The McGrawHill Companies, Inc.
- Cordova, D. I. ve Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and chose. *Journal of Educational Psychology*, 84, 715-730.
- CORI. (2015). Web: www.cori.umd.edu/what-is-cori 03.03.2015'te alınmıştır.
- Craig, D. V. (2004) Practitioner action research: Action research to improve practice. *Work Based Learning in Primary Care*, 2(4), 324–337.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Literacy and intrinsic motivation. S. R. Graubard (Ed.), *Literacy*,(115-144). New York: Noonday.
- Cunningham, A.E., Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanmanın okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişti artırımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çetingöz, Duygu ve Açıkgöz Kamile (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 15(60): 577-600.
- Çifçi, Musa (2006). Türkçe Öğretiminin Sorunları, G. Gülsevin ve E. Boz. (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları* (78-134),Gazi Kitabevi, Ankara.
- Çolak, K. (2008). *Tarih dersi sınav sorularının bloom taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi”. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 2(1): 71-106.
- Doğan, B. (2002). “Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1): 97-107.
- Doğan, N. (2007). Davranışların Ölçülmesi. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 81-118.
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Rohler, L.R. ve Pearson, P.D.(1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Dolezal, S. E., Welsh, L. M., Pressley, M., Vincent, M. M. (2003). How nine thirdgrade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal*, 103, 239-267.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *Uluslar Arası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1). 16-40.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 37 (81), 84-93.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Edmunds, K. M. and Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59, 5, 414-424.
- Ekiz, D. (2004). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Elley, W. B. (1992). *How in the world do student read*. Hamburg: International Reading Association.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Engaged Reading: Promoting Achievement and Motivation web:<https://msu.edu/~dwong/StudentWorkArchive/CEP900F01-RIP/Gallagher-Reading.htm> (08.05.2016’da alınmıştır.)
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. ve Erzen M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 185.
- Erdoğan, Ö. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde anlama becerileri. S. Çelenk (Ed.), *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi içinde (ünite 6)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergen, H. (2003). *Türkiye’de çocukların eğitime ve işgücüne katılımını etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationals. In J. L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. (177-205). Washington, DC: American Educational Association: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 965-982.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education. Action research. LAB. a program of the education alliance*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Flink, C., Boggiano, A.K., Main, D.S., Barrett, M., ve Katz, P.A. (1992). Children’s achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. A.K. Boggiano ve T.S. Pittman (Ed). *Achievement and motivation: A social-development perspective* (189-214). New York: Cambridge University Press.

- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th edn.). New York: MacGraw-Hill.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Furrer, C., Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148- 162.
- Gaffney, J. S., Anderson, R. C. (2000). Trends in reading research in the United States: Changing intellectual currents over three decades. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. III (pp. 53-74). New York: Erlbaum.
- Gambrell, L.B. (2011) Seven rules of engagement: what's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher* Vol. 65 Issue 3 pp. 172–178.
- Gambrell, L.B. ve Marniak, B. (1997). Incentives and intrinsic motivation to read. J.T. Guthrie ve A. Wigfield (Eds). *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (205-217). Newark, DE: International Reading Association.
- Gaskins, I. ve Elliot, T. (1991). *Implementing cognitive strategy training across the school: The benchmark manual for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Gay, L.R. ve Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf> adresinden 7.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- Goldman, R., Erickson, F., Lemke, J. ve Derry, S. J. (2007). Selection in video. In S. J. Derry (ed.). *Guidelines for video research in education*.
- Grolnick, W.S., ve Ryan, R.M. (1987). Autonomy children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 273-288.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökçe, O.(2006) *İçerik Analizi Kuramsal Ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Guthrie, J.T. ve Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95- 105.
- Guthrie, J. T., and Cox, K. (1998). Portrait of an engaging classroom: Principles of concept-oriented reading instruction for diverse students. Harris,K. (Ed.), *Teaching every child every day; Learning in diverse schools and classrooms (70-130)*, Cambridge, MA: Brookline.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., Cox, K. E. (1999) 'Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount'. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231 — 256
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403-422). New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., Huang, C. W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research*, 94, 145-162.
- Guthrie, J.T. (2001, March). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading Online*, 4(8). Available: <http://www.readingonline.org/articles>.
- Guthrie, J. T.(2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36,1-29.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Perencevich, K. E. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christensen et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). New York: Springer.
- Güldenöğlü, B. ve Kargın T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 13(1): 17-34.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, B. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar*. (Editör: Şeref Tan). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hendricks, C. (2006). Improving schools through action research. Boston: Pearson.
- Hidi, S. (1990). Interest And Its Contribution As A Mental Resource For Learning. *Review Of Educational Research*, 60, 549-571.

- Hidi, S., Renninger, K. A., Krapp, A. (2004). Interest, A Motivational Variable That Combines Affective And Cognitive Functioning. In D.Y. Dai, R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, Emotion And Cognition, Integrative Perspectives On Intellectual Function And Development* (Pp. 89-115). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hollingshead,C.ve Ostrander, R. (2006), How Can I Help My Students Who Struggle With Reading Comprehension?, *Journal Of Adventist Education*, April / May, page 15 - 20.
- Hootstein, E.W. (1995). Motivational strategies of middle school social studies teachers. *Social Education*, 59, 23-26.
- Hubbard, R. S. ve Power, B. M.(2003). *The art of classroom inquiry: a handbook for teacher-researchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. (2. baskı). USA: Pearson Education, Inc.
- Kaman, Ş. (2012). *Akılcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (19): 58-80.
- Katranç, M. (2015). Book reading motivation scale: Reliability and validity study. *Educational Research and Reviews*.10 (3), 300-307. DOI: 10.5897/ERR2014.1998.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Kaya, M. (1995). *The relationship of motivation, anxiety, self-confidence and extroversion, introversion to students active class participation in an EFL classroom in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. (3. baskı).Australia, Victoria: Deakin University Press.

- Kılıç, Y. (2005). İlköğretim okullarında Türkçe eğitimiyle ilgili problemler üzerine bir araştırma. <http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt13-No1-2005Mart/yasi.pdf> (24 Mayıs 2008).
- Kırmızı Susar, F. (2011). The relationship between reading comprehension strategies and reading attitudes. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 39(3): 289-303.
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries* Paris: OECD.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Paul Chapman.
- Köşker, G. (2010). *Anlamli gruplandırma stratejisinin ikinci dilde okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: an overview. *theory into practice*, 41 (4), 212-264.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 37, Sayı: 1:30*.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2/6: 428.
- Lim, P. T. H. (2007). Action research for teachers: A balanced model. *Proceedings of the redesigning pedagogy*: Singapore.
- Loewe, E. E. (1983). *The Effect of Using Cloze Data for Revising Instructional Materials*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, USA.
- Logan, S., Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53, 85-94.
- Maehr, M., Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview.
- Malloy, J., Marinak, B., Gambrell L.B. (Eds.). (2010). *Essential readings on motivation*. Newark, DE: International Reading Association.

- Mariotti, A. S., and Homan, S. P. (2001). *Linking Reading Assessment to Instruction: An Application Worktext for Elementary Classroom Teachers*. (3rd Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markham, S. I. (2003). *A theology of engagement*. Blackwell Publishing.
- Matthews, C. A. S. (2007). *Reading motivation in upper elementary grades: What fifth and sixth graders say about narrative and information text*. Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi, United States of America.
- McCombs, B.L., Whistler, J.S. (1997). The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement. In B.L. McCombs & J.S. Whistler (Eds.), *The learner-centered classroom* (63-101). San Francisco: Jossey-Bass.
- McKool, S. S. (2007). Factors That Influence The Decision To Read: An Investigation Of Fifth Grade Students' Out-Of-School Reading Habits. *Reading Improvement*, 22, 111-131.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8.Sınıflar)* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J.L. ve Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Merriam, S. B. (1991). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research. Teachers as researchers in the classroom*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Morrow, L.M.(1992). The impact of literature-based program on literacy achievement, use of literature and attitudes of children minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 250-275.
- Newby, T.J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.

- Nolen, S.B., Nicholls, J.G. (1994). A place to begin (again) in research on student motivation: Teachers' beliefs. *Teaching & Teacher Education*, 10, 57-69.
- Ogle, D. (2009). Eating contexts for inquiry: from KWL to PRC 2. *Knowledge Quest. The Issue is Questions*. 38(1): 57-61.
- Oldfather, P., McLaughlin, H.J. (1993). Gaining and losing voice: A longitudinal study of students' continuing impulse to learn across elementary and middle school contexts. *Research in Middle Level Education*, 3, 1-25.
- Oldfather, P., Dahl, K. (1994). Towards a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. *Journal of Reading Behavior*, 26, 139-158.
- Öncel, L. (2007). *Öğretmenlerin işleriyle bütünleşme düzeylerinin performansları ve iş yerlerinden ayrılma niyetleriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öner, Z. H. (2008). *The mediating effect of organizational justice: moderating roles of sense of coherence and job complexity on the relationship between servant leadership, and work engagement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Öztoprak, F.B. (2006). *Öykü öğretiminde öykü haritası kullanımının okuduğunu anlama üzerine etkisi*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Pen-Edwards, S. (2004). Visual evidence in qualitative research: The role of videorecording. *The Qualitative Report*, 9, 266-277.
- Pressley, M., Rankin, J., Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363-383.
- Pintrich, P.R. ve Scrauben, B.(1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. D.H. Schunk, J.L. Meese (Eds). *Student perception in the classroom* (149-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pintrich, P. R., Marx, R. W., Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167–199.
- Putman, M. ve Walker, C. (2010) . Motivating Children to Read and Write: Using Informal Learning Environments as Contexts for Literacy Instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (2), 140 -151.
- Rankin, E. F.,and Culhane, J. W. (1969). Comperable Cloze and Multiple-Choice Comprehension Test Scores. *Journal of Reading*, 13, 193-198.
- Raphael, T. E., Hiebert, E. H. (1996). Creating an integrated approach to literacy instruction. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace.
- Redhouse Sözlüğü (2007). *İngilizce türkçe*. Averu R., Bezmez, S., Edmonds, A. G. Ve Yaylalı, M. (Eds). İstanbul: Ayhan Matbaası.
- Roeser, R.W., Midgley, C., Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Romance, N.R., Vitale, M.R. (1992). A curriculum strategy that expands time for indepth elementary science instruction by using science-based reading strategies: Effects of a year-long study in grade four. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 545-554.
- Rotruck, K. H. (2001) A Study of the Effects of the POSSE Technique on the Perceptions of Pre-service Teachers in Teaching Learning Disabled Students, Unpublished Doctoral Dissertation West Virginia University Morgantown, West Virginia: <http://www.proquestcompany.com>.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, kültürel ve ekonomik durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Sagor, R. (1993). How to conduct collaborative action research. *Association for Supervision & Curriculum Development*. <http://site.ebrary.com/lib/anadolu/Top?id=10044790&layout=document> adresinden 27.05.2015 tarihinde alınmıştır.
- Sagor, R. (2000). *Guided school improvement with action research*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams*. Corwin Press.
- Sarihan, Z. (2003). Öğrencilere kitap okutmak için masrafsız bir proje: okullarda her ay bir kitap, *Yaşadıkça Eğitim. Ekim-Aralık*, 31.
- Schiefele, U. (1996). Topic Interest, text representation and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 3-18.
- Schirmer, B. R. (2010). *Teaching the struggling reader*. Boston: Pearson-Allyn and Bacon.
- Schoen, S. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House*, 80 (5), 211-216.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. T. Guthrie, A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (43–50). Newark, DE: International Reading Association.
- Scraw, G., Bruning, R., Svoboda, C. (1995). Source of situational interest. *Journal of Reading Behavior*, 27, 1-17.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. ve Coşkun, İ. (2008). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları ile konuşma hataları arasındaki benzerlikler ve anlamaya etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu (Bildiri). 14-16 Mayıs 2008. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale*.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi(TÜBAR)*, Sayı:27.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Skinner, E.A., Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., and Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22–32.
- Sönmez, V. (1985). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Öğretmen Yayınları.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. Berliner, R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, (85-113). New York: Macmillan.
- Sweet, A., Guthrie, J.T., Ng., M. (1998). Teachers' perceptions and students' reading motivations. *Journal of Educational Psychology*, 90, 210-223.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- TDK (2015); <http://www.tdkterim.gov.tr> (Erişim Tarihi: 25.12.2015)
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması, *Dumlupınar Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Tok, Ş. ve Kaya, F. (2007). İlköğretim dördüncü sınıf türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/176/01.pdf> (20 Kasım 2007).
- Top, M. B. (2014). *İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S.(2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, *TÜBAR-27*, 655-677.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. (3. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turner, J.C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.

- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 14-21.
- Türkçe Sözlük (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Ulusoy, M. (2008). Evaluating sixth graders reading levels with different cloze test formats. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 115-133.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk Tamamlama Testinin Okuma Düzeyini ve Okunabilirliği Ölçmede Kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 105-126.
- Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Uzuner, Y. (2007). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 6(2), 1-12.
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, ss. 1033-1057.
- Wentzel, K.R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence*, 16, 390-406.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation, *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A., Guthrie, J.T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S.L., McRae, A., Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating the effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45, 432-445.
- Wigfield, A., Guthrie, J.T., (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wlodkowski, R. (1985). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey Bass.
- Worthy, J., Broaddus, K. (2002). Fluency Beyond The Primary Grades: From Group Performance to Silent, Independent Reading. *The Reading Teacher*, 55, 334-343.

- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 38, 168, 260-271.
- Yıldız, M. (2013a). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, Part B; 5(4), 196-199. DOI:10.7813/2075-4124.2013/5-4/B.29.
- Yıldız, M. (2013b). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (44). 348-359.
- Yıldız, M., Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.
- Yılmaz, M. (2008a). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9): 131-139.
- Yılmaz, M. (2008b). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(2): 323-350.
- Yılmaz, S. (2008). Başarılı ve başarısız 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuma stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Zahorik, J.A. (1996). Elementary and secondary teachers' reports of how they make learning interesting. *Elementary School Journal*, 96, 551-565.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

EKLER


1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi
2. Veli Bilgilendirme ve İzin Formu
3. Öğrenci Tanıma Formu
4. Öğrenci Günlüğü Örneği
5. Öğrencilerle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örneği
6. Öğrenci Velileriyle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örneği
7. Okuma Motivasyonu Ölçeği
8. Okumaya Adanmışlık Endeksi
9. Ön Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin)
10. Ön Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin)
11. Ön Test Boşluk Doldurma Testi (Öyküleyici Metin)
12. Ön Test Boşluk Doldurma Testi (Bilgilendirici Metin)
13. Ara Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin)
14. Ara Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin)
15. Ara Test Boşluk Doldurma Testi (Öyküleyici Metin)
16. Ara Test Boşluk Doldurma Testi (Bilgilendirici Metin)
17. Son Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin)
18. Son Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin)
19. Son Test Boşluk Doldurma Testi (Öyküleyici Metin)
20. Son Test Boşluk Doldurma Testi (Bilgilendirici Metin)
21. TİÖD Hikâye metni
22. TİÖD Etkinlik Kâğıdı (Bilgilendirici metin)
23. İTS Deneme Metni
24. İTS Etkinlik Kâğıdı (Öyküleyici metin)
25. REAP Fabl Metni
26. REAP Etkinlik Kâğıdı (Bilgilendirici metin)
27. RIPS Etkinlik Kâğıdı (Öyküleyici metin)
28. RIPS Deneme Metni
29. MULTIPASS Etkinlik Kâğıdı (Bilgilendirici metin)

30. MULTIPASS Efsane Metni
31. Öğrenci Etkinlik Kâğıdı Örnekleri
32. Belirtke Tablosu
33. Araştırmacı Günlüğü Örneği
34. Video Kaydı İçindekiler Sayfası Örneği



EK-1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 15098673-44-E.5156791 18.05.2015
Konu : Uygulama İzni
(Gülşah METE)

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Battalgazi İlçesi Tevfik Memnune Gültekin Ortaokulu 8. sınıf öğrencilerine İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Gülşah METE tarafından uygulanacak olan “8. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonlarını Geliştirme” konulu test çalışması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonunca değerlendirilmiş ve çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde söz konusu anket çalışmasının İlimiz Battalgazi İlçesi Tevfik Memnune Gültekin Ortaokulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanması hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

Yalçın TAŞPINAR
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
18.05.2015
Ali TATLI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK-2. Veli Bilgilendirme ve İzin Formu**VELİ BİLGİLENDİRME ve İZİN FORMU**

Değerli Veli,

Öncelikle bu araştırmada desteğe gönüllü olduğunuz için teşekkür ederiz.

Bu araştırmayı Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğumuz resmi izinle yürütmekteyiz. Araştırmanın amacı Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarını geliştirmektir. Yine bu amaca bağlı olarak Okumaya Adanmışlık Modeli çerçevesinde hazırlanan etkinlikler aracılığıyla dersler işlenecektir.

Uygulama sürecinde öğrencilerden bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin çözümlenmeleri yapılacaktır. Elde edilen veriler bilimsel yayınlarda ve toplantılarda kullanılabilir. Açıklamaları okuyarak çocuklarınızın bu çalışmaya katılmasına gönüllü olarak destek verdiğinizize dair bu sözleşmeyi imzalamanız uygun olacaktır. Geleceğimiz olan çocuklarımızın daha iyi yetiştirilebilmesine yönelik vereceğiniz destek için teşekkür ederim.

Gülşah METE

Türkçe Öğretmeni, Doktora Öğrencisi

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yapılması planlanan araştırmayla ilgili bilgileri okudum.

Velisi olduğum.....'nın, isminin araştırma metninde açıkça kullanılmaması ve araştırma tamamlandıktan sonra araştırma sonuçlarından haberdar olmak ve uygulamalar sırasında araştırmadan çekilme hakkımızın saklı kalması koşulları ile Türkçe Öğretmeni Gülşah METE tarafından İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı kapsamında yapılması planlanan “Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi” adlı tezin uygulama sürecine katılmasına izin veriyorum.

.../.../2015

İMZA

AD-SOYAD

EK-3. Öğrenci Tanıma Formu

Sevgili Öğrenciler,

Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarını geliştirmek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma kapsamında sizlerden bazı bilgiler toplamak istiyorum. Vereceğiniz bilgilerin kimseyle paylaşılmayacağından emin olabilirsiniz. Bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacaktır.

Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup cevaplayınız. Soruları cevaplama zorluk yaşarsanız benden yardım isteyebilirsiniz. Vereceğiniz bilgilerin doğruluğu araştırmanın sağlıklı tamamlanması bakımından oldukça önemlidir. Bu konuda göstereceğiniz özen için teşekkür ediyorum.

Adı-Soyadı

1. Cinsiyetiniz

Kız

Erkek

2. Kardeş Sayısı

1

2

3 ve üstü

3. Ailenin Gelir Durumu

500 TL' den az.

500 - 1000 TL arası (Asgari ücret)

1000-2000 TL arası

2000-3000 TL arası

4. Babanın Mesleği

Kamu Görevlisi

Serbest Meslek

Emekli

5. Annenin Mesleği

Kamu Görevlisi

Serbest Meslek

Emekli

6. Babanın Eğitim Durumu

- Okuryazar
- İlkokul
- Ortaokul
- Lise
- Lisans

7. Annenin Eğitim Durumu

- Okuryazar
- İlkokul
- Ortaokul
- Lise
- Lisans

8. Günlük Kitap Okuma Saati

- Hiç
- 1
- 2
- 3 ve üstü

9. Evde Kitaplık/Kütüphane Olma Durumu

- Var
- Yok

EK-4. Öğrenci Günlüğü Örneği

Bu derste neler öğrendin?

Yaptığımız etkinlikler ve kullandığımız stratejiler yaşamında işine yarayacak mı? Örneklerle açıklayınız.

Öğrendiğin şeylerin öğretilme amacı nedir? Bu amaca ulaşıldığını düşünüyor musun? Niçin?

Yapılan çalışmaların hangileri seni mutlu etti?

Bu derste neyden hoşlanmadın?

Bu derse ilişkin duyguların neler? Şu an neler hissediyorsun?

Katıldığın okuduğunu anlama stratejisi etkinliği ile daha önceki Türkçe dersi etkinlikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Bugünkü okuduğunu anlama stratejisinin sence olumlu ve (varsa) olumsuz yönleri nelerdir?

EK-5. Öğrencilerle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örneği

Tarih:

Merhaba,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana ayırdığın zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve senin katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Seninle gerçekleştirdiğimiz bu görüşmenin amacı “Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi” adlı doktora tez çalışması için öğrencilerin Türkçe derslerinde Okumaya Adanmışlık Modeli’ne göre yapılan etkinliklere yönelik görüşlerini almaktır.

Araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceğin görüşlerinin, bu çalışma için çok önemli olduğunu bilmeni istiyorum. Bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İsmi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılacaktır. İstedığın zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda yazılan raporu sana teslim edeceğim.

Bu sözleşmeyi okuyup bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığını ve araştırma kapsamında benim sana verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanı rica ediyorum. Araştırmama katıldığın ve bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığın için teşekkür ederim.

Görüşmeci: Gülşah METE

Görüşülen Öğrenci:

Doktora Öğrencisi

İmza:

İnönü Üniversitesi

Ad- Soyadı:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Görüşme Soruları

1. Yapılan etkinliklerin amacının öğrenmeye yönelik olması sana ne katkı sağladı?
2. Yapılan etkinliklerde gerçek yaşam deneyimlerinin varlığı sana ne katkı sağladı?

3. Özerkliğinin desteklenmesi için yapılan etkinliklerden hangilerine katıldın?
4. Yapılan etkinliklerin tamamında kullanılan metinler nasıldı?
5. Yapılan etkinliklerde en çok hangi stratejiyi beğendin?
6. Yapılan etkinliklerde kullanılan stratejiler sana neler kazandırdı?
7. Öğretmeninin seni övmesi ve sana ödülleri vermesi sana ne katkı sağladı?
8. Öğretmeninin ilgisi sana ne katkı sağladı?
9. Genel olarak uygulama sürecini değerlendirirsen sana ne katkı sağladı?



EK-6. Öğrenci Velileriyle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örneği

Tarih:

Merhaba,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Sizinle gerçekleştirdiğimiz bu görüşmenin amacı “Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi” adlı doktora tez çalışması için öğrenci velilerinin Türkçe derslerinde Okumaya Adanmışlık Modeli’ne göre yapılan etkinliklere yönelik görüşlerini almaktır.

Araştırmama gönüllü olarak katılımınız ve dile getireceğiniz görüşlerinizin, bu çalışma için çok önemli olduğunu bilmenizi istiyorum. Bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. İsminiz bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılacaktır. İstedığınız zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durumda yazılan raporu size teslim edeceğim.

Bu sözleşmeyi okuyup bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Araştırmama katıldığınız ve bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Görüşmeci: Gülşah METE

Görüşülen Veli:

Doktora Öğrencisi

İmza:

İnönü Üniversitesi

Ad- Soyadı:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Görüşme Soruları

1. Çocuğunuz Türkçe dersleriyle ilgili olarak bu süreçte sizinle neler (Bir durum ya da olay) paylaştı?
2. Çocuğunuz evde iken sizden okumaya dair birlikte etkinlik yapmak istedi mi?
3. Çocuğunuz evde kitap okuma, okuduğunu anlama veya okuma motivasyonuna dair uygulama öncesine göre farklı davranışlarda bulundu mu?



EK-7. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Cinsiyet:	Benden	Benden	Bana	Bana
Sınıf:	Çok	Biraz	Biraz	Çok
Ad-soyad:	Farklı	Farklı	Benziyor	Benziyor
1. Kitaplardaki soruların beni düşündürmesi hoşuma gider.	1	2	3	4
2. Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlatırsa, bu konuda daha fazla okurum.	1	2	3	4
3. Zor ve düşündürücü kitaplar hoşuma gider.	1	2	3	4
4. Uzun ve sürükleyici hikâye ve romanlar hoşuma gider. (ilgi çekici)	1	2	3	4
5. Gelecek sene okumada daha başarılı olacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4
6. Eğer bir kitap ilgi çekiciyse, zor okunmasını sorun etmem.	1	2	3	4
7. Okumaktan zevk aldığım, okumayı tercih ettiğim konular vardır.	1	2	3	4
8. Okurken zihnimde resimler oluştururum.	1	2	3	4
9. Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider	1	2	3	4
10. İyi bir okuyucuyumdur.	1	2	3	4
11. Zor şeyleri genellikle okuyarak öğrenirim.	1	2	3	4
12. İlgimi çeken konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.	1	2	3	4
13. Eğer proje ilginç ise anlaşılması güç materyalleri (kitap, metin, yazılar) okurum.	1	2	3	4
14. Sınıf içi okuma çalışmalarında arkadaşlarımdan daha fazla öğreniyorum.	1	2	3	4
15. Hayal ürünü ve fantastik (uydurma) hikâyeler okurum.	1	2	3	4
16. Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.	1	2	3	4
17. Hobilerim hakkında daha fazla şey öğrenmek için okurum.	1	2	3	4
18. Gizemli hikâyeler hoşuma gider. (esrarengiz, sürprizlerle ilerleyen)	1	2	3	4
19. Çok fazla macera hikâyesi okurum.	1	2	3	4
20. İyi kitaplardaki kişileri arkadaşım gibi hissederim.	1	2	3	4

EK-8. Okumaya Adanmışlık Endeksi

Öğretmen.....

Tarih:.....

Bu ölçek, sınıfınızdaki öğrencilerin, gün boyu okumaya yönelik katılımlarını değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Verilen boşluğa öğrencinin adını yazarak öğrencilerinizi belirtilen özellikler bakımından değerlendiriniz.

Bu Öğrenci,	DOĞRU DEĞİL			ÇOK DOĞRU	
1. Sık sık kendi isteğiyle okuma yapar.	1	2	3	4	5
2. Sevdiği konuları ve yazarları okur.	1	2	3	4	5
3. Kitap okurken dikkati kolayca dağılır.	1	2	3	4	5
4. Okuma üzerinde çok çalışır.	1	2	3	4	5
5. Kendine güvenen bir okuyucudur.	1	2	3	4	5
6. Anlama stratejilerini iyi kullanır.	1	2	3	4	5
7. Metnin içeriği hakkında derinlemesine düşünür.	1	2	3	4	5
8. Arkadaşlarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan zevk alır.	1	2	3	4	5

EK-9. Ön Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin)

YÜKSEK ÖKÇELER

Hatice Hanım genç yaşta dul kalmış zengin bir hanımdı. Küçük yaşta kendinden yaşça büyük bir adamla evlenmiş, o da uzun bir hastalık döneminden sonra vefat etmiş. Hatice Hanımın başlıca merakı, temizlikle namusluluktu. Göztepe'deki köşkünü hizmetçi Eleni ve evlatlığı Gülter'le her sabah beraber temizler, aşçısı Mehmet'i her gün tıraş ettirir, zavallı Bolulu oğlanı tepeden tırnağa kadar beyaz giymeye mecbur ederdi. Eleni de, Gülter de son derece namusluydular. Kileri kilitlemezdi, paraları meydanda dururdu. Hele Mehmet'in namusuna diyecek yoktu. Konuşurken gözlerini kaldırıp insanın yüzüne bile bakmazdı. Hatice Hanım köşkten hiçbir yere çıkmadığı için işi gücü adamlarını teftişti. Odaları dolaşır, tavan arasına çıkar, mutfığa inerdi. Derdi ki: Benim gibi olun. Ben kimse ile görüşüyor muyum? Sakın siz de komşuların hizmetçileriyle, uşaklarıyla konuşmayın. El, insanı azdırır. Mehmet bile bu nasihati noktası noktasına tutmuştu. Arka bahçedeki mutfığında ona misafir hemşeri filan, hatta yabancı bir kedi bile girmiyordu. Hatice Hanım belki günde on defa iner, onu yapayalnız, tenceresinin başında bulurdu.

Hatice Hanım'ın temizlik, namus merakından başka bir de yüksek ökçe merakı vardı. Güzeldi, tombuldu, cıvıl cıvıl bir şeydi. Fakat boyu çok kısa olduğu için evin içinde de bir karışa yakın ökçeli iskarpinler giyerdi. Adeta bir cambaza dönmüştü. Bu yüksek ökçelerle merdivenleri takır takır bir hamlede iner, ayağı burkulmadan bir aşağı bir yukarı koşar dururdu. Nihayet bir baş dönmesine uğradı. Çağırdığı doktor ilaç filan vermedi:

— Bütün rahatsızlığınıza sebep bu ökçelerdir, Hanımefendi, dedi. Onları çıkarın, rahat yünden, yumuşak bir terlik giyin, hiçbir şeyiniz kalmaz. Hatice Hanım doktorun tavsiye ettiği bu yünden terlikleri aldırdı. Hakikaten rahattı, iki gün içinde başının dönmesi falan geçti. Dizlerinde, baldırlarına sızı kalmadı. Fakat böyle tam vücudu rahat ettiği sırada ruhu derin bir azap duydu. Dokuz senelik adamlarının iki gün içinde birdenbire ahlakları bozulmuştu. Eleni'yi kendi diş fırçasıyla ağzını yıkarken, Gülter'i kilerde reçel kavanozunu boşaltırken görmüştü. Mehmet'i et günü olmadığı halde, bol bir sahan külbastı yerken yakaladı.

“ Ne oldu bunlara Yarabbim? Bunlara ne oldu? ” diyordu. Bir hafta içinde adamlarının on beşten fazla hırsızlığını, yolsuzluğunu tuttu. Hele Mehmet'i komşu paşanın neferiyle koca bir lenger pirinç pilavını atıştırırken görünce hiddetinden ne yapacağını şaşırıldı. O gün her tarafı kilit kürek altına aldı.

“Bakalım şimdi ne çalacaklar? ” dedi. Hakikaten çalınacak bir şey kalmamıştı. Ertesi gün biraz geç kalktı. Aşağıya indi. Gülter’le Eleni meydanda yoktu. Yürüdü, mutfağa doğru gitti. Gözleri aralık kapıya ilişince Mehmet, Gülter ve Eleni’yi sohbet ederken gördü. Mehmet diyordu ki:

- Ulen Gülter, artık sen şeker filan getirmiyon. Gülter:

- Her taraf kilitli ne yapayım? Diyordu.

Hatice Hanım, yüreği çarparak merakla onları dinliyordu. Gülter:

- Ah o terlikler! Dedi, her işimizi bozdu. Hanımın geldiği hiç duyulmuyor. Ne yapsak yakalanıyoruz. Eskiden ne iyiydi. Yüksek ökçelerin takırtısından evin en üst katında kımıldandığını duyardık. Sohbet uzadıkça, kendi göremediği başka rezaletlerin ayrıntılı hikâyelerini işitiyordu. Dayanamadı:

- Sizi alçak, hırsız, namussuzlar! Defolun şimdi evimden! diye haykırdı. Bu dokuz senelik sadık hizmetçilerini hemen kapı dışarı etti! Aşçı, işçi, artık eve ne kadar adam aldıysa hepsi arsız, hırsız, yüzüstü, namussuz çıkıyordu. Tam iki sene bir adam akıllısına rast gelmedi. Malı, mülkü varken, hiçbir sıkıntısı yokken, bu hizmetçi üzüntüsünden zayıflıyor, sararıp soluyordu. Baktı olmayacak. Yine yüksek ökçeli iskarpinlerini giydi. Hizmetçilerinin hırsızlıklarını, uğursuzluklarını, namussuzluklarını göremez oldu. Benzine kan geldi. Başı yine dönmeye başlasa da, sesi işitilmeyen ökçesiz terlik giydireceğini düşünerek doktora kendini göstermiyor, “ Hiç olmazsa yüreğim rahat ya! ” diyordu...

SORULAR

1. Toplumda bozulmaya neden olan davranışlar hangileridir?(Hatırlamak Düzeyi)
2. “yüz, sene, misafir, hikâye” kelimelerinin eş anlamlarını yazınız. (Hatırlamak Düzeyi)
3. Metnin ana fikri nedir? (Anlamak Düzeyi)
4. Metindeki “Hiç olmazsa yüreğim rahat ya!” sözündeki “yürek” kelimesiyle ne anlatılmaktadır? (Anlamak Düzeyi)
5. Aşağıdaki cümlelerde noktalı yerlere uygun bağlaçları getiriniz. (Uygulamak Düzeyi)
 - Güzeldi, tombuldu, cıvıl cıvıl bir şeydi..... boyu çok kısa olduğu için evin içinde de bir karışa yakın ökçeli iskarpinler giyerdi.
 - Göztepe’deki köşkünü hizmetçi Eleni..... evlatlığı Gülter’le her sabah beraber temizler.

6. Aşağıdaki cümleleri olumsuz hale getirerek yazınız. (Uygulamak Düzeyi)
- Hizmetçilerinin hırsızlıklarını, uğursuzluklarını, namussuzluklarını görüyordu.
 - Hatice Hanımın başlıca merakı, temizlikle namusluluktur.
7. Okuduğunuz parçanın türü nedir? Niçin? (Analiz Etmek Düzeyi)
8. Aşağıdaki cümlelerde sebep-sonuç ilişkilerini bulunuz. (Analiz Etmek Düzeyi)
-Yüreğini rahatlatmak için yüksek ökçeleri geri giydi.
- “Hatice Hanım köşkten hiçbir yere çıkmadığı için işi gücü adamlarını tefiti.”
- Yünden terlikleri giyince dizlerinde, baldırlarına sızı kalmadı.
- Muayene olmak için doktoru çağırdı.
9. Hatice Hanım hizmetkârlarının yaptıkları karşısında ne yapıyor? Yaptığını doğru buluyor musunuz? Neden? (Değerlendirmek Düzeyi)
10. Metnin konusu nedir? Yazar bu konuyu nasıl açıklamıştır? Dil ve anlatım yönünden değerlendiriniz. (Değerlendirmek Düzeyi)
11. Metinde bahsedilen olumsuz davranışlar hakkında bir paragraf yazınız. (Yaratmak Düzeyi)
12. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretiniz. (5 tane) (Yaratmak Düzeyi)

CEVAPLAR

EK-10. Ön Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin)

KÜTÜPHANELER

Eskişehir’de, şimdi yerine büyük bir okul dikilmiş bahçe içindeki tek katlı beyaz kütüphane, lise sıralarında benim mutluluk duyduğum en güzel yerlerden biriydi. (...) İş hayatında başarı kazanamamış olan babam, bir daha geri dönmek üzere bütün evi Sivrihisar’dan Eskişehir’e taşımıştı. Porsuk nehrinin ötesinde, demiryolu istasyonuna yakın, tek katlı kerpiç bir evde oturuyorduk. Evin kerpicini bütün aile -biz- kırmış, kesmiş ve kurutmuştuk. Gece yarıları istasyona gider, süt, simit, ekmek veya köpük taşı satardım. Evde okul kitabı, Kur’an ve bir rüya tabirnamesinden başka kitap yoktu. Kışın mangal kömürü ile ısınırdık. Bilmiyorum, hangi arkadaş, bir gün beni şehir kütüphanesine götürmüştü. Soba gürül gürül yanıyordu. Masalarda düğmesine basınca yanan ampuller ve istediğim her kitabı saygı ile getiren ciddi çehreli memurlar... Yaşadığım hayat ne kadar fakir ve ıstırap verici ise bu güzel kütüphanede geçirdiğim saatler o kadar geniş, zengin ve mesut edici idi. Hayal kurmayı, düşünmeyi, sevmeyi orada öğrendim, diyebilirim. O zamanlar caddeler böyle gürültülü araçlarla dolu değildi. Kütüphane, çarşı ve pazardan uzak bir yerde, büyük bir bahçe içindeydi. Biraz ötesinde Temyiz Mahkemesi vardı. Saat beşte bu ciddi binadan yaşlı, hürmet telkin eden adamlar çıkar, yolda bastonlarına dayanarak uzun uzun konuşurlardı. Onların bende uzak bir memleket izlenimi uyandıran bu hâllerini severdim.

Sonradan içime, kitaplardan geldiğini fark ettiğim bir uzak memleket hayali, bana yıllarca arkadaşlık etti. Kendimi uzak bir diyarda hissediyordum. Bir gün asıl vatanıma dönecektim. O asıl vatanın neresi olduğunu bilmiyordum. Bazı kitaplarda ben oranın tatlı havasını hissediyordum. O ıstıraplı yıllarda benim için asıl hayat, dışarıda değil kitaplarda idi. Allah’ım, orada neler okumadım! Bütün romanları, felsefe ve psikoloji kitaplarını, dergileri elden geçirdim. Bu bende bitmez tükenmez bir keyif izlenimi uyandırıyor. Kitapların içinde neler vardı; uzak, gidilmedik diyarlar, acayip insanlar, yabancı dinler, örf ve âdetler, çok eski çağlar, ruh ve kâinatın sırları... Lisede okuduğumun bin mislini bu kütüphanede okudum. (...) İyi, hayat boyunca kendilerine saygı duyduğum hocalarım vardı. Fakat ben en büyük hocaları; Nietzsche’leri (Niçe), Tolstoy’ları (Tolstoy), Hugo’ları (Hügo), Gorki’leri (Gorki) kitaplarda tanıdım. Tabi tercümelerinden. Çünkü bize okulda yabancı dil okuttular ama maalesef öğretilmediler. Hayalimde uzun yıllar bir beyaz düşünce mabedi gibi hatırası devam eden bu kütüphaneyi, Eskişehir’e her gidişimde ziyaret ederdim. Onu yıktıklarını duyunca saadet ülkem saldırıya uğramış gibi üzüldüm. Ne olur kütüphaneleri de böyle mabetler gibi güzel inşa etseler

ve onlara hiç dokunmasalar... Benim gibi fakir, evlerinde kitap, masa, soba olmayan Anadolu çocukları için kütüphane, okul kadar hatta okuldan da mühim bir mutluluk ülkesidir. Günlük hayatları dar olanlar, orada genişliği hissederler. Tarihe, dünyaya, kâinata, varlık ötesine açılırlar. Kütüphaneler, ruhların kendilerini en hür hissettikleri yerlerdir. Bundan dolayı onlara okullar ve mabetler kadar önem vermek lazımdır.

Mehmet KAPLAN

SORULAR

1. Kütüphanelerden hangi alanlarda faydalanırsınız? (Hatırlamak Düzeyi)
2. “kainat, saadet, diyar, mabet” kelimelerinin eş anlamlarını yazınız. (Hatırlamak Düzeyi)
3. Metnin ana fikri nedir? (Anlamak Düzeyi)
4. “Onu yıktıklarını duyunca **saadet ülkem** saldırıya uğramış gibi üzüldüm.” Cümlesindeki “saadet ülkem” kelime grubuyla ne anlatılmaktadır? (Anlamak Düzeyi)
5. Aşağıdaki cümlelerde noktalı yerlere uygun bağlaçları getiriniz. (Uygulamak Düzeyi)

“Benim gibi fakir, evlerinde kitap, masa, soba olmayan Anadolu çocukları için kütüphane, okul kadar okuldan da mühim bir mutluluk ülkesidir.”

“Yaşadığım hayat ne kadar fakir ve ıstırap verici bu güzel kütüphanede geçirdiğim saatler o kadar geniş, zengin ve mesut edici idi.”
6. Aşağıdaki cümleleri olumsuz hale getirerek yazınız. (Uygulamak Düzeyi)
 - Onların bende uzak bir memleket izlenimi uyandıran bu hâllerini severdim.
 - Evde okul kitabı, Kur’an ve bir rüya tabirnamesi vardı.
7. Okuduğunuz parçanın türü nedir? Niçin? (Analiz Etmek Düzeyi)
8. Aşağıdaki cümlelerde sebep-sonuç ilişkilerini bulunuz. (Analiz Etmek Düzeyi)
 -Kitap okumadığı için konuları anlamıyordu.
 -Kitap okumak için kütüphaneye gitti.
 -Huzuru bulmak için bu ülkeyi terk etti.
 -Başarılı olduğu için mutluydu.

9. Yazar kütüphaneyi “Benim gibi fakir, evlerinde kitap, masa, soba olmayan Anadolu çocukları için kütüphane, okul kadar, okuldan da mühim bir mutluluk ülkesidir. ” şeklinde değerlendirmiştir.

Bu değerlendirmeyi doğru buluyor musunuz? Neden? (Değerlendirmek Düzeyi)

10. Metnin konusu nedir? Yazar bu konuyu nasıl açıklamıştır? Dil ve anlatım yönünden değerlendiriniz. (Değerlendirmek Düzeyi)

11. Kitap okumanın ve kütüphanelerin önemi konusunda bir paragraf yazınız. (Yaratmak Düzeyi)

12. Toplumumuzda görülen pek çok kötü durumun sebebinin yeterince kitap okumamaktan kaynaklandığını düşünürsek bu konuda çözüm önerileriniz neler olur? (5 tane çözüm) (Yaratmak Düzeyi)

CEVAPLAR

EK-11. Ön Test Boşluk Doldurma Testi (Öyküleyici Metin)

YÜKSEK ÖKÇELER

Hatice Hanım genç yaşta dul kalmış zengin bir hanımdı. Küçük yaşta kendinden yaşça büyük (1) adamlarla evlenmiş, o da uzun(2) hastalık döneminden sonra vefat etmiş. Hatice Hanım'ın(3) merakı, temizlikle namusluluktaki. Göztepe'deki köşkünü(4) Eleni ve evlatlığı Gülter'le her(5) beraber temizler, aşçısı Mehmet'i her(6) tıraş ettirir, zavallı Bolulu oğlanı(7) tırnağa kadar beyaz giymeye mecbur(8) Eleni de, Gülter de son(9) namusluydular. Kileri kilitlemezdi, paraları meydanda(10) Hele Mehmet'in namusuna diyecek yoktu.....(11) gözlerini kaldırıp insanın yüzüne bile(12) Hatice Hanım köşkten hiçbir yere(13) için işi gücü adamlarını teftişti.(14) dolaşır, tavan arasına çıkar, mutfağa(15) Derdi ki: Benim gibi olun.(16) kimse ile görüşüyor muyum? Sakın siz(17) komşuların hizmetçileriyle, uşaklarıyla konuşmayın. El,(18) azdırır. Mehmet bile bu nasihatini(19) noktasına tutmuştu. Arka bahçedeki mutfağında(20) misafir hemşeri filan, hatta yabancı(21) kedi bile girmiyordu. Hatice Hanım(22) günde on defa iner, onu(23) tenceresinin başında bulurdu. Hatice Hanım'ın(24) namus merakından başka bir de(25) ökçe merakı vardı. Güzeldi,(26) cıvıl cıvıl bir şeydi. Fakat(27) çok kısa olduğu için evin(28) de bir karışa yakın ökçeli(29) giyerdi. Adeta bir cambaza dönmüştü.(30) yüksek ökçelerle merdivenleri takır takır(31) hamlede iner, ayağı burkulmadan bir(32) bir yukarı koşar dururdu. Nihayet(33) baş dönmesine uğradı. Çağırdığı doktor(34) filan vermedi: Bütün rahatsızlığınıza sebep(35) ökçelerdir, Hanımefendi, dedi. Onları çıkarın,(36) yünden, yumuşak bir terlik giyin,(37) şeyiniz kalmaz. Hatice Hanım doktorun(38) ettiği bu yünden terlikleri aldırdı.(39) rahattı, iki gün içinde başının(40) falan geçti. Dizlerinde, baldırlarına sızı(41) Fakat böyle tam vücudu rahat(42) sırada ruhu derin bir azap (43) Dokuz senelik adamlarının iki gün(44) birdenbire ahlakları bozulmuştu. Eleni'yi kendi(45) fırçasıyla ağzını yıkarken, Gülter'i kilerde(46) kavanozunu boşaltırken görmüştü. Mehmet'i et(47) olmadığı halde, bol bir sahan(48) yerken yakaladı. “ Ne oldu bunlara Yarabbim?(49) ne oldu? ” diyordu. Bir hafta(50) adamlarının on beşten fazla hırsızlığını, yolsuzluğunu tuttu. Hele

Mehmet'i komsu paşanın neferiyle koca bir lenger pirinç pilavını atıştırırken görünce hiddetinden ne yapacağını şaşırıldı. O gün her tarafı kilit kürek altına aldı.

“Bakalım şimdi ne çalacaklar? ” dedi. Hakikaten çalınacak bir şey kalmamıştı. Ertesi gün biraz geç kalktı. Aşağıya indi. Gülter'le Eleni meydanda yoktu. Yürüdü, mutfağa doğru gitti. Gözleri aralık kapıya ilişince Mehmet, Gülter ve Eleni'yi sohbet ederken gördü. Mehmet diyordu ki:

- Gülter, artık sen şeker filan getirmiyon. Gülter:
- Her taraf kilitli ne yapayım? Diyordu.

Hatice Hanım, yüreği çarparak merakla onları dinliyordu. Gülter:

- Ah o terlikler! Dedi, her işimizi bozdu. Hanımın geldiği hiç duyulmuyor. Ne yapsak yakalanıyoruz. Eskiden ne iyiydi. Yüksek ökçelerin takırtısından evin en üst katında kımıldandığını duyardık. Sohbet uzadıkça, kendi göremediği başka rezaletlerin ayrıntılı hikâyelerini işitiyordu. Dayanamadı:
- Sizi alçak, hırsız, namussuzlar! Defolun şimdi evimden! diye haykırdı. Bu dokuz senelik sadık hizmetçilerini hemen kapı dışarı etti! Aşçı, işçi, artık eve ne kadar adam aldıysa hepsi arsız, hırsız, yüzsüz, namussuz çıkıyordu. Tam iki sene bir adam akıllısına rast gelmedi. Malı, mülkü varken, hiçbir sıkıntısı yokken, bu hizmetçi üzüntüsünden zayıflıyor, sararıp soluyordu. Baktı olmayacak. Yine yüksek ökçeli iskarpinlerini giydi. Hizmetçilerinin hırsızlıklarını, uğursuzluklarını, namussuzluklarını göremez oldu. Benzine kan geldi. Başı yine dönmeye başlasa da, sesi işitilmeyen ökçesiz terlik giydireceğini düşünerek doktora kendini göstermiyor, “ Hiç olmazsa yüreğim rahat ya! ” diyordu...

EK-12. Ön Test Boşluk Doldurma Testi (Bilgilendirici Metin)

KÜTÜPHANELER

Eskişehir’de, şimdi yerine büyük bir okul dikilmiş bahçe içindeki tek katlı beyaz kütüphane, lise sıralarında benim mutluluk duyduğum en güzel yerlerden biriydi. (...) İş hayatında başarı kazanamamış olan(1) bir daha geri dönmek üzere (2) evi Sivrihisar’dan Eskişehir’e taşımıştı. Porsuk (3) ötesinde, demiryolu istasyonuna yakın, tek (4) kerpiç bir evde oturuyorduk. Evin(5) bütün aile -biz- kırmış, kesmiş(6) kurutmuştuk. Gece yarıları istasyona gider,(7) simit, ekmek veya köpük taşı(8). Evde okul kitabı, Kur’an ve(9) rüya tabirnamesinden başka kitap yoktu.(10) mangal kömürü ile ısınırdık. Bilmiyorum,(11) arkadaş, bir gün beni şehir(12) götürmüştü. Soba gürül gürül yanıyordu.....(13) düğmesine basınca yanan ampuller ve(14) her kitabı saygı ile getiren(15) çehreli memurlar... Yaşadığım hayat ne(16) fakir ve ıstırap verici ise(17) güzel kütüphanede geçirdiğim saatler o(18) geniş, zengin ve mesut edici idi.(19) kurmayı, düşünmeyi, sevmeyi orada öğrendim,(20) O zamanlar caddeler böyle gürültülü(21) dolu değildi. Kütüphane, çarşı ve(22) uzak bir yerde, büyük bir(23) içindeydi. Biraz ötesinde Temyiz Mahkemesi(24) Saat beşte bu ciddi binadan(25), hürmet telkin eden adamlar çıkar,(26) bastonlarına dayanarak uzun uzun konuşurlardı. (27) bende uzak bir memleket izlenimi(28) bu hâllerini severdim. Sonradan içime,(29) geldiğini fark ettiğim bir uzak(30) hayali, bana yıllarca arkadaşlık etti.(31) uzak bir diyarda hissediyordum. Bir(32) asıl vatanıma dönecektim. O asıl(33) neresi olduğunu bilmiyordum. Bazı kitaplarda(34) oranın tatlı havasını hissediyordum. O(35) yıllarda benim için asıl hayat,(36) değil kitaplarda idi. Allah’ım, orada neler(37) Bütün romanları, felsefe ve psikoloji(38) dergileri elden geçirdim. Bu bende(39) tükenmez bir keyif izlenimi uyandırıyor.(40) içinde neler vardı; uzak, gidilmedik(41) acayip insanlar, yabancı dinler, örf(42) âdetler, çok eski çağlar, ruh(43) kâinatın sırları... Lisede okuduğumun bin(44) bu kütüphanede okudum. (...) İyi, hayat(45) kendilerine saygı duyduğum hocalarım vardı.(46) ben en büyük hocaları; Nietzsche’leri (Niçe), Tolstoy’ları (Tolstoy), Hugo’ları (Hügo), Gorki’leri

(Gorki)(47) tanıdım. Tabi tercümelerinden. Çünkü bize(48) yabancı dil okuttular ama maalesef(49) Hayalimde uzun yıllar bir beyaz(50) mabedi gibi hatırası devam eden bu kütüphaneyi, Eskişehir'e her gidişimde ziyaret ederdim. Onu yıktıklarını duyunca saadet ülkem saldırıya uğramış gibi üzüldüm. Ne olur kütüphaneleri de böyle mabetler gibi güzel inşa etseler ve onlara hiç dokunmasalar... Benim gibi fakir, evlerinde kitap, masa, soba olmayan Anadolu çocukları için kütüphane, okul kadar hatta okuldan da mühim bir mutluluk ülkesidir. Günlük hayatları dar olanlar, orada genişliği hissederler. Tarihe, dünyaya, kâinata, varlık ötesine açılırlar. Kütüphaneler, ruhların kendilerini en hür hissettikleri yerlerdir. Bundan dolayı onlara okullar ve mabetler kadar önem vermek lazımdır.

Mehmet KAPLAN

EK-13. Ara Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin)

SEMAVER

(...)

Ali nihayet iş bulmuştu. Bir haftadır fabrikaya gidiyordu. Anası memnundu. Namazını kılmış, duasını yapmıştı. İçindeki Cenabıhak ile beraber oğlunun odasına girince uzun boyu, geniş vücudu ve çok genç çehresi ile rüyasında makineler, elektrik pilleri, ampuller gören, makine yağları sürünen ve bir dizel motoru homurtusu işiten oğlunu evvela uyandırmaya kıyamadı. Ali, işten çıkmış gibi terli ve pembeydi.

Halıcioğlu'ndaki fabrikanın bacası kafasını kaldırmış, bir horoz vakarı ile sabaha, bakıyordu. Neredeyse ötecekti. Ali nihayet uyandı. Anasını kucakladı. Her sabah yaptığı gibi yorganı kafasına büsbütün çekti. Anası yorgandan dışarıda kalan ayaklarını gıdıkladı.

(...)

Mesutları çok az bir mahallenin çocukları değil miydiler? Anasının çocuğundan, çocuğun anasından başka gelirleri var mıydı? Yemek odasına kucak kucağa geçtiler. Odanın içini kızarmış bir ekmek kokusu doldurmuştu. Semaver, ne güzel kaynardı. Ali semaveri, içinde ne ısırap, ne grev ne de kaza olan bir fabrikaya benzetirdi. Ondan yalnız koku, buhar ve sabahın saadeti elde edilirdi. Sabahleyin Ali'nin bir semaver bir de fabrikanın önünde bekleyen salep güğümü hoşuna giderdi. Sonra sesler... Halıcıoğlu'ndaki askerî mektebin borazanı, fabrikanın uzun ve bütün Haliç'i çınlatan düdüğü onda arzular uyandırır; arzular söndürürdü.

(...)

Ali, annesinin elini öptü. Sonra şekerli bir şey yemiş gibi dudaklarını yaladı. Annesi gülüyordu. O, annesini her öpüşte, böyle bir defa yalanmayı âdet etmişti. Evin küçük bahçesindeki saksıların içinde fesleğenler vardı. Ali birkaç fesleğen yaprağını parmakları ile ezerek avuçlarını koklaya koklaya uzaklaştı.

Sabah serin, Haliç sisli idi. Arkadaşlarını sandal iskelesinde buldu. Hepsi de dinç delikanlılardı. Beş kişi Halıcıoğlu'na geçtiler. Ali bütün gün zevkle, hırsla çalışacak fakat arkadaşlarından üstün görünmek istemeden. Onun için dürüst, gösterişsiz işleyecek.

(...)

Akşama, arkadaşlarına yeni bir dost, yeni bir kafadar, ustalarına sağlam bir işçi kazandırdığına emin ve memnun evine döndü. Anasını kucakladıktan sonra arkadaşlarının yanına koştu. Bir pasta oynadılar. Bir heyecanlı tavla partisi seyretti. Sonra evinin yolunu tuttu. Anası yatsı namazını kılıyordu.

(...)

Yemekten sonra Ali, bir roman okumaya daldı. Anası ona bir kazak örüyordu. Sonra yükün içinden lavanta çiçeği kokan şilteler serip yattılar. Anası sabah namazı okunurken Ali'yi uyandırdı. Kızarmış ekmek kokan odada semaver ne güzel kaynardı.

(...)

Ali'nin annesine ölüm, bir misafir, bir başörtülü, namazında niyazında bir komşu hanım gelir gibi geldi. Sabahları oğlunun çayını, akşamları iki kap yemeğini hazırlaya hazırlaya akşamı ediyordu. Fakat yüreğinin kenarında bir sızı hissediyor, buruşuk ve tülbent kokan vücudunda akşamüstleri merdivenleri hızlı hızlı çıktığı zaman, bir kesiklik, bir ter, bir yumuşaklık duyuyordu. Bir sabah, daha Ali uyanmadan, semaverin başında üzerine bir fenalık gelmiş; yakın sandalyeye çöküvermişti. Çöküş, o çöküş. Ali, annesinin kendisini bu sabah niçin uyandırmadığına hayret etmekle beraber uzun zaman vaktin geciktiğini anlayamamıştı. Fabrikanın düdüğü kulaklarına geldi. Fırladı. Yemek odanın kapısında durdu. Masaya elleri dayalı, uyuklar vaziyetteki ölüyü seyretti. Onu uyuyor sanıyordu. Ağır ağır yürüdü. Omuzlarından tuttu. Dudaklarını soğumaya başlamış yanaklara sürdüğü zaman ürperdi.

(...)

Sarıldı. Onu kendi yatağına götürdü. Yorganı üstlerine çektii, soğumaya başlayan vücudu ısıtmaya çalıştı. Vücudunu, hayatietini bu soğuk insana aşlamaya uğraştı. Sonra, aciz, onu köşe minderinin üzerine attı. Bütün arzusuna rağmen o gün ağlayamadı. Gözleri yandı, yandı, bir damla yaş çıkarmadı.

Ali birdenbire zayıflamak, birdenbire saçlarını ağarmış görmek, birdenbire belinde müthiş bir ağrı ile iki kat oluvermek, hemen yüz yaşına girmiş kadar ihtiyarlamak istiyordu. Sonra ölüye bir daha baktı. Hiç de korkunç değildi. Bilakis çehre eskisi kadar müşfik, eskisi kadar mülayimdi. Ölünün yarı kapalı gözlerini metin bir elle kapadı. Sokağa fırladı. Komşu ihtiyar hanıma haber verdi. Komşular koşa koşa eve geldiler. O, fabrikaya yollandı. Yolda kayıkla giderken ölüme alışmış gibiydi. (...)

Ali, günlerce evin boş odalarında gezindi. Gece ışık yakmadan oturdu. Geceyi dinledi. Anasını düşündü fakat ağlayamadı. Bir sabah, yemek odasında karşı karşıya geldiler. O, yemek masasının muşambası üzerinde sakin ve parlaktı. Güneş semaverin üzerinde donakalmıştı. Onu kulplarından tutarak gözlerinin göremeyeceği bir yere koydu. Kendisi bir sandalyeye çöktü. Bol bol, sessiz bir yağmur gibi ağladı. Ve o evde o bir daha kaynamadı.(...)

Sait Faik ABASIYANIK

SORULAR

1. Ali ile annesi her sabah neler yapardı? (Hatırlamak Düzeyi)
2. Ali annesini kaybettiği günden sonra neler yaptı? (Hatırlamak Düzeyi)
3. Metnin ana fikri nedir? (Anlamak Düzeyi)
4. “Mesutları çok az bir mahallenin çocukları değil miydiler?” cümlesindeki “mesut” kelimesiyle ne anlatılmaktadır? (Anlamak Düzeyi)
5. Aşağıdaki cümlelerde noktalı yerlere uygun bağlaçları getiriniz. (Uygulamak Düzeyi)
 - Ali bütün gün zevkle, hırsla çalışacak arkadaşlarından üstün görünmek istemeden.
 - Anasını düşündü ağlayamadı
6. Aşağıdaki cümleleri olumsuz hale getirerek yazınız. (Uygulamak Düzeyi)
 - Ali, işten çıkmış gibi terli ve pembeydi.
 - Sabahleyin Ali'nin bir semaver bir de fabrikanın önünde bekleyen salep güğümü hoşuna giderdi.
7. Okuduğunuz parçanın türü nedir? Niçin? (Analiz Etmek Düzeyi)
8. Aşağıdaki cümlelerde sebep-sonuç ilişkilerini bulunuz. (Analiz Etmek Düzeyi)
 -Fabrikaya gitmek için evden çıktı.
 - Annesi öldüğü için çok üzgündü.
 - Oğlunu uyandırmak için odasına gitti.
 -Annesi onu çok sevdiği için her gün aynı hizmeti yapıyordu.
9. Ali'nin fabrikada arkadaşlarına üstün görünmemek istememesini doğru buluyor musunuz? Neden? (Değerlendirmek Düzeyi)
10. Metnin konusu nedir? Yazar bu konuyu nasıl açıklamıştır? Dil ve anlatım yönünden değerlendiriniz. (Değerlendirmek Düzeyi)
11. Metinde bahsedilen anne-oğul ilişkisi hakkında düşüncelerinizi anlatan bir paragraf yazınız. (Yaratmak Düzeyi)

12. Sevdığınız birini kaybettiğinizde ne hissedersiniz? Hayatınızda ne gibi değişiklikler olur? (Yaratmak Düzeyi)

CEVAPLAR



EK-14. Ara Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin)

YAZAR VE OKUYUCU

Yazar ve okuyucu arasındaki ilişkiyi bir dostluk ilişkisi olarak görmekten yanayım ben. Buna göre yazar, okuyucunun, okuyucu da yazarın dostu ve arkadaşısıdır. Bir şiir, bir hikâye, bir makale, yazardan okuyucuya gönderilmiş bir mektuptur. Gazeteler, dergiler, kitaplar, sesimizi, sevincimizi, üzüntümüzü birbirimize duyurduğumuz araçlardır.

Gazeteye, dergiye, kitaba, yazara ve okuyucuya böyle bir anlam kazandırmak gerekiyor. Bu tavır, bu kavramlarla ilişkilerimizi daha sağlıklı ve sağlam bir zemine oturtacaktır. Bu anlayışı benimseyen yazar ve okuyucu, daha bir sorumluluk duyacaktır yazdıklarında ve okuduklarında.

Yazıyı, şiiri, bir kardeş mesajı gibi bir dost haberi gibi algılayan birisi için, o gün yayımlanan bir gazete, o ay çıkan bir dergi, o günlerde kendine ulaşan bir kitap daha farklı ilgilendirecektir kendisini. Yazılanlar, okuyanın dünyasına işte o zaman tam anlamıyla katılacak. Yazar, sesinin yankısını işte o zaman bulacaktır okuyucusundan. O zaman söz, davranışa ve harekete daha kolay dönüşecektir.

Yazar için bu durum çok daha önemlidir. Yüzlerce, binlerce kardeşinin kafasına ve yüreğine gazeteyle, dergiyle, kitapla ulaşan yazar, artık denetlendiğinin bilincinde olarak yazdığı her kelimenin hesabını verecek bir sorumluluğu taşıyacaktır hep ama bir zorluk gibi görünen bu sorumluluk bilinci, pek çok kolaylığı da beraberinde getirecektir. Artık, yazar, okuyucusunu hoş tutmak için yapay tavırlar içinde olmak zorunda kalmayacaktır. Dostluk, kardeşlik bilinci içinde; yazar, okuyucuyu, okuyucu da yazarı denetleyecek, destekleyecek, eleştirecek, tamamlayacak, ortak sesleriyle ve tavırlarıyla bir birliktelik oluşturabileceklerdir.

Yazar, bu ilişkide hep önde olacaktır ama önde olmak ona özel bir statü sağlamayacaktır. Yazarın yaptığı, tümüyle sorumluluk bilinci içinde, söze ve yazıya anlam kazandırma çabasıdır. Okuyucu ise böyle bir konumda öncüyü izleyen durumdadır ama bu izleme bilinçli bir çaba hâlinde gerçekleşecektir. Dolayısıyla eleştiri kapısı hep açık olacaktır okuyucu için. Aralarındaki iletişimin zenginliği dolayısıyla ne yazarın ne de okuyucunun sesi yankısız kalmayacaktır.

Yazarın bir üretici, okuyucunun bir tüketici, yazılanların ise bir meta olarak algılandığı bu çağda, bu çarpıklığı düzeltmenin onuru bize ait olmalıdır.

Mustafa ÖZÇELİK

SORULAR

1. Metne göre yazar ve okuyucu arasındaki ilişki nasıl olmalıdır? (Hatırlamak Düzeyi)
2. Yazıyı, şiiri, bir kardeş mesajı gibi bir dost haberi gibi algılayan birisi için neler olur? (Hatırlamak Düzeyi)
3. Metnin ana fikri nedir? (Anlamak Düzeyi)
4. “Artık, yazar, okuyucusunu hoş tutmak için **yapay** tavırlar içinde olmak zorunda kalmayacaktır.” cümlesindeki “yapay” kelimesiyle ne anlatılmaktadır? (Anlamak Düzeyi)
5. Aşağıdaki cümlelerde noktalı yerlere uygun bağlaçları getiriniz. (Uygulamak Düzeyi)
 - Yazar, bu ilişkide hep önde olacaktırönde olmak ona özel bir statü sağlamayacaktır.
 - Okuyucu ise böyle bir konumda öncüyü izleyen durumdadır bu izleme bilinçli bir çaba hâlinde gerçekleşecektir.
6. Aşağıdaki cümleleri olumsuz hale getirerek yazınız. (Uygulamak Düzeyi)

Yazar için bu durum çok daha önemlidir.
Gazeteye, dergiye, kitaba, yazara ve okuyucuya böyle bir anlam kazandırmak gerekiyor.
7. Okuduğunuz parçanın türü nedir? Neden? (Analiz Etmek Düzeyi)
8. Aşağıdaki cümlelerde sebep-sonuç ilişkilerini bulunuz. (Analiz Etmek Düzeyi)

.....Okuyucuyu hoş tutmak için yapay yazıyor.
..... Okuyucu kendini kitapta bulduğu için beğeniyle okuyor.
..... Para kazanmak için düşüncelerini yazıyor.
..... Kitapları çok sevdiği için her zaman kitap alır.
9. Yazar okuyucuyu hoş tutmak için yapay yazmalı mı? Neden? (Değerlendirmek Düzeyi)
10. Metnin konusu nedir? Yazar bu konuyu nasıl açıklamıştır? Dil ve anlatım yönünden değerlendiriniz. (Değerlendirmek Düzeyi)
11. Metinde bahsedilen yazar ve okuyucu ilişkisi hakkında düşüncelerinizi anlatan bir paragraf yazınız. (Yaratmak Düzeyi)

12. Okuduğunuz kitap, dergi, gazetenin nasıl olmasını isterdiniz? Birkaç örnekle açıklayın.
(Yaratmak Düzeyi)

CEVAPLAR

EK-15. Ara Test Boşluk Doldurma Testi (Öyküleyici Metin)

SEMAVER

Ali nihayet iş bulmuştu. Bir haftadır fabrikaya gidiyordu. Anası(1) namazını kılmış, duasını yapmıştı. İçindeki Cenab-ı hak(2) beraber oğlunun odasına girince uzun(3), geniş vücudu ve çok genç(4) ile rüyasında makineler, elektrik pilleri, ampuller(5) makine yağları sürünen ve bir(6) motoru homurtusu işiten oğlunu evvela(7) kıyamadı. Ali, işten çıkmış gibi(8) ve pembeydi. Halıcıoğlu'ndaki fabrikanın(9) kafasını kaldırmış, bir horoz vakarı(10) sabaha, bakıyordu. Neredeyse ötecekti. Ali(11) uyandı. Anasını kucakladı. Her sabah(12) gibi yorganı kafasına büsbütün çekti.(13) yorgandan dışarıda kalan ayaklarını gıdıkladı.....(14) çok az bir mahallenin çocukları değil miydiler?(15)çocuğundan, çocuğun anasından başka(16) var mıydı? Yemek odasına kucak kucağa(17) Odanın içini kızarmış bir ekmek(18) doldurmuştu. Semaver, ne güzel kaynardı. Ali(19) içinde ne ıstırap, ne grev(20) de kaza olan bir fabrikaya benzetirdi.(21) yalnız koku, buhar ve sabahın(22) elde edilirdi. Sabahleyin Ali'nin bir(23) bir de fabrikanın önünde bekleyen(24) güğümü hoşuna giderdi. Sonra sesler... Halıcıoğlu'ndaki(25) mektebin borazanı, fabrikanın uzun ve(26) Haliç'i çınlatan düdüğü onda arzular(27) arzular söndürürdü.

Ali, annesinin elini(28). Sonra şekerli bir şey yemiş(29) dudaklarını yaladı. Annesi gülüyordu. O,(30) her öpüşte, böyle bir defa(31) âdet etmişti. Evin küçük bahçesindeki(32) içinde fesleğenler vardı. Ali birkaç(33) yaprağını parmakları ile ezerek avuçlarını(34) koklaya uzaklaştı.

Sabah serin, Haliç sisliydi.(35) sandal iskelesinde buldu. Hepsi de(36) delikanlılardı. Beş kişi Halıcıoğlu'na geçtiler. Ali(37) gün zevkle, hırsla çalışacak fakat(38) üstün görünmek istemeden. Onun için(39) gösterişsiz işleyecek. Akşama, arkadaşlarına yeni(40) dost, yeni bir kafadar,

ustalarına(41) bir işçi kazandırdığına emin(42) evine döndü. Anasını kucakladıktan sonra(43) yanına koştu. Bir pasta oynadılar.(44) heyecanlı tavla partisi seyretti. Sonra(45) yolunu tuttu. Anası yatsı namazını(46)

Yemekten sonra Ali, bir romanı(47) daldı. Anası ona bir kazak(48) Sonra yükün içinden lavanta çiçeği(49) şilteler serip yattılar. Anası sabah(50) okunurken Ali'yi uyandırdı. Kızarmış ekmeğin kokan odada semaver ne güzel kaynardı.

Ali'nin annesine ölüm, bir misafir, bir başörtülü, namazında niyazında bir komşu hanım gelir gibi geldi. Sabahları oğlunun çayını, akşamları iki kap yemeğini hazırlaya hazırlaya akşamı ediyordu. Fakat yüreğinin kenarında bir sızı hissediyor, buruşuk ve tülbent kokan vücudunda akşamüstleri merdivenleri hızlı hızlı çıktığı zaman, bir kesiklik, bir ter, bir yumuşaklık duyuyordu. Bir sabah, daha Ali uyanmadan, semaverin başında üzerine bir fenalık gelmiş; yakın sandalyeye çöküvermişti. Çöküş, o çöküş. Ali, annesinin kendisini bu sabah niçin uyandırmadığına hayret etmekle beraber uzun zaman vaktin geciktiğini anlayamamıştı. Fabrikanın düdüğü kulaklarına geldi. Fırladı. Yemek odanın kapısında durdu. Masaya elleri dayalı, uyuklar vaziyetteki ölüyü seyretti. Onu uyuyor sanıyordu. Ağır ağır yürüdü. Omuzlarından tuttu. Dudaklarını soğumaya başlamış yanaklara sürdüğü zaman ürperdi.

Sarıldı. Onu kendi yatağına götürdü. Yorganı üstlerine çekti, soğumaya başlayan vücudu ısıtmaya çalıştı. Vücudunu, hayatiyetini bu soğuk insana aşlamaya uğraştı. Sonra, aciz, onu köşe minderinin üzerine attı. Bütün arzusuna rağmen o gün ağlayamadı. Gözleri yandı, yandı, bir damla yaş çıkarmadı.

Ali birdenbire zayıflamak, birdenbire saçlarını ağarmış görmek, birdenbire belinde müthiş bir ağrı ile iki kat oluvermek, hemen yüz yaşına girmiş kadar ihtiyarlamak istiyordu. Sonra ölüye bir daha baktı. Hiç de korkunç değildi. Bilakis çehre eskisi kadar müşfik, eskisi kadar mülayimdi. Ölünün yarı kapalı gözlerini metin bir elle kapadı. Sokağa fırladı. Komşu ihtiyar hanıma haber verdi. Komşular koşa koşa eve geldiler. O, fabrikaya yollandı. Yolda kayıkla giderken ölüme alışmış gibiydi.

Ali, günlerce evin boş odalarında gezindi. Gece ışık yakmadan oturdu. Geceyi dinledi. Anasını düşündü fakat ağlayamadı. Bir sabah, yemek odasında karşı karşıya geldiler. O, yemek masasının muşambası üzerinde sakin ve parlaktı. Güneş semaverin üzerinde donakalmıştı. Onu

kulplarından tutarak gözlerinin göremeyeceği bir yere koydu. Kendisi bir sandalyeye çöktü. Bol bol, sessiz bir yağmur gibi ağladı. Ve o evde o bir daha kaynamadı.

(...)

Sait Faik ABASIYANIK

EK-16. Ara Test Boşluk Doldurma Testi (Bilgilendirici Metin)

YAZAR VE OKUYUCU

Yazar ve okuyucu arasındaki ilişkiyi bir dostluk ilişkisi olarak görmekten yanayım ben. Buna göre yazar, okuyucunun, okuyucu(1) yazarın dostu ve arkadaşısıdır.....(2) şiir, bir hikâye, bir makale,(3) okuyucuya gönderilmiş bir mektuptur.(4) dergiler, kitaplar, sesimizi, sevincimizi,(5) birbirimize duyurduğumuz araçlardır. Gazeteye,(6) kitaba, yazara ve okuyucuya böyle(7) anlam kazandırmak gerekiyor. Bu tavır,(8) kavramlarla ilişkilerimizi daha sağlıklı(9) sağlam bir zemine oturtacaktır.(10) anlayışı benimseyen yazar ve(11) daha bir sorumluluk duyacaktır(12) ve okuduklarında. Yazıyı, şiiri,(13) kardeş mesajı gibi bir dost(14) gibi algılayan birisi için, o(15) yayımlanan bir gazete, o(16) çıkan bir dergi, o günlerde(17) ulaşan bir kitap daha farklı(18) kendisini. Yazılanlar, okuyanın dünyasına işte(19) zaman tam anlamıyla katılacak. Yazar,(20) yankısını işte o zaman bulacaktır(21). O zaman söz, davranışa.....(22) harekete daha kolay dönüşecektir. Yazar.....(23) bu durum çok daha önemlidir.(24) binlerce kardeşinin kafasına ve yüreğine(25) dergiyle, kitapla ulaşan yazar, artık(26) bilincinde olarak yazdığı her kelimenin(27) verecek bir sorumluluğu taşıyacaktır hep(28) bir zorluk gibi görünen(29) sorumluluk bilinci, pek çok kolaylığı.....(30) beraberinde getirecektir. Artık, yazar, okuyucusunu hoş(31) için yapay tavırlar içinde olmak(32) kalmayacaktır. Dostluk, kardeşlik bilinci içinde;(33) okuyucuyu, okuyucu da yazarı denetleyecek,(34), eleştirecek, tamamlayacak, ortak sesleriyle(35) tavırlarıyla bir birliktelik oluşturabileceklerdir. Yazar,(36) ilişkide hep önde olacaktır(37) önde olmak ona özel(38) statü sağlamayacaktır. Yazarın yaptığı, tümüyle(39) bilinci içinde, söze ve(40) anlam kazandırma çabasıdır. Okuyucu ise(41) bir konumda öncüyü izleyen durumdadır(42) bu izleme bilinçli bir çaba

.....(43) gerekleŒecektir. Dolayısıyla eleŒtiri kapısı hep(44) olacaktır okuyucu için. Aralarındaki iletiŒimin(45) dolayısıyla ne yazarın ne(46) okuyucunun sesi yankısız kalmayacaktır. Yazarın(47) üretici, okuyucunun bir tüketicisi,(48) ise bir meta olarak algılandığı(49) ağda, bu çarpıklığı düzeltmenin onuru(50) ait olmalıdır.

Mustafa ÖZÇELİK



EK-17. Son Test Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin)

İHTİYAR ÇİLİNGİR

Koyunpazarı'nda bir ufacık dükkân; bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor. İhtiyarlamış, küçülmüş, ak sakallı, küçük yüzlü bir adam, gözünde çifte gözlük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu. Ne hoş manzara, gözüm ilişti. Dükkânın önünde kaldım. Bir çilingir dükkânı. Ufak kilitler, eski zaman kapı halkaları, rezeler, menteşeler, hayvan zincirleri. Böyle ufak tefek şeyler yapıyor. Bunlardan pek çok da yapmış, dükkânın ötesine berisine asmış.

– Kolay gelsin, usta.

– Kolayı başına gelsin!

Bir tarafa dayanıp durdum. Adamcağız, benimle hiç meşgul olmuyor göründü. Birer tarafi açık, ufak halkalar hazırlamış, bir halka takıp açık tarafını ateşe tutuyor, o hazır oluncaya kadar bir başkasını ateşten çekip ucunu, büyük bir dikkatle kapıyor, bir parça büküyor, onu tekrar ateşe verinceye kadar, evvelki hazır oluyor, böylece muntazam çalışıyordu. Emin olunuz ki gayet dürüst ve muntazam bir zincir ortaya çıkıyor, bir cilası noksan kalıyordu.

Şüphesiz, eski binalarda gördüğümüz o süslü edevat, böyle dükkânlarda, bu nezaketle, bu özenle, bu kanaatle işlenir, yapılırdı. Sanata böyle dindarca bir bağlılık vardı. Her şeyi inkâr eden bu devre gelmemiş olsaydı, şüphesiz bu güzel şeyler sönüp gitmeyecekti. Yazıklar olsun o zamana ki bütün kutsal değerleri inkâr ettirmiş, kanaatleri öldürmüş, huzur ve rahatı söndürmüş, demiri kaldırmış, yerine tenekeyi doldurmuştur.

Ben oradayken gençten bir adam geldi. Elinde bir değnek vardı. Demirciye uzattı. Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek. Bu genç adam, onunla, her sabah akşam bağa giderken eşeği dürtecek. Demirci anladı, ses çıkarmadı, duvardan üç beş halka aldı, sanatına vakıf bir adam sessizliğiyle değneğe taktı. Lakin genç adam, demircinin aksine değneğin yan tarafına bir halka daha taktırmak istiyordu. Çilingirle aralarında bir konuşma başladı. Çilingir. “Olmaz, bunun usulü böyledir.” dedi.

Delikanlı usulü bozmakta ısrar ediyordu.

– Canım sen tak. Nene lazım...

– Takılmaz evladım... Ben kırk yıldır bu sanatı işlerim.

– Canım, parasıyla değil mi? Sen takıver, ötesine karışma!

İhtiyar, belki ısrar etmeyip takacaktı ancak “parasıyla” sözüne fena hâlde içerledi, daha fazla bir şey demeyerek değneği genç adamın elinden aldı, eski taktıklarını da sökerek iade ettikten sonra,

– Biz para âşıklısı değiliz, var başka yerde yaptır, dedi.

Düşündüm kaldım. Para için çalışmadığını iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz, sanatının âşığıydı. “Filan usta gitti, bu sanatı da götürdü.” diyecekler diye, bu dükkânı bekliyordu. Onun gözünde filan şey filan şekilde yapılır, başka türlü sanata saygısızlık olurdu. Bunu yıllarca, belki asırlarca ustalar böyle yapmışlar; öyle ya, onun arkasında bu yolda gelmiş geçmiş ustalar, pirlere vardı. Dükkânlarını Allah’a ibadet eder gibi açıp kapamışlardı. Sanat, onlara sunulmuş bir kerametti. Evet, bu adam para âşıklısı değildi. O, ustalarının postunda oturur bir sanat halifesi idi. O nasıl derse desin uğraştığı sanatın kendisine emanet olduğunu söyleyen üstatları vardı. Sanatta söz sahibi olmayan bir adamın, parayla, onu değiştirmeye ne hakkı vardı!..

Memduh Şevket ESENDAL

SORULAR

1. Koyunpazarı’ndaki dükkânda neler yapılıyor? (Hatırlamak Düzeyi)
2. Genç adam ihtiyar çilingirden ne istiyor? İhtiyar çilingir ne yapıyor? (Hatırlamak Düzeyi)
3. Metnin ana fikri nedir? (Anlamak Düzeyi)
4. “Biz para âşıklısı değiliz, var başka yerde yaptır, dedi.” cümlesindeki “para âşıklısı” kelime grubuyla ne anlatılmaktadır? (Anlamak Düzeyi)
5. Aşağıdaki cümlelerde noktalı yerlere uygun bağlaçları getiriniz. (Uygulamak Düzeyi)
 - İhtiyar, belki ısrar etmeyip takacaktı “parasıyla” sözüne fena hâlde içerledi.
 - Sanatına vakıf bir adam sessizliğiyle değneğe taktı.....genç adam, demircinin aksine değneğin yan tarafına bir halka daha taktırmak istiyordu.
6. Aşağıdaki cümleleri olumsuz hale getirerek yazınız. (Uygulamak Düzeyi)
 - Para için çalışmadığını iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz, sanatının âşığıydı.

- Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek.
7. Okuduğunuz parçanın türü nedir? Niçin? (Analiz Etmek Düzeyi)
8. Aşağıdaki cümlelerde sebep-sonuç ilişkilerini bulunuz. (Analiz Etmek Düzeyi)
- İzlemek için dükkanın önünde durdu.
- Bu mesleği sevdiği için yapıyordu.
- Genç para lafını ettiği için çilingir halkaları geri söktü.
-Eşeği dürtmek için halkayı taktırıyordu.
9. İhtiyar çilingirin genç adama yaptığı davranışı doğru buluyor musunuz? Neden? (Değerlendirmek Düzeyi)
10. Metnin konusu nedir? Yazar bu konuyu nasıl açıklamıştır? Dil ve anlatım yönünden değerlendiriniz. (Değerlendirmek Düzeyi)
11. Metinde bahsedilen mesleğe olan bağlılık hakkında düşüncelerinizi anlatan bir paragraf yazınız. (Yaratmak Düzeyi)
12. Günümüzde de eski zanaatları yapan ustaların çalışmalarını devam ettirmeleri için bir çözüm üretin. (Yaratmak Düzeyi)

CEVAPLAR

EK-18. Son Test Okudğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin)

BİR İLETİŞİM BİÇİMİ OLARAK KARİKATÜR

Çok sayıda anlamı olan ve anlam çağrıştıran iletişimi genel olarak bireyler arasındaki duygu, düşünce ve bilgi aktarım süreci olarak tanımlamamız mümkündür. İletişim yaşamın her anında ortaya çıkan kişisel ya da grupsal bir etkinliktir.

Yapılan küçük bir mimikten, uydular aracılığıyla gerçekleşen kıtalar arası haberleşmeye kadar çok geniş bir daire içinde ele alınabilecek iletişimde karikatürün bir ileti (mesaj) olarak önemi yadsınamaz.

İnsanlar iletişim kurabilmek için değişik semboller kullanırlar. Duygu ve düşünceler daha çok harf dediğimiz işaretlerin oluşturduğu kelimelerle ifade edilmeye çalışılmış ve yazı dili gelişmiştir. Ancak bütün anlatımlarda bu yazı dili tek başına yeterli olmamış resim, müzik, edebiyat vb. sanat dalları ortaya çıkarak özellikle duygu aktarımında büyük roller üstlenmişlerdir.

Acaba ilk çağlarda yaşayan insanları mağara duvarlarına bir bakıma ilk karikatürler diyebileceğimiz çizgileri yapmaya zorlayan neydi? Niçin böyle bir şeye ihtiyaç duydular? Birtakım duygu ve düşünceleri söz ile anlatamadıkları için mi? Birbirleriyle daha iyi bir iletişim kurabilmek için mi?

Bu soruları çoğaltmak mümkündür. Kaldı ki bu insanlar yüzyıllar öncesi bıraktıkları duvar resimleriyle bugünün insanıyla iletişim kurup, bazı iletileri (mesaj) aktarmışlardır. Buradan hareketle bugünün karikatürcüsünün de çizgi yoluyla verdiği mesajların yüzyıllar sonrası insanına ulaşabilmesi olanaklı görünmektedir. Bu da iletişim aracı olarak, diğer sanat dallarına göre daha güçlü ve çekici mesajlar verebilen karikatür sanatının, kaynak olarak da karikatürcünün ne denli önemli ve kalıcı olduğunu vurgulamaktadır.

Teknolojinin gelişmesi ve kitle iletişim araçlarının nitelik ve nicelik bakımından büyük boyutlara ulaşması evrenselleşmeyi hızlandırmaktadır. Yerel görüşleri yansıtan, belli kalıplar içinde birtakım görüşlere ve gruplara hizmet eden çizgileri bir kenara bırakıp, evrensel açıdan karikatürü ele aldığımızda özellikle son dönemlerde yazısız karikatürün yaygınlaşmasıyla dünya çizerleri aralarında karikatür ortak bir dil hâline gelmiş, kültürleri, dilleri, dinleri, ekonomik ve siyasal yapıları farklı karikatürcüler hem birbirleriyle hem de farklı toplumlarla rahatça iletişim kurmaya başlamışlardır. Türk karikatürcülerinin uluslararası alanda çeşitli

başarılar elde etmeleri ve adlarını duyurmaları bu iletişim sürecinde etkin bir şekilde yer aldıklarının göstergesidir.

Bir insan diğer yabancı dilleri ne kadar iyi öğrense de ana dilinde kurduğu iletişim kadar tam anlamıyla sağlıklı bir iletişim kuramaz. Her dilin kendi yapısından kaynaklanan farklılıklar, şive, telâffuz, vurgu ve tonlama gibi konuşma diline özgü önemli anlam belirleyici öğeler yabancı bir dille iletişimi zorlaştıran öğelerdir.

Bütün bu olumsuzlukları bir an için bir kenara bıraksak bile kişinin öğrenebileceği yabancı dil sayısı sınırlıdır. Dolayısıyla bütün dünya ile yabancı diller öğrenerek dolaysız bir iletişim kurabilmek imkân dâhilinde değildir. Fakat farklı toplumlardan ya da farklı gruplardan insanlar bir karikatüre baktığında o toplumun dilini hiç bilmeseler de verilmek istenen iletiyi rahatlıkla anlayabilir ve yorum yapabilir. Bu anlamda Türk karikatürünün önemli isimlerinden Nezih Danyal'ın Karikatür Vakfı Etkinlikleri içerisinde zaman zaman gerçekleştirdiği *farklı uluslardan sergiler projesi* de karikatürün bütün insanlara ulaşabilen iletişim gücünden yararlanılması bakımından son derece önemlidir.

İletişim kişiler arası, toplumlar arası ya da birey ile toplum arasında oluşan bir süreçtir. Bir kişinin toplumla kurduğu iletişimde ulaşabileceği insan sayısı sınırlıdır. Ancak karikatürcü uygun zemin oluştuğunda çizgileriyle bütün dünya insanlarına seslenme olanağı bulmaktadır. Karikatürün iletişimle olan ilişkisi ve iletişimdeki yeri çok farklı boyutlarda ele alınabilir. Bu konunun değişik açılardan irdelenmesi şüphesiz ki hem karikatürcü, hem karikatür, hem de toplum açısından son derece önem taşımaktadır.

Hakkı USLU

SORULAR

1. Metne göre iletişim nedir? (Hatırlamak Düzeyi)
2. Son dönemlerde yazısız karikatürün yaygınlaşmasıyla hangi gelişmeler olmuştur? (Hatırlamak Düzeyi)
3. Metnin ana fikri nedir? (Anlamak Düzeyi)
4. “Yapılan küçük bir mimikten, uydular aracılığıyla gerçekleşen kıtalar arası haberleşmeye kadar çok geniş bir daire içinde ele alınabilecek iletişimde karikatürün bir ileti (mesaj) olarak önemi yadsınamaz. “cümlesindeki “mimik” kelimesiyle ne anlatılmaktadır? (Anlamak Düzeyi)

5. Aşağıdaki cümlelerde noktalı yerlere uygun bağlaçları getiriniz. (Uygulamak Düzeyi)
- Bir kişinin toplumla kurduğu iletişimde ulaşabileceği insan sayısı sınırlıdır.....karikatürcü uygun zemin oluştuğunda çizgileriyle bütün dünya insanlarına seslenme olanağı bulmaktadır.
 - Bütün dünya ile yabancı diller öğrenerek dolaysız bir iletişim kurabilmek imkân dâhilinde değildir. farklı toplumlardan ya da farklı gruplardan insanlar bir karikatüre baktığında o toplumun dilini hiç bilmeseler de verilmek istenen iletiyi rahatlıkla anlayabilir.
6. Aşağıdaki cümleleri olumsuz hale getirerek yazınız. (Uygulamak Düzeyi)
- Bu soruları çoğaltmak mümkündür.
- İnsanlar iletişim kurabilmek için değişik semboller kullanırlar.
7. Okuduğunuz parçanın türü nedir? Neden? (Analiz Etmek Düzeyi)
8. Aşağıdaki cümlelerde sebep-sonuç ilişkilerini bulunuz. (Analiz Etmek Düzeyi)
- İnsanlar iletişim kurabilmek için değişik semboller kullanırlar.
- Karikatürü sevdiği için bu dergileri alır.
- Birbirleriyle daha iyi bir iletişim kurabilmek için karikatürü kullanıyorlar.
- Yazısız karikatür yaygınlaştığı için uluslararası iletişim de rahatladı diyebiliriz.
9. Yazarın yazısız karikatürü, bir iletişim aracı olarak görmesine ve yazısız karikatürün uluslararası iletişime katkı sağlamasına dair görüşlerine katılıyor musunuz? Neden? (Değerlendirmek Düzeyi)
10. Metnin konusu nedir? Yazar bu konuyu nasıl açıklamıştır? Dil ve anlatım yönünden değerlendiriniz. (Değerlendirmek Düzeyi)
11. Metinde bahsedilen karikatürün faydaları hakkında düşüncelerinizi anlatan bir paragraf yazınız. (Yaratmak Düzeyi)
12. Karikatürün yaygınlaşmasını sağlayacak bir çözüm üretin. (Yaratmak Düzeyi)

CEVAPLAR

EK-19. Son Test Boşluk Doldurma Testi (Öyküleyici Metin)

İHTİYAR ÇİLİNGİR

Koyunpazarı'nda bir ufacık dükkân; bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor. İhtiyarlamış, küçülmüş, ak sakallı, küçük(1) bir adam, gözünde çifte gözlük,(2) mini halkaları ateşte ısıtıp zincir(3) Ne hoş manzara, gözüm ilişti.(4) önünde kaldım. Bir çilingir dükkânı.(5) kilitler, eski zaman kapı halkaları,(6), menteşeler, hayvan zincirleri. Böyle ufak(7) şeyler yapıyor. Bunlardan pek çok(8) yapmış, dükkânın ötesine berisine asmış.

–(9) gelsin, usta.

– Kolayı başına gelsin!

.....(10) tarafa dayanıp durdum. Adamcağız, benimle(11) meşgul olmuyor göründü. Birer tarafı(12), ufak halkalar hazırlamış, bir halka(13) açık tarafını ateşe tutuyor, o(14) oluncaya kadar bir başkasını ateşten(15) ucunu, büyük bir dikkatle kapıyor,(16) parça büküyor, onu tekrar ateşe(17) kadar, evvelki hazır oluyor, böylece(18) çalışıyordu. Emin olunuz ki gayet(19) ve muntazam bir zincir ortaya(20), bir cilası noksan kalıyordu. Şüphesiz,(21) binalarda gördüğümüz o süslü edevat,(22) dükkânlarda, bu nezaketle, bu özenle,(23) kanaatle işlenir, yapılırdı. Sanata böyle(24) bir bağlılık vardı. Her şeyi(25) eden bu devre gelmemiş olsaydı,(26) bu güzel şeyler sönüp gitmeyecekti.(27) olsun o zamana ki bütün(28) değerleri inkâr ettirmiş, kanaatleri öldürmüş,(29) ve rahatı söndürmüş, demiri kaldırmış,(30) tenekeyi doldürmüştür.

Ben oradayken gençten(31) adam geldi. Elinde bir değnek(32) Demirciye uzattı. Bu değneğin ucuna(33) on halka geçirilecek. Bu genç(34) onunla, her sabah akşam bağa(35) eşeği dürtecek. Demirci anladı, ses(36) duvardan üç beş halka aldı,(37) vakıf bir adam sessizliğiyle değneğe(38) Lakin genç adam, demircinin aksine(39) yan tarafına bir halka daha(40) istiyordu. Çilingirle aralarında bir konuşma(41). Çilingir. “Olmaz, bunun usulü böyledir.”(42).

Delikanlı usulü bozmakta ısrar ediyordu.

–(43) sen tak. Nene lazım...

– Takılmaz evladım...(44) kırk yıldır bu sanatı işlerim.

–(45), parasıyla değil mi? Sen takıver,(46) karışma!

İhtiyar, belki ısrar etmeyip.....(47) ancak “parasıyla” sözüne fena hâlde(48) daha fazla bir şey demeyerek(49) genç adamın elinden aldı, eski(50) da sökerek iade ettikten sonra,

– Biz para âşıklısı değiliz, var başka yerde yaptır, dedi.

Düşündüm kaldım. Para için çalışmadığımı iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz, sanatının âşığıydı. “Filan usta gitti, bu sanatı da götürdü.” diyecekler diye, bu dükkânı bekliyordu. Onun gözünde filan şey filan şekilde yapılır, başka türlü sanata saygısızlık olurdu. Bunu yıllarca, belki asırlarca ustalar böyle yapmışlar; öyle ya, onun arkasında bu yolda gelmiş geçmiş ustalar, pirlere vardı. Dükkânlarını Allah’a ibadet eder gibi açıp kapamışlardı. Sanat, onlara sunulmuş bir kerametti. Evet, bu adam para âşıklısı değildi. O, ustalarının postunda oturur bir sanat halifesiydi. O nasıl derse desin uğraştığı sanatın kendisine emanet olduğunu söyleyen üstatları vardı. Sanatta söz sahibi olmayan bir adamın, parayla, onu değiştirmeye ne hakkı vardı!..

Memduh Şevket ESENDAL

EK-20. Son Test Boşluk Doldurma Testi (Bilgilendirici Metin)

BİR İLETİŞİM BİÇİMİ OLARAK KARİKATÜR

Çok sayıda anlamı olan ve anlam çağrıştıran iletişimi genel olarak bireyler arasındaki duygu, düşünce ve bilgi aktarım süreci olarak tanımlamamız mümkündür. İletişim yaşamın her anında ortaya(1) kişisel ya da grupsal bir etkinliktir.....(2) küçük bir mimikten, uydular aracılığıyla(3) kıtalar arası haberleşmeye kadar çok(4) bir daire içinde ele alınabilecek(5) karikatürün bir ileti (mesaj) olarak önemi(6)

İnsanlar iletişim kurabilmek için değişik(7) kullanırlar. Duygu ve düşünceler daha(8) harf dediğimiz işaretlerin oluşturduğu kelimelerle.....(9) edilmeye çalışılmış ve yazı dili(10). Ancak bütün anlatımlarda bu yazı.....(11) tek başına yeterli olmamış resim,.....(12), edebiyat vb. sanat dalları ortaya çıkarak(13) duygu aktarımında büyük roller üstlenmişlerdir.....(14) ilk çağlarda yaşayan insanları mağara(15) bir bakıma ilk karikatürler diyebileceğimiz(16) yapmaya zorlayan neydi? Niçin böyle(17) şeye ihtiyaç duydular? Birtakım duygu(18) düşünceleri söz ile anlatamadıkları için mi?(19) daha iyi bir iletişim kurabilmek(20) mi?

Bu soruları çoğaltmak mümkündür. Kaldı(21) bu insanlar yüzyıllar öncesi bıraktıkları(22) resimleriyle bugünün insanıyla iletişim kurup,(23) iletileri (mesaj) aktarmışlardır. Buradan hareketle bugünün(24) de çizgi yoluyla verdiği mesajların(25) sonrası insanına ulaşabilmesi olanaklı görünmektedir.....(26) da iletişim aracı olarak, diğer sanat(27) göre daha güçlü ve çekici(28) verebilen karikatür sanatının, kaynak olarak(29) karikatürçünün ne denli önemli ve(30) olduğunu vurgulamaktadır.

Teknolojinin gelişmesi ve(31) iletişim araçlarının nitelik ve nicelik(32) büyük boyutlara ulaşması evrenselleşmeyi hızlandırmaktadır.(33) görüşleri yansıtan, belli kalıplar içinde(34) görüşlere ve gruplara hizmet eden(35) bir kenara bırakıp, evrensel açıdan(36)

ele aldığımızda özellikle son dönemlerde(37) karikatürün yaygınlaşmasıyla dünya çizerleri aralarında(38) ortak bir dil hâline gelmiş.....(39), dilleri, dinleri, ekonomik ve siyasal(40) farklı karikatürcüler hem birbirleriyle hem(41) farklı toplumlarla rahatça iletişim kurmaya(42) Türk karikatürcülerinin uluslararası alanda çeşitli(43) elde etmeleri ve adlarını duyurmaları(44) iletişim sürecinde etkin bir şekilde(45) aldıklarının göstergesidir. Bir insan diğer(46) dilleri ne kadar iyi öğrense(47) ana dilinde kurduğu iletişim kadar(48) anlamıyla sağlıklı bir iletişim kuramaz.(49) dilin kendi yapısından kaynaklanan farklılıklar,(50) telâffuz, vurgu ve tonlama gibi konuşma diline özgü önemli anlam belirleyici öğeler yabancı bir dille iletişimi zorlaştıran öğelerdir.

Bütün bu olumsuzlukları bir an için bir kenara bıraksak bile kişinin öğrenebileceği yabancı dil sayısı sınırlıdır. Dolayısıyla bütün dünya ile yabancı diller öğrenerek dolaysız bir iletişim kurabilmek imkân dâhilinde değildir. Fakat farklı toplumlardan ya da farklı gruplardan insanlar bir karikatüre baktığında o toplumun dilini hiç bilmeseler de verilmek istenen iletiyi rahatlıkla anlayabilir ve yorum yapabilir. Bu anlamda Türk karikatürünün önemli isimlerinden Nezih Danyal'ın Karikatür Vakfı Etkinlikleri içerisinde zaman zaman gerçekleştirdiği *farklı uluslardan sergiler projesi* de karikatürün bütün insanlara ulaşabilen iletişim gücünden yararlanılması bakımından son derece önemlidir.

İletişim kişiler arası, toplumlar arası ya da birey ile toplum arasında oluşan bir süreçtir. Bir kişinin toplumla kurduğu iletişimde ulaşabileceği insan sayısı sınırlıdır. Ancak karikatürcü uygun zemin oluştuğunda çizgileriyle bütün dünya insanlarına seslenme olanağı bulmaktadır. Karikatürün iletişimle olan ilişkisi ve iletişimdeki yeri çok farklı boyutlarda ele alınabilir. Bu konunun değişik açılardan irdelenmesi şüphesiz ki hem karikatürcü, hem karikatür, hem de toplum açısından son derece önem taşımaktadır.

HAKKI USLU

EK-21. TİÖD Hikâye Metni



İÇİMDEKİ BEN

Sınav sonuçları açıklanmıştı. Heyecanla sonuçların asıldığı panonun yanına gittim. Uzunca bir liste vardı. Sınava yüze yakın öğrenci girmişti. İsimler aldığı puana göre sıralanmıştı. İsimler küçük küçük yazıldığı için parmağımı ilk ismin üzerinden aşağı doğru kaydırarak aramaya başladım. Yanımda birinin beni izlediğini fark ettim. Dönüp bakınca bizim sınıftan Kadir'i gördüm. Yüzünde hiç de hoş olmayan bir gülümseme vardı. Nedense benden hiç hoşlanmazdı. Alaycı bir ses tonuyla,

— Listeye yukarıdan aşağıya bakıp yorulma! Aşağıdan yukarı bakarsan ismini daha çabuk bulursun, dedi.

Hiç sesimi çıkarmadan tekrar listeye döndüm. Bu kez gözüm listenin alt tarafındaydı. Kadir haklıydı, çok çabuk bulmuştum. En sondaki isim benim isimimdi. 98 Sevgi Ünal. Gözlerim ismime takılı bir şekilde donup kalmıştım. En sondan bir önceki olmaya razıyım ama en sonuncu olmak benim zaten bildiğim bir gerçekle yüz yüze gelmeme sebep oldu. Evet başarısız bir talebeydim, bunu kabullenmişim. Girdiğim hiçbir yarışmada başarılı olamıyordum. Kafam kalındı işte; anlamıyordum, olmuyordu. Cesaretim de yoktu. Korkuyordum, korktukça da başarısız oluyordum. Sınıfı da güç bela geçiyordum. Öğretmen sınıfa bir soru yönelttiğinde ben hemen sıraya doğru başımı eğiveriyordum. Beni görüp de kaldırmamasın diye saklanıyordum. Cevabı bilsem de bilmesem de yaptığım şey saklanmaktı. En korktuğum durum, yanlış bir cevapta arkadaşlarımla gülüp alay etmeleriydi. İşte o zaman

kapıyı açıp sınıftan kaçmak, tekrar okula dönmek istiyordum. Bunun mümkün olmadığını bildiğim için ben de kendi içime kaçıyordum. Kendimi yine kendim saklıyordum. Sonuç; korkak, güvensiz, başarısız bir öğrenciydim.

Bir gün okul hayatımda önemli değişiklikler olmaya başladı. Öğretmenim galiba beni benden çıkarmaya karar vermişti. Kulüp faaliyetleri seçiminde öğretmenimiz:

— Kütüphanecilik Kulübü Başkanı Sevgi Ünal, dedi.

Ben de dâhil bütün sınıfın ağzı açık kalmıştı. Herkes şaşır kalmıştı. Kadir ayağa kalkıp itiraz etti.

— Ama o hiç kitap okumaz ki öğretmenim. Bir kere bile kitaplıktan kitap aldığını gören olmadı. Sevgi yapamaz. Kadir haklıydı. Ben bu işi yapamazdım. Öğretmenimiz bir şaka mı yapmıştı acaba diye düşünürken öğretmenimiz,

— Ben Sevgi'nin bu işi başarıyla yapacağına inanıyorum, diyerek kitaplığın anahtarını getirip elime verdi.

Şaşırılmışım ama için için de seviniyordum. Kütüphanecilik Kulübü başkanlığı, sınıf başkanlığından sonra en itibarlı başkanlıktı. Bu devlet kabinesinde başbakan yardımcılığı gibi bir şeydi. Teneffüste herkes sınıftan çıkınca önüne gidip kitaplığı inceledim. Oldukça zengin bir kitaplığımız vardı. Anahtarla dolabı açıp kitaplara dokundum. Artık onların sorumluluğu bendeydi. Kitap alanların isimlerini yazacaktım. Kitapların tekrar getirilip getirilmediğini kontrol edecektim. Kitapların hepsinin isimlerini gözden geçirdim. Kitapların hiçbirini okumamıştım. Kitap okumayı da hiç sevmiyordum. Ben Kütüphanecilik Kulübü başkanı olmaya layık değildim. Gidip anahtarı öğretmene teslim etmeye, yapamayacağımı söylemeye karar verdim. Dolabı kilitledim, sınıftan çıkarken Kadir'le karşılaştım. Kadir bana kızgın kızgın:

— Bana bak! Sen Kütüphanecilik Kulübü başkanlığı yapamazsın. Şimdi git o anahtarı öğretmene teslim et, dedi.

Kararımdan o anda vazgeçtim. Kadir'i haklı, öğretmenimizi haksız çıkaramazdım. Öğretmenimiz bana güvenmişti. Onu hayal kırıklığına uğratmamalıydım. Kararlılığımı belli eden ciddi bir ses tonuyla:

— Sen öyle zannet. Hem de başarılı bir şekilde yapacağım, dedim.

O gün okuldan eve dönerken kitaplıktan bir tane kitap aldım. Kitaplıktan birkaç kitap okuyayım da mahcup olmayayım, diye düşünüyordum. Eve gelir gelmez aldığım kitabı okumaya başladım. Aldığım kitap, bana göre kalın sayılacak bir romandı. Biraz okudum,

sıkıldım. Niye ince bir kitap almamıştım. Ertesi gün bu kitabı en ince kitapla değiştirdim. Onu o gün okuyup bitirdim. Daha sonraki günlerde, içinde birbirinden farklı kısa hikâyelerin olduğu kitapları okudum. Hikâyeleri bitirince kitaplıktaki en ince romanı aldım. Onu da okuyup bitirdim. Eskiden kitapları okumaya başlar, yarım bırakırdım. Artık başladığım kitabı bitiriyordum. Bir iki derken kitaplıktaki kitapların büyük bir bölümünü okumuştum. Kitap okumaktan müthiş bir zevk almaya başlamıştım. O güne kadar nasıl olmuştu da kitap okumayı sevmemişim, bir türlü aklım almıyordu. Şimdi ise kitaplara âşık olmuşum. Kitap okurken sanki kendimden geçiyordum. Kitaplarla seviniyor, kitaplarla üzülüyordum. Onlarsız yapamıyordum. Dünyanın bağımlılık yapan en güzel alışkanlığı okuma sevgisi olmalıydı. Kitaplıktan kitap almak isteyen arkadaşlara yardımcı oluyordum. Hepsi de bendeki değişime şaşırıyordu. Öğretmenimiz haklı çıkmış, ben de mahcup olmamıştım. Gayret ederek başarmıştım. Kitaplar, içimdeki beni dışarı çıkarmışlardı. Kendine güvenen, başarılı bir öğrenciydim artık. Cesaretsizliğim, korkaklığım kaybolmuştu. Yine hatalarım, yanlış cevaplarım oluyordu. Yanlış cevabıma arkadaşlarım kahkahalarla yere yatana kadar gülseler de artık üzülmiyordum. Ben de onlara gülüyorum. Hatalar ders almak içindi. Utanmak için değildi. Bunu öğrenmiştim.

Bir sonraki yıl bir kişi hariç, bütün arkadaşların oyuyla sınıf başkanı seçildim. Okul piyeslerinde başoyuncuydum. Nerede bir sosyal çalışma var, ben oradaydım. Bu başarılarımı kitaplara borçluydum. Küçük yaşta hayatımın aşkını bulmuştum. Okumak benim aşkımdı. Beni bir tek annem anlamadı. Yaz tatillerinde beni elimde kitapla gören annem: “Sekiz aydır kitaplardan usanmadın mı? Tatilde olsun biraz dinlen.” diye kızıyor. Ah anneciğim! Ben zaten okurken dinleniyorum, diyordum. Annem iş öğreneyim diye elime verdiği toz beziyle saatlerce kitaplığın tozunu almama ise bir türlü akıl erdiremiyordu. Geçen gün komşuya söylerken duydum:

– Halasına çekmiş, o da evi süpürürken süpürgeyi bırakıp gazete okumaya başlardı, diye dert yanıyordu. Canım annem, biliyorum sen de anlayacaksın beni...

Sema Maraşlı

EK-22. TİÖD ETKİNLİK KÂĞIDI (Bilgilendirici metin)



MİSAFİRLİKLERİMİZ

Misafirlik gündelik hayatımıza renkler katar. Akşamüstü evimize yorgun argın dönsek bile çoluk çocuğumuzla hoşbeş ederken kapımızın çalınmasını, tanıdıklarımızdan birinin bizi hatırlayıp ziyaretimize gelmesini istediğimiz anlar olur. Yahut biz, günün birinde sevdiğimizden birinin kapısını çalarak onu evinde görmek, onunla birkaç saati beraber geçirmek hevesine kapılabiliriz.

İnsan ne kadar çekingen, başkalarıyla münasebette bulunmaktan ne derece hoşlanmaz bir adam olursa olsun, sohbetinden, misafirliğinden hazzedeceği bir iki dostu veya yakını vardır. Böyle yakın ahbabların, birbirlerini candan seven insanların dostlukları gibi misafirlikleri de tatlı olur. Çünkü birbirine ağırlık vermezler. Ama misafirlik öyle bir oyundur ki onu her zaman, sadece istediğinizle, canınızın çektikleri ile oynayamazsınız. Günün birinde hiç hoşlanmadığımız fakat tabi sizin kendisinden hoşlanmadığınızın farkında olmayan kimseler veya ancak pek az tanımaya fırsat bulduğunuz göz aşinaları kapınızı çalabilir, sizin misafiriniz olabilirler. Eğer olgun bir insansanız onlarla da bu oyunu bütün kaideleriyle ve olanca samimiyetinizle, hatta keyfinizin kaçtığını hiç belli etmeden oynamaya mecbursunuz. Çünkü efendiliğiniz sizi mecbur eder. Gerçek manasında terbiyeli ve nazik bir adam veya bir hanım, tanıdığına, tanımadığına, sevdiğine, sevmediğine iyi davranmaya, hatır saymaya, gönül almaya mecburdur.

Misafirliğin dinlerde bile yeri vardır. Hele Doğu'da misafir severlik âdeti kutsal bir vazife sayılmıştır. Türklerin misafir severliği bütün dünyada meşhurdur. Araplarınki de öyle. Evin kapısından içeriye girmiş olan adam artık ev halkından sayılır. Araplar, İspanya'ya yerleştikleri zaman misafir severliklerini ora halkına da yaymışlar. Gırnatalı bir ihtiyarın hikâyesini bilmem bilir misiniz? Bir gün o ihtiyarın kapısı çalınmış. Adam açmış. Yüzü gözü kan içinde bir yabancı Tanrı misafiri olduğunu söyleyerek kendisini içeri almasını ihtiyardan rica etmiş, o da adamı içeri almış. Az sonra kapı tekrar çalınmış. Bu sefer jandarmalar ihtiyarın oğlunun cesedini getirmişler. O civardan geçen bir adamın onu vurup kaçtığını söylemişler. İhtiyar birdenbire sarsılmış fakat az önce kapısından içeriye misafir diye aldığı, evladının katilini teslim etmemiş, ancak jandarmalar gittikten sonra katile dönüp:

— Çık dışarı, evimden dışarı çık ki seni kovalayabileyim, diye bağırması. Bu hikâye yalan mıdır doğru mudur bilmem ama misafirliğin bazı topluluklarda ne derece kutsal sayıldığını oldukça iyi gösteriyor. Yine mesela bir Fransız anlatıyor: Şam'da bir Arap'la iyice dost olmuşlar. Bir gün Arap'ın canının çok sıkıldığını fark eden Fransız sebebini sormuş.

Arap da:

— Bugünlerde Allah beni sevmiyor galiba, demiş. Dört gündür evime bir tek misafir olsun göndermedi. Tabi eski zamanın misafirlik hikâyeleriyle bugünün misafirlik hikâyelerini birbiriyle ölçmek doğru değildir. Zaman ilerliyor. Bütün cemiyetlerle beraber bizimki de değişiyor. Mesela yirmi yıl, otuz yıl önce misafirlik başka türlü idi. Taşıtlar o zamanlar pek ilkel olduğu için İstanbul'un bir ucundan öbür ucuna bir günde misafirliğe gidip gelmek hemen hemen imkânsızdı. Büyükdere'de oturan, Bakırköy'deki akrabasına veya ahabına misafirliğe gitti mi geceyi orada geçirmeye mecburdu. Çünkü sabah yola çıksa Bakırköy'e öğleyin varabilirdi. Onun için misafirlikler eski devirlerde bugün olduğundan çok zahmetli idi. Yiyip içmelerden başka yatıp kalkmaların zorluklarına da seve seve katlanmak lazımdı. Güçlük veren misafirin arkasından biraz söylenilse bile Allah'ın günah yazmasından korkulurdu.

Bugünün birkaç saatlik misafirliklerine karşılık eski devirlerin bazen aylar süren misafirlikleri vardı. Hele zenginlerin evleri bir misafirhane gibi idi. Filozof Voltaire (Volter)'in çok güzel bir nüktesi vardır: Freney(Fireney) şatosunda otururken kendisine bir tanıdığı gelmiş, birkaç ay misafir kaldıktan sonra gitmiş. Arkasından Voltaire demiş ki: "Bu adamla Don Kişot arasında şöyle bir fark vardır: Don Kişot her gördüğü hanı şato zannederdi; bu adam da her gördüğü şatoyu han sanıyor." Bizde de zengin tanıdıklarının evlerini hana çeviren hiçbir şey aldırmayan misafirler az değildi. Fakat o devirler artık geçti. Bir zamanın iki gecelik, üç gecelik

misafirlikleri topu topu iki saate, üç saate indi. Artık İstanbul'un her tarafına çabucak -tabi yollar tıkalı olmadığı takdirde- çabucak gitmek kabil olduğundan öğleye doğru gelmiş olan misafirin hangi sebeple akşama evine dönemeyeceğini anlamak mümkün değildir. Gece yatisına gelecek misafire yemek çıkarmak kolay olsa bile yatak çıkarmak, yıkatmanın güçlüğünü düşünün düşünün çarşafı sermek ve en önemlisi de uzun misafirlik boyunca misafiri oyalayacak laf bulmak hayli zorlaşmıştır. Onun için zamanımızda nasıl aile küçülmüşse misafirlik de kısaldı. Doğu'nun misafir severlik âdetleri zamana uymaz olunca Batı'nın usullerini moda yapmak suretiyle misafirlikleri zamana uydurmak yoluna gidildi. Mesela şimdi İstanbul'da her sınıf ailenin mutlaka bir kabul günü vardır. Ayın belli bir günü misafirlerini memnuniyetle kabul edeceğini ilan eden kibar hanımlar ayın öbür günlerini de ahabplarının kabul salonlarında geçiriyorlar. Yani misafirlik böylelikle biraz disiplin altına alınmıştır. Çat kapı misafirlğe gidilemiyor. Fakat buna karşılık sosyete dedikleri, biraz da vakitleri bol takımından olan hanımların kabul günleri, dediklerine göre, muhteşem oluyor, misafirler usulü dairesinde giyinmeye, misafirlik günlerinde söz olmasın diye şapkadan pabuca sık sık yenilemeye mecbur oluyorlarmış. Eğer üç kabul gününde bir hanım aynı elbise ile görünürse kocasının işlerinin o günlerde pekiyi gitmediği dedikodusu derhâl etrafa yayılıyormuş. Aslında sadece sohbet vesilesi olan, hatır sormaya, haberleşmeye, yaklaşımaya, hatta yardımlaşmaya yaraması lazım gelen misafirlik kurumunun israfa yol açarak insanları zorluklara sokması, dedikodulara, kırgınlıklara sebep olması doğrusu tatsız bir şeydir. Bana öyle geliyor ki misafirlik her ne kadar isteğe göre düzenlenmese de samimiyet dışında cereyan eden, insanların birbirlerini süzmelerine veya birbirlerine yukarıdan bakmalarına sebep olan misafirlğin dostluk ve ahabplıkla hiçbir ilgisi yoktur. Misafirlik samimi olmalıdır. Onun için insan kimlerle ahabplık etmek istiyorsa onların misafirlğine gitmeli, ahabplık etmek istemediklerinin de misafirliklerini kabul etmemeli ki samimiyet dışı bir misafirlik oyununun can sıkıcı tepkilerine uğramasın. Aslında bir insanın sizi aramış olması, sizi görmek için zahmetlere katlanması, onu iyi karşılamamız için yeterli bir sebeptir. Fakat şayet bu geliş, elbisenizi görmek, evinizin içini görmek, hâlinizi, tavrınızı süzmek içinse bir zaman kutsal sayılmış olan misafirlik bu olmadığı için, böyle bir misafiri sevmemenizde hiçbir mahzur yoktur. Misafirlik ya hiç oynanmamalı; oynandığı zaman da hakkıyla oynanmalıdır.

Meşhur İmparator Ogüst(Ogüst) vatandaşlarından kim çağırırsa onun evine misafir gidermiş. Bir gün kendisini bir vatandaş davet etmiş. Fakat o kadar laubali davranmış, öyle üstünkörü yemekler önüne sürmüş ki Ogüst'ün canı sıkılmış. Giderken:

— Teşekkür ederim ama bu kadar dost olduğumuzu sanmıyordum, demiş.

Her misafirin, ne kadar alçak gönüllü olursa olsun, biraz itibar istediğini unutmamalı!

Şevket RADO

MİSAFİRLİKLERİMİZ (TİÖD)

TAHMİN AŞAMASI

- 1- Bu aşamada okuma parçası gözden geçirilerek, içeriği, konusu tahmin edilir.
- 2- Başlık ve resimlere bakılarak parçanın konusunun ne olabileceği tahmin edilmeye çalışılır.
- 3- Tahminler, kavram haritaları, tablo ve grafiklerle görselleştirilmeye çalışılır.

İNCELEME AŞAMASI

- 4- Öğrenciler metni okumaya başlayarak konusunu belirlemeye çalışırlar.
- 5- Anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamını cümleden hareketle çözmeye çalışırlar.
- 6- Okuma parçasında anlatılanları, paragraf paragraf alt başlıklarla açıklayınız.
 - a. Misafirliğin günlük hayatımızdaki yeri
 - b. Doğu kültüründeki misafirlikler
 - c. Günümüzdeki misafirlik anlayışı
 - d. Misafirlikteki davranış şekilleri
- 7- Her alt başlıkta işlenenler önce sözlü sonra yazılı olarak anlatılır.
- 8- Öğretmenin parçayla ilgili sorularına yanıtlar verilir.
 1. Doğu'daki misafirlik anlayışı nasıldır?
 2. Eski devirlerdeki misafirlik süresi nasıldır?
 3. Aşağıda koyu yazılan kelimelerin anlamını cümlenin bağlamından hareketle tahmin ediniz.

“Hele Doğu'da misafir severlik âdeti kutsal bir **vazife** sayılmıştır.”

“Türklerin misafir severliği bütün dünyada **meşhurdur.**”
 4. Metnin konusu nedir?
 5. Metnin türü nedir? Neden?
 6. Aşağıdaki cümlelerde noktalı yerlere uygun bağlaçları getiriniz.

“Bilmem, ben görmedim..... bir kere de babana sorsan iyi edersin.”

“Önceleri birkaç kez meyve vermiş son on yıldır bir tek dut bile vermedi.”
 7. Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mu, neden?
 8. Evinize gelen misafirleri düşünün ve misafirlerinize ne gibi hazırlıklar yaparsınız?

9. Misafirliklerin eskisi gibi olmaması hakkında ne düşünüyorsunuz?
10. Örnek verilen hikâyedeki gibi oğlunuzun katili evinize misafir olarak gelse nasıl davranırdınız? Niçin?
11. Gelecek yıllarda misafirlikle ilgili ne gibi değişiklikler olur?
12. Türk misafir severliğinin devam etmesi için siz de bir çözüm üretin.

ÖZETLEME VE ÖRGÜTLEME

Öğrenciler yukarıdaki soruları yanıtladıktan sonra, kavram haritaları, gruplama ve görsel şekillerle “Misafirliklerimiz” okuma parçasında anlatılanları örgütlemeye ve özetlemeye çalışırlar.

DEĞERLENDİRME

Öğrenciler okuma parçasını okumadan önce, tahmin aşamasında yaptıkları örgütlemelerle, incelemeden sonraki örgütlemeleri karşılaştırarak,

Parçada anlatılanları, misafirlik, geçmişteki misafirlik ile günümüzdeki misafirlikler, farklı kültürlerdeki misafirliklere ilişkin duygu ve düşüncelerini özetleyerek,

Anlaşılmayan noktalara açıklık getirecek sorulara yanıt vererek değerlendirirler.

EK-23. İTS Deneme Metni



GÜLER YÜZ

Asık suratlı insanlardan hoşlanır mısınız dersem tabii bana gülersiniz. Zaten ben de biraz gülmeniz için söze böyle başladım. Güler yüze ve gülmeye dair olan bu konuşmayı asık suratla dinlemenizi istemem tabii. Konuşurken söze başladığınız sırada karşınızdakinin kaşlarını çattığını, asık bir suratla sizi dinlediğini görürseniz konuşmak hevesiniz kırılır. Lafı kısa kesip bu tatsız sohbeti bir an önce bitirmeye bakarsınız. Bir de karşınızdakinin sizi güler yüzle dinlediğini hatta araya biraz da tatlı söz karıştırarak sohbete renk verdiğini göreceksiniz konuşukça konuşacağınız gelir. Zaten öyledir. Güler yüz her şeyden önce insana cesaret verir. Çünkü güler yüzlü insanlar her kusuru hoş gören, affeden insanlardır. Dünyada ilk adımlarını yeni atmaya başlamış bir çocuğa herkes güler yüzle bakar. Onun her kusuru yapabileceğini ve bütün bu kusurlarının affedilmeye layık olduğunu önceden kabul ettiğimiz için çocuk karşısında gülümser bir yüz takınırız. Olgun insanlar yalnız çocuklara değil, herkese affedici, kusura pek aldırmayıcı bir yüzle bakarlar. Bu dünya öyle çatik kaşla dolaşmaya, şunun bunun kalbini kırmaya değer bir dünya değildir. Onun için güler yüzlü insanlar arasında yaşayanların hayatı daha tatlı geçer.

Bazı kimseler vardır, sanki Cenabı Hak onlara gülmeyi yasak etmiştir. Gülümsemeyi akli başında adamın ciddiliğini bozan bir hâl sayarlar. Yüzgöz olmasınlar diye çocuklarına gülmezler; laubali demesinler diye komşularına gülmezler. Kaşları sanki kudretten çatılmıştır. Çalışırken konuşurken çatıktırlar. Hatta kendilerine ettikleri zulüm yetmiyormuş gibi gülenlere de kızarlar. Hayatı böyle saymak çok yanlıştır. Unutmayalım ki biz insanların hayvanlardan bir farkımız konuşmaksa öteki farkımız da gülmektir. Hiç siz ömrünüzde gülen, kahkahalar

savuran bir hayvan gördünüz mü? Zavallılar kim bilir ne kadar gülmek istiyorlardır! Hatta insan kardeşlerinin öyle bazı tuhaflıkları vardır ki onların karşısında herhâlde kahkahalarla gülmek için can atıyorlardır. Ama ne hikmetse yüzleri gülmeye elverişli bir şekilde yaratılmamıştır. Kendilerini ne kadar zorlasalar gülemezler. Hâlbuki insanlar, çok şükür, gülebiliyorlar. Bu imkânı niçin kullanmamalı?

Alain (Alen) hiddetin bir hastalık olduğunu söyler. Hem de hiddeti öksürüğe benzetir. Nasıl öksürük bir gıcıkla gelirse hiddet de öyledir. Bir kere başladı mı bir kere ile kalmaz; ikide bir öksürdüğünüz gibi ikide bir de hiddetlenir, sağa sola çatarsınız. Bu hastalığın bir tek tedavisi vardır. O da gülmeye alışmaktır. Gülmeye alışmak deyip geçmeyiniz. İkinci Cihan Harbi'nden önce, belki de Birinci Cihan Harbi'nin yarattığı ruh hâli yüzünden Avrupa'da bazı milletler çok az güldüklerini fark etmişlerdi. Âdeta neşe azalmış, insanlar fazlasıyla somurtur olmuşlardır. Bunun en çok Macarlar farkına varmışlar ve hatırımda kaldığına göre Budapeşte şehrinde insanlara gülmeyi öğreten bir mektep açmışlar. O zaman bu mektebe pek çok öğrenci yazılmış, özel olarak yetiştirilmiş hocalar gülmeyi ya öğrenmemiş ya da unutmuş olan yaşlı başlı öğrencilerine hayatın türlü olayları karşısında evlerinde, çalıştıkları yerlerde, kulüplerde, gazinolarda hatta eğlence yerlerinde nasıl güleceklerini öğretmişler. O insanlar şimdi ne hâldedirler pek bilmiyoruz ama fi tarihinde insanları biraz olsun gülmeye alıştırmak için harcanan gayret herhâlde boşuna değildi. Nitekim Filozof Tagor da kendi okulunda öğrencilerine günde bir saat gülmeyi, kahkahalarla gülmeyi değilse bile gülümsemeyi belletiyordu. Japonlarda yüksek terbiye, en büyük matem günlerinde bile gülümsemeyi emreder. Kocasını ölen bir Japon kadın ziyaretçileri gülerek karşılamak zorundadır.

Hayatı iyi karşılamamanın sırrını bulabilmek için her şeyden önce gülümsemeyi öğrenmeli. Belki de bilirsiniz: Her hadiseyi güler yüzle karşılayan bir adama, "Eh... Hayatta başarılı olduğun için sen tabii daima gülersin. Ama biz öyle miyiz ya?" demişler. Adam, bir kere daha gülmüş, "Yanıyorsunuz, hem de çok yanıyorsunuz. Ben hayatta başarılı olduğum için gülmüyorum. Tam tersine! Güldüğüm için hayatta başarılı oluyorum." demiş. Bu söz boşuna söylenmiş bir söz değildir. İçinde bilinmesi gereken bir hakikat saklı.

Soğuğa dayanmanın en emin çaresi soğuğu sevmektir, derler. Gerçekten insan soğuğu aradığı zaman, ne kadar şiddetli olursa olsun soğuktan etkilenmez. Sıcacık şehir dururken karlı dağlara çıkanlar, vaktinden önce kışı arayanlar vardır. Karların içinde, gömleklerini de çıkararak bir pantolonla âdeta çıplak gezerler. Soğuk, sıfırın çok altında olduğu hâlde onları

üşütmez. Soğuğu sevdikleri için ona seve seve dayanırlar. Hayata dayanmanın en emin çaresi de hayatı sevmektir. İnsan bir kere hayatı sevince onun bütün zahmetlerine katlanır, hiçbiri ağır gelmez. Sizi çok seven anneniz nasıl sizin yüzünüze hep gülerek bakarsa siz de hayata öyle güler yüzle bakar, etrafınızdaki insanlara da neşe verir, hayatın bir kat daha güzelleşmesine hizmet edersiniz.

“Güleriz ağlanacak hâlimize.” diyen şair, emin olunuz ki hata ediyor. Ağlanacak bir hâl karşısında ağlamaya kalkan adamdan hiçbir fayda gelmez. Fakat gülümseyen adamda ümit vardır, bu hâlin bir çaresini bulacak demektir. Güler yüzün çözemeyeceği hiçbir sorun yoktur. Buzlar güneş karşısında nasıl erirse çetin sorunlar da işe güler yüzle başlayan ve öylece devam eden insanların elinde çözülür. Asık surata kapanan kapılar güler yüze açılır.

Bektaşî'nin hikâyesini bilirsiniz: Seksen yaşında öldüğü hâlde mezar taşına “Beş sene yaşadı.” diye yazdırmış. Bu beş sene onun hayatta gülerek, neşe içinde yaşadığı, gam keder nedir bilmeden hoşça geçirdiği senelermiş. Hayatınızı uzatabilmek için her anınızı gülerek geçirmeniz lazımdır. Gene bizim bir şairimiz bir dostuna hediye ettiği resminin altına “Ağlarım hatıra geldikçe gülüştüklerimiz!” diye yazmıştır. Bu da güzel bir sözdür. Çünkü en iyi hatıra gülerek geçen günlerin hatırasıdır. Hayatta o günlerin sayısı az olursa insan bir gün gelir, “Ne etmişim de gülmemişim!” diye ağlayabilir. Yüzünüzden tebessüm eksik olmasın.

Şevket RADO

EK-24. İTS Etkinlik Kâğıdı (Öyküleyici metin)



EMİNE TEYZE’NİN ÇİLEK REÇELİ

Biz onu çok seviyorduk. Köyden taşınmışlardı. İki kızı bir oğlu vardı. Boş durmayı hiç sevmezdi Emine Teyze. Apartmanın çevresindeki küçücük yer o gelince yeşillendi. Renk renk kasımpatılar, aslanağızları, güller dikti. Annemi görünce yakınırdı:

“Güneşe hasret zavallı çiçekler. Günde yarım saatçik gelip geçiyor. Bu kadar güneş yetmez ki onlara.”

Annem hak verirdi ona. Başını salları:

“Haklısın Emine Teyze, çok düzensiz yerleştirmişler yapıları. Yalnız çiçekler değil, biz bile göremiyoruz güneşin yüzünü.” derdi.

Emine Teyze çok şakacı bir insandı. Anneme takılır: “Sizin ayağınız var, yürüyüp gidirsiniz parklara, meydanlara. Ya bu elsiz ayaksız yavrucuklar ne yapacak?” der çiçekleri gösterirdi. Onları hep insanmış gibi düşünmesi çok hoşuma giderdi. Bitkileri sevmeyi, onları incitmemeyi Emine Teyze’den öğrendim, diyebilirim.

Evinin işini ve çiçeklerle ilgilenmeyi bitirdikten sonra kapı önüne bir sandalye çıkarırdı. Orada oturur, dantel işlerdi. Gelen geçen kadınlar ilgiyle bakardı onun durmadan işleyen parmaklarına. Dantel motifini inceleyerek hayran kalırlardı güzelliğine. Kimisi eve koşup biraz ip alır gelir, aynı örneği çıkarmaya çalışırdı. El işi yapamayan kadınlar:

“Bize de işle Emine Teyze. İpini alırsın, el emeğini de öderiz.” derlerdi.

Ben ders çalışmaktan sıkıldığımda balkona çıkar, onu izlerdim. Benimle de ilgilenir, şakalaşırdı. Bana “Salon Çiçeği” derdi, evden pek çıkmadığım için.

Babam, Emine Teyze'nin oğluna kendi çalıştığı yerde iş bulduğunda kadıncağız bizi yere göğe sığdıramaz oldu. Herkese ne kadar iyi insan olduğumuzu anlata anlata bitiremiyordu. Bizim aileyi dünyanın en iyiliksever ailesi ilan etmişti neredeyse.

Mahallemizdeki insanlar bu olaydan sonra babamın yolunu gözlemeye başladılar. Kimi zaman onu sokakta yakalarlar; oğullarına, kızlarına iş bulmasını isterlerdi. Babam kimseyi kırmak istemezdi ama o kadar kişiye nereden iş bulacaktı? Yine de sağa sola telefon eder, arkadaşlarına sorar, çevresindeki insanlar için iş arardı.

Bir akşam Emine Teyze bize geldi. Elinde de küçük bir kavanoz reçel vardı, çilek reçeli. “Ben yaptım, afiyetle yiyin.” dedi.

Ben de babam da çilek reçelini çok severdik. Emine Teyze daha kapıdayken hemen tatmak istedik. Koşarak gidip iki çay kaşığı getirdim. Babamla reçeli tattık, gerçekten çok güzeldi. Babam ağzını şapırdatarak Emine Teyze'yi kolundan tutup oturma odasına götürdü:

“Gel bakalım Emine Teyze, otur şöyle. Önce şu reçeli nasıl yaptın, onu anlat, sonra hal hatır sorarım. Aklıma herkesi rahatlatacak bir düşünce geldi.” diyerek bizi de meraklandırdı.

Emine Teyze, reçelin beğenilmesinden kıvanç duymuştu. Güzelce kuruldu koltuğa ve ballandıra ballandıra reçeli nasıl yaptığını anlattı. Babam: “Başka reçeller de yapabilir misin peki?” diye sorunca Emine Teyze, bu da bir şey mi anlamında elini salladı. “Sen ne diyorsun Mehmet Bey oğlum, elli çeşit reçel yaparım ben. Patlıcan reçelinden tut, muz reçeline kadar, elime ne geçerse onun reçelini yapabilirim.”

Ben de Emine Teyze'nin yanına oturmuş hayran hayran anlatışını izliyordum. Bana sarılarak: ”Bu salon çiçeğinden bile reçel yaparım.” deyip öptü beni.

Babam ellerini ovuşturuyor “müthiş”, “çok güzel” diye kendi kendine konuşuyordu. Sonunda aklındaki düşüncüyü açıkladı.

“Bir reçel yapım evi kuracağız. Emine Teyze de baş aşçımız olacak.”

Elindeki işsizler listesini sallıyordu babam.” Burada adları olan on beş kişi de reçel yapım evinde çalışacak.”

Hepimiz şaşkınlıkla izliyorduk onu. Her şeyi planlamış gibi anlatıyordu. Meyvelerin nasıl alınacağını, kavanozları, satışın nasıl yapılacağı, bu iş için ne kadar para gerektiğini oracıkta anlatıverdi. Emine Teyze: “Aferin Mehmet Bey oğlum, sen büyük adamsın vallahi!” diyerek onayladığını ve bu işe katılacağını belirtmiş oldu.

Babam ertesi gün işsizler listesini elime tutuşturup bir bir bu insanları bulmamı, akşam bizim evde toplantı yapılacağını haber vermemi istedi. Bu işi yapmak doğrusu kolay olmadı.

Bulduğum insanlar, ne olduğunu merak ediyor, benden öğrenmeye çalışıyorlardı. Babamın tembihlediği gibi kimseye bir şey söylemiyor: "Akşam babam her şeyi anlatacak." diyordum.

Saat sekiz buçuk olduğunda listedeki herkes bizim eve gelmişti. Salonda oturacak sandalye, koltuk yeterli sayıda olmadığından, çoğu yere oturdu.

Babam konuşmaya başladı:

"Arkadaşlar, hepinizin toplantı nedenini çok merak ettiğinizi biliyorum. Bu yüzden sözü uzatmadan konuya gireceğim. Size bir müjdem var... Mahallemizdeki işsizlerin severek çalışıp kazanç sağlayabilecekleri bir iş kuracağız..."

Salonda bir uğultu başladı. Herkes şaşkınlığını değişik ünlemlerle dile getiriyordu:

"Ne işi bu acaba?"

"Allah Allah !"

"Sen biliyor musun komşu?"

Babam masaya kalemiyle birkaç kez vurduktan sonra uğultu azalarak kesildi. Babam konuşmasını sürdürdü: "Emine Hanım'ın reçel yapım yöntemiyle bir reçel yapım evi kuracağız. Buradaki herkes işin içinde olacak. Bir dayanışma oluşturacağız. Gerekli ürünleri, araç ve gereçleri satın alacağız. Herkes kendi bütçesine göre para koyacak ve ortaklaşa yürüteceğiz bu işi. Kazancımızı da bölüşeceğiz. Ne diyorsunuz? Yapabilir miyiz bu işi?"

Salondakiler babamın sorusunu alkışlayarak yanıtladı. Alkış uzun süre dinmedi. Babam heyecanlanmış, yanakları kızarmıştı. Onu ilk kez böyle görüyordum.

Alkışlar dindikten sonra birkaç kişi reçel yapım evi ile sorular yöneltti. Babam onları yanıtladı ve herkes bu işin olabileceğine inandı.

O akşam toplantı geç saatlere dek sürdü. Para miktarı belirlendi. Reçel yapım evinin neresi olacağına karar verildi. Artık herkesin uykusu geldiğinden bir hafta sonra toplanmak üzere babam toplantıya son verdi.

Sonraki günler her şey yolunda gitti. Ortak üyeler oy çokluğu ile babamı reçel yapım evine müdür yaptılar. Böylelikle babam diğer işinden ayrılmış oldu.

Reçellerin markası ne oldu biliyor musunuz? EMİNE TEYZE REÇELLERİ... Bu adı toplantıda ben önermişim. Oy birliği ile kabul edildi.

Miyase SERTBARUT

İTS (İŞBİRLİKLİ TARTIŞMA SORGULAMA OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİ
EMİNE TEYZE'NİN ÇİLEK REÇELİ

İTS okuduğunu anlama stratejisi doğrultusunda düzenlenen etkinlikler adım adım işlenir. İTS'nin adım adım işlenişinin nedeni birlikte öğrenme, tartışma ve sorgulama sıralamasını işlemeye yönelik bir girişim olmasıdır. Önce genel yönergeler sunulur sonra adımların nasıl uygulandığı anlatılır ve buna göre tekniğin işlenişi aşağıda adımlar hâlinde verilmektedir:

Adım-1: Gruplar oluşturulur.

Öğretmen, sınıfa girdikten sonra öğrencileri farklı başarı düzeylerinden ve en az 4 öğrenciden oluşan gruplara dağıtır. Öğrencilere bundan sonra ders etkinliklerini grup içinde iş birliği yaparak, tartışarak ve okuma parçalarını sorgulayarak işleyeceklerini söyler.

Adım-2: Birtakım Soru Hazırlanır.

Öğretmen okunacak metnin çok yönlü olarak anlaşılmasını, tema çerçevesinde kazandırılması amaçlanan kazanımlara ulaşmayı sağlayacak ve metnin içeriğine ve uzunluğuna göre sayısı değişebilen birtakım soru hazırlar.

“EMİNE TEYZE’NİN ÇİLEK REÇELİ ” isimli metne yönelik öğretmenin hazırlayabileceği sorular aşağıda verilmiştir:

1. Emine Teyze kimdir? En belirgin özelliği nedir?
2. Yazarın babası projesini gerçekleştirmek için neler yapıyor?
3. Aşağıdaki aynı kavram alanına giren kelimeleri yuvarlak içine alınız.
“gül, reçel, muz, aslanağzı, dantel, çiçek, kasımpatı”
4. Metnin konusu nedir?
5. Metnin türü nedir? Neden?
6. Aşağıdaki cümleleri olumsuz hale getirerek yazınız.

“Emine Teyze çok şakacı bir insandı.”

Sağa sola telefon eder, arkadaşlarına sorar, çevresindeki insanlar için iş arardı.”

7. Aşağıdaki cümlelerde sebep-sonuç ilişkilerini bulunuz.

Babam, Emine Teyze'nin oğluna kendi çalıştığı yerde iş bulduğu için
.....

Emine Teyze, reçelin beğenilmesinden

8. Metindeki Emine Teyze ile Çocuğun babasını kişilik yönünden karşılaştırınız.

Benzer yönleri:

Farklı yönleri:

9. Çocuğun babasının yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Neden?
10. Bu hikâyenin en çok hangi yönünü beğendiniz? Neden?
11. Metnin sonrasına ait yaşananlarla ilgili tahminlerinizi paragraf şeklinde yazınız.
12. Metinde bir sorun belirleyin ve çözüm üretin.

Adım – 3: Gruplar Metni Tartışır, Soruları Bölüştürür.

Öğretmen öğrencilere soruları dağıtmadan önce, öğretmen ve öğrenciler tarafından metin birkaç kez okunur. Okumaların ardından öğretmen öğrencilerden resimlerle metinde işlenen temayı karşılaştırmalarını, metne ilişkin görüşleri tartışmalarını ister. Bu aşamada öğrenciler metni aşağıdaki açılardan tartışırlar:

Metinle başlığın uyumu sağlanmış mı?

Resimler, metinde verilmek istenenleri açıklıkla anlatabiliyor mu?

Resimlerden hareketle metnin içeriğini tahmin etmek mümkün müdür? Açıklayınız.

Bu tartışmalardan sonra, öğretmen her bir gruba sorularını dağıtır.

Adım -4: Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar.

Öğretmen her grubun soruların üzerinde çalışmasını ister. Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirilir. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlanır. Öğrenciler, düşüncelerini ifade etmeye, tartışmaya ve soruları cevaplamaya teşvik edilir. Grup içi tartışmalarla sorular yazılı olarak cevaplandırılır.

Adım -5: Gruplar Cevaplarını Sunar, Yeni Sorular Ekler ve Tartışır.

Gruplardan, yeniden birleşip cevaplarını birbirlerine söylemeleri, anlatmaları istenir. Öğrencilerin farklı bakış açılarıyla alternatif yanıtlar vermeye teşvik edilmeleriyle her bir sorunun tartışılması gerçekleştirilir. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri sorular. Eğer eklenecekse bunlar tartışılır. Öğretmen bu aşamada örnek tartışma düşünme pratiklerini modellemek için tartışmaya etkinlikle katılır. Tüm sorular cevaplandıktan ve tartışmanın her yönüne yeterli biçimde değinildikten sonra etkinlikler başarılı olmuş olarak kabul edilir.

EK-25. REAP Fabl Metni



ASLAN İLE SİNEK

Hayvanlar dünyasının en güçlü hayvanı aslandır. Uzun yeleleriyle yürürken çok heybetli görünür. Bastığı yerde derin tırnak izleri bırakır. Bütün canlılar ondan korkar. Bu nedenle ona “Aslan Kral” denir. Bir öğle vakti Aslan Kral dinlenmek istemiş. Bir ağaç gölgesine çekilmiş. Ormandaki böceklerin seslerini dinleyerek uyumaya başlamış. Tatlı tatlı uyurken bir sinek sesiyle uyanmış.

— Vız... Vız... Ey Aslan Kral, benim bir şikâyetim var!

Aslan uyandırıldığı için çok kızmış:

— Görüyorsun öğle uykusundayım. Şimdi git, daha sonra gel, demiş.

— Sen kralsın. Beni dinlemelisin!.. diyerek sinek kararlıca cevap vermiş.

Aslan iyice sinirlenerek kükremiş:

— Defol cılız sinek yoksa seni ezerim.

Fakat sinek de öfkelenmiş.

— Sen o krallık unvanıyla beni korkutacağını mı sanıyorsun? Ben senden daha iri hayvanları delirttim.

Bu sözleri işiten aslan yerinden fırlamış:

— Şimdi gösteririm sana, demiş. Koca pençesiyle ufacık sineği yakalamak istemiş.

Aslan saldırıya geçer de sinek durur mu? Çevik hareketleriyle aslanın kulağını, burnunu ısırmaya başlamış. Aslan öfkesinden yerinde duramaz olmuş. Zıplayarak sineği yakalamaya çalışmış. Sinek daha yukarılara çıkıp aslana saldırmış. Kıvrak hareketleri ile aslanı şaşırtmış. Bu yaptıklarından çok zevk alıyormuş. Bir ara sinek ortadan kaybolmuş. Aslan, sinek

yanındaymış gibi boş yere zıplayıp durmuş. Diğer hayvanlar toplanmış bu olayı seyrediyorlarmış. Zebra:

— Gidelim de şu sineği uyaralım. Böyle giderse kralımız iyice öfkelenecek. Sonra da bize sataşacak, demiş.

Hep birlikte sineğin yanına gelip yalvarmaya başlamışlar:

— Lütfen sinek kardeş, git şu aslandan özür dile! Sinek, ormandaki hayvanların kendisinden ricada bulunmasından gururlanmış. Kibirli bir sesle cevap vermiş:

— Hayır, ondan af dilemem! O gelsin benden af dilesin, demiş.

Hayvanlar sineğin bu tutumunu hiç beğenmemişler. Sineğe darılmışlar. Oradan uzaklaşmışlar. Bu arada aslan biraz sakinleşmiş. Ama kızgınlığı hâlâ üzerindeymiş. Bunu fırsat bilen sinek tekrar saldırıya geçmek istemiş. Aslanla savaşını zaferle bitirmek istiyormuş. Sonra da bu zaferi herkese duyurmayı düşünüyormuş. Bulunduğu ağaç dalından hızla havalanmış. O kadar hızlı uçuyormuş ki bu defa aslanı delirtmeye kararlıymış. İşte tam o sırada kanatları bir şeye takılmış. Ne olduğunu anlayamamış. Kendisini dev gibi bir örümceğin ağına takılı bulmuş. Başlamış çırpınmaya.

— İmdat! İmdat! Kurtarın beni!

Çok küçük olduğu için sesini duyuramamış. Hiçbir hayvan sineğin sesini işitmemiş. Bu arada aslanın öfkesi yatışmış. Gölgelik bir yere uzanmış. Kibirli sinek ağdan kurtulmak için sürekli çırpınmış fakat çırpındıkça ağa daha çok takılmış. Böylece gururlanmanın cezasını hayatıyla ödemiş.

La Fontaine

EK-26. REAP Etkinlik Kâğıdı (Bilgilendirici metin)



EĞER GENÇLİK BİLSEYDİ

Fransızların bir sözü vardır: "Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi." derler. Ne yazık ki gençlik bilmez. Bilmediği için de yapabileceği birçok şeyi yapmadan artık istese de yapamayacağı yaşlara doğru gider durur.

İhtiyarların, her şeyi anladıktan sonra, "Gençliğinizin kıymetini biliniz!" demeleri üzerine, gençlerin düşünmeleri gerekir. "Gençliğinizin kıymetini biliniz!" demek, onu istediğiniz gibi kullanınız demek değildir. Tıpkı, "Paranızın kıymetini biliniz!" sözünde olduğu gibi onu dikkatle harcayınız demektir. Çünkü gençlikteki kıymet, para gibi harcanmaya, gelişigüzel savrulmaya çok elverişlidir. Yalnız şu farkla ki harcanan para tekrar, hatta fazlasıyla kazanılabilir; buna karşılık gençlik bir kere harcandı mı yeniden elde edilemez. Çünkü gençlik giderken bir daha gelmemek üzere gitmektedir. Bütün hayatımız, gençlikte edindiğimiz kıymetler üzerine oturacaktır. Eğer gençlikte bazı kıymetler kazanmadınızsa, değerlenmemiş bir gençliğin üzerine oturtacağınız hayat, temelsiz bir hayat olur ve böyle bir hayat zamanın rüzgârlarına, fırtınalarına, boralarına dayanamaz.

Bir insanın on dört yaşı ile yirmi yaşı arası, binanın temelleri gibi hayatın temellerini oluşturur. Bu temeli ne kadar sağlam yaparsanız, orada kullanacağınız harç, ne kadar temiz, çürük malzemeden ne kadar ayıklanmış olursa, hayatınız o kadar sağlam esaslara dayanmış olacaktır. İnsan ne öğrenirse, ne edinirse, o yaşlar arasında edinir. Ne okursa o yaşlarda okur ve aklında bir şey kalacaksa o yaşlarda kalır.

On dört yaş ile yirmi yaş arasında esen rüzgârlar ortasında rotasını tayin edebilen insan, bu yaşları geçtikten sonra, ömrünün sonuna kadar, o rotayı takip edecektir. Kötüye gittiğini sonradan fark edenin yolundan dönmesi çok güçtür. Çünkü iyiye doğru gitmek için gerekli malzemeyi edinmek olanağı bu yaşlardan sonra kaybolmuştur.

Hayatta gençliğinin kıymetini bilmemiş, onu boş yere harcamış olduğunu sonradan fark edenler, onun için boşuna dövünürler. Çünkü "Ah keşke okusaydım!" diye feryat edenin okumasına olanak kalmamıştır. "Ah keşke yapsaydım!" diyenler, insanın her şeyi yapabileceği yaşı geride bırakmışlardır. Fransa atasözü, onun için "İhtiyarlık yapabilseydi!" diyor. Çünkü ihtiyarlık, yapmak olanaklarının azaldığı, hatta kalmadığı bir yaştır; eğer yapabilseydi her şeyi düzeltmek mümkün olabilecekti.

Şevket RADO

Oku, Kodla, Açıklayıcı Notlar Al, Üzerine Düşün (REAP) Okuduğunu Anlama Stratejisi

1. AŞAMA: METNİ OKU Öğrenci yazarın ne söylediğine bakmak için metni okumaktadır.
.....
.....
.....
2. AŞAMA: KODLA Yazarın mesajını kendi kelimeleriyle ifade etmektedir (kodlamaktadır).
.....
.....
.....
3. AŞAMA: AÇIKLAYICI NOTLAR AL Özetleme, soru sorma gibi herhangi bir biçimde mesaj ile ilgili notlar almaktadır.
.....
.....
.....
4. AŞAMA: ÜZERİNE DÜŞÜN VE PAYLAŞ Yazarın söylemek istediği üzerine düşünmekte ve bu düşüncelerini diğerleri ile paylaşmaktadır.

SORULAR

1. Metne göre "Gençliğinizin kıymetini biliniz!" demek ne demektir?
2. Bir insanın on dört ile yirmili yaşlar arası neler yapması gerekir?

3. Metindeki yardımcı fikirleri yazınız.
4. Metindeki resmi yorumlayınız.
5. Metinde yer alan duygusal durumları yazınız.
6. Metnin türü nedir? Neden?
7. Metnin ana fikri nedir?
8. "Paranızın kıymetini biliniz." sözü ile "Gençliğinizin kıymetini biliniz." sözünü benzer ve farklı yönü ile karşılaştırınız.
9. Fransız atasözünü "Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi." doğru buluyor musun? Neden?
10. Bu metnin en çok hangi yönünü beğendin? Neden?
11. Okuduğunuz metne farklı başlıklar bulunuz.(En az üç tane)
12. Çevrenizde keşke diyen insanların durumlarını düzeltmeleri için bir çözüm yazınız.

EK-27. RIPS Etkinlik Kâğıdı (Öyküleyici metin)



AYRILMANIN BÖYLESİ

Başlangıçlar güzeldir, bitişler zor... Tanışmalar heyecanlı ve umutlu, ayrılışlar acı. Hele isteyerek ayrılmıyorsanız, zorunlu bir görevse bu, daha da acı... Sizden bir şeyler kalır geride. Kırılan kalbinizden bir parça mı, yoksa sevdiklerinizle paylaştığınız anılar mı? Gerçekten, insanların tüm anlamıyla bir yerden kopmaları mümkün müdür? Bastıkları yerler, soludukları hava, dokundukları eşya onlardan bir şeyler saklamaz mı? Ekilen fidanlar, sulanan çiçekler onları aramaz mı? Doğa, genellikle daha vefalıdır, sakladığını kolay kolay vermez. İnsanlar unutup oysa... Çoğu kez “giden aham, gelen paşam”dır.

Üzücü kurallar aşıp da güpgüzel insan ilişkileri ortaya çıkınca ne rahatlık... Gerçek sevgiler, gerçek saygılar daha açıkça görülebiliyor. İşte, güneğin şipşirin bir kentinde bir vali ve eşi böyle uğurlanıyorlardı. Kalabalık veda yemeğinde Mersin’in dinamik, zeki, açık yürekli Belediye Başkanı: “Hayatımda ilk kez bir vali ile yakından tanıştım. O da pek kısa sürdü...” diyordu. Vali Bey, Mevlana’nın Şeb-i Arus deyimini ile cevap verdi bu konuşmaya. “Bütün ayrılışlar, bütün görevler düğün gecemizdir bizim. Gidelim ki başka arkadaşlar da gelsin...” dedi gözleri buğulanarak... Yenildi, içildi, dans edildi, konuşuldu... Ben de oradaydım. Güzel “insan ilişkileri”ydi yaşanan.

... Ve ertesi sabah... Uğurlamaya giden kız kardeşim anlatıyordu:

“Kocaman bir kalabalık... Ağlayan, konuşan, suspus duran... Ve kapıdan iki büklüm giren yaşlı bir nine... Vali, heyecanla fırladı kapıya doğru. “Sen de mi geldin? Ne zahmet ettin, ninem benim... İzin ver, elini öpeyim.” Huzurevinden koşup gelmişti, nine... Onları gözeten, onları arayıp yoklayan sevgili valisini, oğlu gibi sevdiği insanı bir kez daha görebilmek için. Ufacık boyuyla yükseldi ayakları üzerinde... Ve sarıldı valisine. Birbirlerine sımsıkı sarıldılar. Yalnızca iki insanın değil, vefanın, dostluğun, sevginin, insanca duyguların kucaklaşmasıydı bu... Kurgular, kurallar ötesi bir yaklaşımdı. İnsanın insana sevgisi, saygısı, içtenliği idi.” Böyle bitişler, yepyeni başlangıçlar, demektir. Umutlu, saygılı ve seviyeli başlangıçlar... İnsan olmanın, olabilmenin özünde bu yatmıyor mu?..

Suna Tanaltay

Oku ve Tekrar Oku, Betimle, Açıkla, Hızlan/Yavaşla/Yardım İste (RIPS) Okuduğunu Anlama Stratejisi

1. AŞAMA: OKU VE TEKRAR OKU

Okuma sırasında anlamada problem yaşanırsa, öğrenci durup baştan okumalıdır.

2. AŞAMA: BETİMLE

Öğrenci içerik ile ilgili bir gösterge bulmaktadır. Metnin içeriği ile uyumsuz bir tasvir, anlam güçlüğü için bir işaret olacaktır.

3. AŞAMA: AÇIKLA

Problemi kendi cümleleri ile açıklamaktadır.

4. AŞAMA: HIZLAN/ YAVAŞLA

Bu aşama öğrenciye okuma veya yeniden okuma esnasında bazen hızlanması, bazen de yavaşlaması gerektiğini hatırlatmaktadır.

5. AŞAMA: YARDIM İSTE

Eğer okuma hızındaki değişiklikler de işe yaramıyorsa, öğrenci yardım istemelidir.

Metni anlayıp anlamadığını değerlendirmek için metinle ilgili anlama sorularına cevap verir:

SORULAR

1. Okuduğunuz metinle ilgili unsurları belirleyip aşağıdaki boşluklara yazınız.

- Olay :.....

- Olayın geçtiği zaman:.....
 - Olayın geçtiği yer:.....
 - Olayın şahıs ve varlık kadrosu:.....
2. Metindeki belediye başkanının özellikleri nelerdir?
 3. Aşağıda koyu yazılan kelimelerin anlamını cümlenin bağlamından hareketle tahmin ediniz.
Gidelim ki başka arkadaşlar da gelsin...” dedi **gözleri buğulanarak...**
Kırılan kalbinizden bir parça mı, yoksa sevdiğinizle paylaştığınız **anılar** mı?
 4. Anlatım kimin ağzından yapılmıştır?
 5. Metinle ilgili görsel uyumlu mu? Neden?
 6. Aşağıdaki cümleleri olumlu cümle halinde yeniden yazınız.
Ekilen fidanlar, sulanan çiçekler onları aramaz mı?
Gerçekten, insanların tüm anlamıyla bir yerden kopmaları mümkün müdür?
 7. Metnin ana fikri nedir?
 8. Metinden bir öznel, bir nesnel yargı bulunuz.
 9. Halkın valiye olan davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz? Siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Neden?
 10. Yazarın ayrılık ile ilgili anlatımını ve görüşlerini kısaca değerlendiriniz.
 11. Metnin sonrasına ait yaşananları tahmin ederek yazınız.
 12. Hayatınızda sevdiğiniz, ayrıldığınız kişilere nasıl veda edersiniz? Bir örnek yazınız.

EK-28. RIPS Deneme Metni



ANADOLU'DA AYAK İZLERİ

Bundan 15 bin yıl önce Eski Taş Çağının son dönemlerinde, Anadolu'da insanlar küçük topluluklar hâlinde yaşıyorlardı. İşte tam bu dönemde, bugün Manisa'nın Kula ilçesinin bulunduğu bölgede sönmüş bir yanardağ harekete geçti ve kül püskürtmeye başladı. Bir süre sonra da yeniden suskunlaştı. Bu arada, ikisi yetişkin, biri çocuk üç insan bu küllerin üzerinden yürüdü ve onların ayak izleri günümüze kadar korundu. İşte, 13 bin yaşında oldukları tahmin edilen, Anadolu'daki ayak izlerinin öyküsü...

Bundan 1-2 milyon yıl önce, Manisa'nın Kula ilçesinde bulunan bir yanardağ harekete geçti. Yanardağın ilk patlaması, yaklaşık 1,1 milyon yıl önce oldu. Bu patlamada, Kula ve çevresine kızgın lavlar aktı ve yanardağ konileri oluştu. Uzun süren bir sessizliğin ardından, 200-300 bin yıl önce ikinci bir patlama daha gerçekleşti. Günümüzden 15-20 bin yıl önce de yanardağ son kez patladı. Son patlamadan sonra oluşan yanardağ konilerinden birinin adına bugün, "Divlit Tepe" deniyor. Divlit Tepe'deki yanardağ konisinin başlangıçta ince taneli kül püskürttüğü düşünülüyor. Küllerin birikmesiyle bölgede bir "tuf" tabakası oluşmuş. Daha sonra yağmurların etkisiyle bu tabakanın üzerinde kalın bir çamur tabakası birikmiş. O dönemde bölgede yaşayan üç insan da bu çamur tabakasının üzerinde çıplak ayakla yürümüş, yürüdükleri yerde de ayak izlerini bırakmış. Ardından, ayak izlerinin bozulmasına neden olabilecek bir olay daha gerçekleşmeden yanardağ tekrar etkinleşmeye ve bu kez siyah renkli bir kül püskürtmeye başlamış. Bu kül, çamurdaki ayak izlerinin üzerini kaplamış. Çok kalın ve koruyucu olan bu

tabaka, ayak izlerinin korunmasını sağlamış. Böylece bu ayak izleri günümüze kadar ulaşmış. İzlerden ikisi tepeden aşağı doğru yürümüş iki yetişkine, biri de tam ters yönde, vadiden tepeye doğru yürümüş bir çocuğa ait. Bu ayak izleri, günümüz insanıninkilerden biraz farklı. Başparmakları daha büyük ve diğer parmaklarla arasındaki mesafe de daha geniş. Bölgede ayak izlerinden başka, insanların oturma izleri, köpek gibi bazı hayvanların izleri de bulunuyor. Bu izlerin benzerleri Fransa, İtalya ve Macaristan'da da var. Ancak sayı ve çeşit bakımından bizdekilerden çok daha az.

Kula'daki ayak izleri 1960 yılında, MTA'nın (Maden Tetkik Arama Genel Müdürlüğü) maden arayıcılarından Mustafa Çelik tarafından bulunmuş. Bölgedeki volkanik malzeme, inşaat işlerinde kullanılıyormuş. Ne yazık ki bu malzemenin sürekli alınması, bölgenin doğal özelliklerinin bozulmasına neden olmuş. MTA'nın girişimleriyle izler korunmaya alınmış. İzlerin bir kısmı bugün MTA Tabiat Tarihi Müzesinde sergileniyor.

Bülent GÖZCELİOĞLU

EK-29. MULTIPASS Etkinlik Kâğıdı (Bilgilendirici metin)



KİTAP HASTANESİ

Osmanlı Döneminde, kitap meraklısı bir adam arkadaşına yakınıyormuş: “Kütüphanemdeki birçok kitabı, kitap kurtları sardı. Kitaplarımın kenarlarını kemiriyor, yazık oldu kitaplarıma. Ne yapsam fayda etmiyor.” Gerçekten de günümüze ulaşabilen el yazmalarından birçoğu oldukça yıpranmış, eskimiş durumda. Kitap meraklılarının deyimi ile yorgunlar. Çoğunun cildi ve yaprakları, tozun ve nemin etkisiyle ortaya çıkan kitap kurtları tarafından kemirilmiş.

Değerli, eski kitapları iyileştirmek ve yok olmalarını önlemek için bir kitap hastanesi var. 1962 yılından bu ana Süleymaniye Kütüphanesinde yıpranmış, hasta kitaplar onarılıyor, hayata döndürülüyor. Kenarları yıpranmış sayfalar tek tek temizleniyor ve yüzde yüz selülozdan üretilmiş Japon kâğıdı ile yenileniyor, sağlamlaştırılıyor. Eski kitaplar genellikle üç dertten dolayı hastaneye getiriliyor: “mantarlaşma”, “cetvel kırığı” ve “mürekkep yanığı.” Cetvel kırığı, sayfa kenarlarındaki süslemelerde kullanılan altın ayarının düşük olması nedeniyle oluşuyor. Altının içindeki bakır, oksitlenerek kâğıdı yakıyor. Mürekkep yanığında da mürekkebin içindeki demir oksitleniyor ve kâğıtta küçük yanıklar, delikler oluşturuyor. Mantarlaşma, kitabın içine yerleşen bakterilerin oluşturduğu bir hastalıktır. Sayfalar saf alkolle silinip temizleniyor. Hastalıklı yani mantarlaşmış yerler bıçakla kesiliyor ve Japon kâğıdı ile

onarılıyor. Japon kâğıdının dışındaki tüm kâğıtlar çok dayanıksız. Özellikle son yıllarda üretilen kâğıtların ömürlerinin, yüz seneden fazla olmadığı söyleniyor. Bu sebeple kitaplarımızı daha özenle korumalıyız. Yapabileceğimiz şeyler var: Rafları düzgün ve temiz tutmalıyız; kitapları ışıklı ve rutubetsiz bir ortamda korumalı, sık sık tozlarını almalıyız, kitaplarımızı çok sık ve üst üste yerleştirmemeliyiz. Yılda bir kez elden geçirmeli, toz veya nemden dolayı küflenmeye başlayan kitapları temizlemeliyiz. Küflü bir kitabı küflerinden arındırdıktan sonra güneşte kurutmalıyız. Haydi kütüphaneye, iş başına!

Hasan Aydın

Belirli Günler ve Haftalar

hızl.: Yusuf Yentürk

KİTAP HASTANESİ (MULTIPASS- ÇOKLU GEÇİŞ STRATEJİSİ)

GÖZLEM

Bu aşamada öğrenci, metnin ana düşüncesini ve yapısını belirlemek için başlıkları, giriş paragraflarını, görsel öğeleri okuyarak metni gözden geçirmek ister.

İNCELEME AŞAMASI

İkinci geçiş olan inceleme, öğrencinin okuma parçasını baştan sona kadar okuyarak, parçadan özel bilgiler edinmesine yardım eden dört adımı içerir. Adımlara başlamadan önce öğrenci, parçada hatırlamaya ilişkin en önemli gerçeklerin neler olabileceğini görmek için parça sonundaki kavrama sorularını okumaya teşvik edilir.

- Birinci adımda metinsel ipuçları aranır,
- İkinci adımda metinsel ipuçlarına sorular aracılığıyla dönülür;
- Üçüncü adımda önceden oluşturulmuş soruları yanıtlamak için metin okunur, gözden geçirilir,
- Dördüncü adımda metne geri dönmeksizin sorular yanıtlanır.

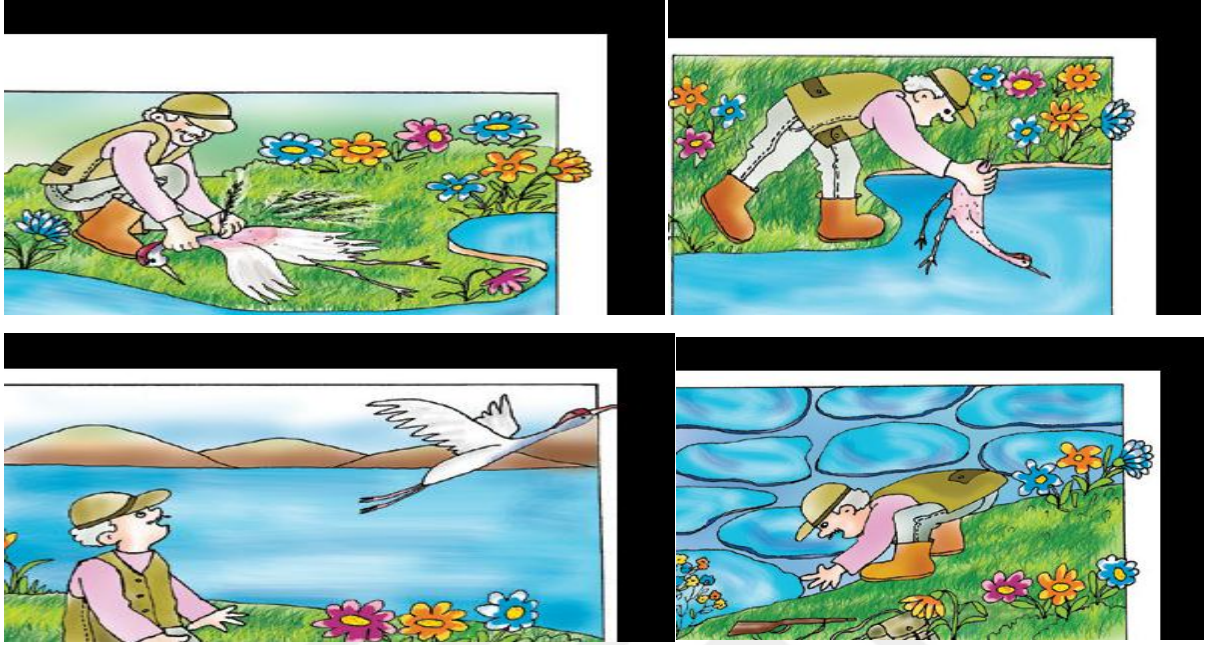
ÇÖZME AŞAMASI

Üçüncü ve son geçiş olan çözümlleme, kavramayı gözleme tekniği olarak düzenlenmiştir. Bu adımda öğrenci, okuma parçasının sonundaki tüm soruları yanıtlar.

SORULAR

1. Kitapların hastaneye getirilme nedenleri nelerdir?
2. Metne göre kitapları korumak için neler yapılmalıdır?
3. Metnin konusu nedir?
4. Aşağıda koyu yazılan kelimelerin anlamını cümlenin bağlamından hareketle tahmin ediniz.
“Ne yapsam **fayda etmiyor.**”
“**Kütüphanem**deki birçok kitabı, kitap kurtları sardı.
5. Metinle ilgili bir soru yazıp cevaplayınız.
6. Metnin türü nedir? Neden?
7. Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mu? Neden?
8. Metnin ana fikri nedir?
9. Kitaplarınız yazarın arkadaşının gibi olsaydı nasıl davranırdınız? Neden?
10. Metnin konusu nedir? Yazar bu konuyu nasıl açıklamıştır? Dil ve anlatım yönünden değerlendiriniz.
11. Siz bu başlığa uygun içerik yazsaydınız neler yazardınız?
12. Eski kitapların önemini belirten kısa, etkileyici bir söz yazınız.

EK-30. MULTIPASS Efsane Metni



BİR GÖL NASIL BİNGÖL OLDU?

Bingöl yaylalarını dolduran göllerin suları bir başkadır. Bin gölden bir tanesinin suyu insana ölümsüzlük sağlar ama hangisi? İş, onu bulabilmektedir. Gölün suları ayna gibi duru, dupduruydu. Işıl ışıl parlıyordu. Bir bulut geçmeye görsün, bir anda ışıklı sular sönüyor, kararıyor, bulut geçer geçmez de gene ışığa kesiyordu. Birçok çiçek açmıştı kıyısında. Çiçek her yerde olur. Buradaki çiçekler ise bir başkaydı. Renkleri daha canlı, daha parlak, daha ışıklıydı. En küçük çiçek bile kocamandı, el gibi, el gibiydi. Hele bir yaban süsenleri vardı ki sarının en tatlısıydı. Bir de güzel kokuyorlardı, insanın başı dönüyordu.

Bu ıssız gölün kıyısında bir adam duruyordu. Elinde bir telli turna vardı. Kuş çoktan ölüp gitmişti ya, telleri hâlâ ışık ışıktı. Gözleri sönmemişti, ateş gibi parlıyordu. Avcı gölün kıyısına çömeldi. Turnanın gümüş tüylerini bir bir yoldu. Sonra göl suyuna daldırdı. Bir güzel yıkayacaktı. Bir daha daldırırım derken turna çırpınıp uçuverdi. Üzerinde yeni tüyler, yeni teller vardı. Tel tel ışıklar saçtı ardından. Turna uçtu, göl üstünde bir kere döndü. Sonra dağları tepeleri aşıp gitti. Dili, dişi kilitlendi avcının. Bu nasıl iş? Turnayı vurup öldürmüştü. İşte şurada tüyünü telini yolmuştu. İşte, orada duruyordu. Nasıl oluyor da ölmüş, tüysüz telsiz kalmış turna tekrar canlanır? Kanatlanıp uçar? Şaşkınlıktan uzun süre kendine gelememişti. Neden sonra elini başına vurdu. Akılsız başım vay! dedi. Keramet ne turnada ne de bende. Ne varsa bu gölün


suyunda var. Ölümsüzlük suyu bu su. Turnayı bir kere daldırdım, yeniden can buldu. Ne duruyorum öyleyse. Eğilip kana kana içeyim. Hiç bu fırsat bir daha ele geçer mi?” Avcı böyle niyet tuttu, göle eğildi. Göl önünde durdu mu ya, birden bin parça oluverdi. Her parça gidip bir yere yerleşti. Ortaya bin tane göl çıktı. Avcı o göle koştu, su içti. Bu gölde koştu su içti. Günlerce taban tepti. Karnı küp gibi şişti. Neredeyse susalak olacaktı. Ama hiçbir değişiklik göremedi bedeninde. Ara sıra kendisini perişan eden karın ağrısı gene tutuyor, bacaklarındaki ağrılı yel, hava soğuyunca azıtıp esmeye başlıyordu. Ah! Ah ki ah! Bulmuşken hayat suyunu kaçırmıştı. Bu öyle böyle bir fırsat mıydı ki. Dizini dövüp durdu. Ölünceye kadar yandı, yıkıldı.

Bingöllüler derler ki, ölü kuşun yeniden canlanmasından sonra bu bölgenin adı Bingöller olarak kaldı. Avcının kuş yıkadığı göle de Kuş Gölü dendi. Bingöllüler yine derler ki, ölümsüzlük suyu kaybolmadı. Bin gölden birisinin suyu hayat başıslayan sudur ama hangisi? Kimse bulamaz onu. Bir balsa dünyanın sonuna kadar yaşayıp gider. Hiç yaşlanmadan, kamburu çıkmadan, saçı ağarmadan, dişleri dökülmeden. Hastalık çekmeden. Ah bir bulan olsa bugüne kadar kimse bulamadı. Kolay iş mi? Bingöllüler, o eşsiz güzellikteki yaylaları dolduran göllerden her birinin üstün meziyetleri olduğunu gururla anlatırlar. “Ne de olsa bu göllerin suyuna hayat suyunun kaynağı karışmıştır. Üstünlükleri bundan gelir.” derler.

Evliya Çelebi, bu sevimli Türk gezgini, bundan üç yüz elli yıl önce Bingöl yaylalarından geçerken göllerin çoğunu görmüştür. Gördüklerini, duyduklarını da kitabında yazmıştır. Der ki “Göllerin her birinde değişik nitelikte sular vardır. Kimi huyludur, kimisi de kötü. Gölün birisi, suyunu içeni sallabaş yapar. İnsan yanılıp bir yudum içecek olsa başı saat sarkacı gibi hiç durmadan bir o yana bir bu yana sallanıp durur. Bir başka gölün dibinde altın, gümüş doludur. İçinde insanları yutup parçalayan azgın canavarlar yaşadığı için kimse bu göle giremez.” Evliya Çelebi, Bingöller hakkında duyduklarını anlatmaya şöyle devam eder: “Akbaba Gölü’ne her yıl bir akbaba gelir yıkanır. Suyundan içen adamın sakalı ağarıverir. Ballı Göl’ün suyu tatlıdır, bal gibidir. Her sabah dalgalar kıyısına kudret helvası çıkarır. Yiyenin ömrüne ömür katar. Er Gölü’ne giren adamın gücü kuvveti artar. Miskin Gölü’nün suyu cüzzam hastalığına iyi gelir. Muhannes Gölü’nün suyundan içen korkak olur. Kanlı Göl: Bu gölden her yıl bir adam boğulur. Hatun Göl: Bu gölden su içen kadınlar hamile kalır.”

Evliyamız böyle anlatıyor. Bingöllüler daha fazlasını anlatırlar. Göllerinin her birinde üstün bir güç olduğunu da anlatırlar. Göllerinin her birinde üstün bir güç olduğuna yürekten inanırlar.

EK-31. Öğrenci Etkinlik Kâğıdı Örnekleri



İÇİMDEKİ BEN

Sınav sonuçları açıklanmıştı. Heyecanlı sonuçların geldiği panonun yanına gittim. Üzünce bir liste vardı. Sınava yüze yakın öğrenci girmişti. İsimler aldığı puana göre sıralanmıştı. İsimler küçük küçük yazıldığı için parmağımı ilk isimler üzerinden aşağı doğru kaydırarak aramaya başladım. Yanımda birinin beni izlediğini fark ettim. Dönüp bakınca bizim sınıftan Kadir'i gördüm. Yüzünde hiç de hoş olmayan bir gülümseme vardı. Nedense benden hiç hoşlanmazdı. Alaycı bir ses tonuyla.

— Listeye yukarıdan aşağıya bakıp yorulma! Aşağıdan yukarı bakarsan ismini daha çabuk bulursun, dedi.

Hiç sesimi çıkarmadan tekrar listeye döndüm. Bu kez gözüm listenin alt tarafındaydı. Kadir haklıydı, çok çabuk bulmuştum. En sondaki isim benim isimimdi, 98 Sevgi Ünal. Gözlerim isimteki bir şekilde donup kalmıştı. En sondan bir önceki olmaya razıydım ama en sonuncu olmak benim zaten bildiğim bir gerçekle yüz yüze gelme sebepti. Evet başarısız bir talebeydim, bunu kabullenmiştim. Girdiğim hiçbir yarışmada başarılı olamıyordum. Kafam kalmadı işte, anlamıyordum, olmuyordum. Cesaretim de yoktu. Korkuyordum, korktuğa da başarısız oluyordum. Sınıfı da güç bela geçiyordum. Öğretmen sınıfa bir soru yönelttiğinde ben hemen sıraya doğru başımı eğiveriyordum. Beni görüp de kaldırmaması diye saklıyordum. Cevabı bilsem de bilmesem de yaptığım şey saklanmaktı. En korktuğum durum, yanlış bir cevapta arkadaşlarımın gülip alay etmeleriydi. İşte o zaman kاپی açıp sınıftan kaçmak, tekrar okula dönmek istiyordum. Bunun mümkün olmadığını bildiğim için ben de kendi içime kaçıyordum. Kendimi yine kendim saklıyordum. Sonuç, korkak, güvensiz, başarısız bir öğrenciydim.

Bir gün okul hayatımda önemli değişiklikler olmaya başladı. Öğretmenin galiba beni benden çıkaracağı karar vermişti. Kulüp faaliyetleri seçiminde öğretmenimiz:

— Kütüphanecilik Kulübü Başkanı Sevgi Ünal, dedi.

Ben de dâhil bütün sınıfın ağız açık kalmıştı. Herkes şaşır kalmıştı. Kadir ayağa kalkıp ritaz etti.

— Ama o hiç kitap okumaz ki öğretmenim. Bir kere bile kitaplıktan kitap aldığı göremtim. Sevgi yapamaz. Kadir haklıydı. Ben bu işi yapamazdım. Öğretmenimiz bir şaka mı yapmıştı acaba diye düşünürken öğretmenimiz.

İÇİMDEKİ BEN (TOD)

TAHMİN AŞAMASI
Bu aşamada okuma parçası gözden geçirilerek, içeriği, konusu tahmin edilir. Başlık ve resimlere bakılarak parçanın konusunun ne olabileceği tahmin edilmeye çalışılır.

Tahminler, kavram haritaları ve tablolarla görselleştirilmeye çalışılır.

İNCELEME AŞAMASI
A) Anlamını bilmediğimiz sözcükleri belirleyiniz. Anlamlarını cümleden hareketle belirleyiniz. Şökr
B) Öyküdeki olayların gelişimini aşamalı bir biçimde maddeler halinde anlatınız. Gerekli sınıflama ve örgütlemeleri yapınız.

C) Öyküyle ilgili olarak aşağıdaki soruları açıklayınız.

1. Sevgi'nin bildiği gerçek nedir?
2. Sevgi'nin kitap okuma zevki nasıl oluşmuştur?
3. Aşağıdaki cümlelerde geçen deyimlerin altını çiziniz. Bu deyimlerin anlamlarını cümlelerin bağlamından hareketle tahmin ediniz.
"Falsasına çekmiş, o da evi süpürürken süpürgeyi bırakıp gazete okumaya başladı." diye deri vanyoydu."
"Ben de dâhil bütün sınıfın ağız açık kalmıştı."
4. Metnin ana fikrini belirleyiniz.
5. Aşağıdaki cümlelerde noktalı yerlere uygun bağlaçları getiriniz.
- Kاپی çaldı... ama... açan olmadı.
- Hava güneşli... faakat... çok soğuk.
6. Aşağıdaki cümleleri okuduğunuz metinden hareketle sebep-sonuç bildiren ifadelerle tamamlayınız.
- Beni görüp kaldırmaması diye saklıyordum
- Kadir'i haklı çıkarmamak için vazgeçemedim.
7. Aşağıda verilen cümlelerdeki yargılardan öznel olanları işaretleyiniz.
1. () Dolabı kilitledim.
2. Aldığım kitap buana göre kalın sayılacak bir romandı.
3. Bu başarılarımı kitaplara borçluyum.
4. () Kütüphanecilik Kulübü Başkanı Sevgi Ünal, dedi.
8. Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mu, neden?
9. Kadir'in yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Niçin?
10. Öğretmenin yaptığı davranışı "kitap okuma zevki ve alışkanlığı kazandırma" ölçütünde değerlendiriniz.
11. Sevgi'nin kötü durumunu düzeltmesi için farklı bir çözüm üretin.
12. Sizde Sevgi'nin daha sonraki yaşamında neler olmuştur?

ÖZETLEME VE ÖRGÜTLEME

Öğrenciler yukarıdaki soruları yanıtladıktan sonra, kavram haritaları, gruplama ve görsel şekillerle "İçimdeki Ben" okuma parçasında anlatılanları örgütlemeye ve özetlemeye çalışırlar.

DEĞERLENDİRME

Öğrenciler okuma parçasını okumadan önce, tahmin aşamasında yaptıkları örgütlemelerle, incelemelerden sonraki örgütlemeleri karşılaştırarak,

Parçada anlatılanları, okuma zevki ve okuma alışkanlığına ilişkin duygu ve düşüncelerini özetleyerek,

Anlaşılmayan noktalara açıklık getirecek sorulara yanıt vererek değerlendirirler.

CEVAPLAR

C)

1. Sevgi'nin bilgisi gerçek; sınavdan dürüst alacağı.
 2. Sevgi'nin kitap okuma zevki kütüphaneden aldığı kitapları okumaıyla başlamıştır.
 3. dert yanmak: Derdini anlatmak.
ağrı acık kalmak: Çok saçılmak.
 4. Asla ümitsizliğe yer vermemeliyiz. Her zaman azimli ve kararlı çalışmalıyız. Bunun sonucu her zaman başarılı olacaktır.
 5. Sırasıyla ama-fakat
 6. Sırasıyla saklanıyordum-vaşgeçmedim
 8. Evet, son derece uyumlu. Çünkü, metinde Sevgi'nin içindeki cevheri ortaya çıkardığı anlatılıyor. Başlıkta bunu anlatıyor.
 9. Ben Kadit'in yerinde olsaydım, Sevgi'ye daha hassas davranırdım ve ona anlamadığı konularda yardımcı olurdu. Çünkü, ben böyle davranırdıkça Sevgi'de bana aklıp sıkıntılarını anlatırdı ve ona çözümler üretirdik.
 10. Bence, öğretmenin bu davranışı gayet yararlı ve doğru bir davranış. Öğretmen, bu davranışıyla kitap okuma alışkanlığını ümitsiz vaka olan öğrencilerin de kazanabileceğini çok güzel açıklamıştır.
 11. Okumanın ve ders çalışmanın önemini kavramış ve bunun faydasını görmüş bir bilim adamı Sevgi'ye okumanın önemi ile ilgili bir konuşma verebilir. Ayrıca Sevgi'ye kitap hediye edebilir.
 12. Sevgi sonraki yaşamında gittikçe daha başarılı olmuştur ve ünlü bir bilim kadını olmuştur ve tüm öğrencilere okumanın önemini aktarmıştır.
- 7.) 2. ve 3. cümle

İTS (İŞBİRLİKLİ TARTIŞMA SORGULAMA OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİSİ)

GÜLER YÜZ

İTS okuduğunu anlama stratejisi doğrultusunda düzenlenen etkinlikler adım adım işlenir. İTS'nin adım adım işlenişinin nedeni birlikte öğrenme, tartışma ve sorgulama sıralamasını işlemeye yönelik bir girişim olmasıdır. Önce genel yönergeler sunulur sonra adımların nasıl uygulandığı anlatılır ve buna göre tekniğin işlenişi aşağıda adımlar hâlinde verilmektedir:

Adım-1: Gruplar oluşturulur.

Öğretmen, sınıfa girdikten sonra öğrencileri farklı başarı düzeylerinden ve en az 4 öğrenciden oluşan gruplara dağıtır. Öğrencilere bundan sonra ders etkinliklerini grup içinde iş birliği yaparak, tartışarak ve okuma parçalarını sorgulayarak işleyeceklerini söyler.

Adım-2: Birtakım Soru Hazırlanır.

Öğretmen okunacak metnin çok yönlü olarak anlaşılmasını, tema çerçevesinde kazandırılması amaçlanan kazanımlara ulaşmayı sağlayacak ve metnin içeriğine ve uzunluğuna göre sayısı değişebilen birtakım soru hazırlar.

"GÜLER YÜZ" isimli metne yönelik öğretmenin hazırlayabileceği sorular aşağıda verilmiştir:

1. Metne göre insanları hayvanlardan farklı kılan nedir?
2. Budapeşte'de olan mektepte neler öğretilmiştir?
3. Aşağıdaki aynı kavram alanına giren kelimeleri yuvarlak içine alınız.
"hoca, sarı, öğrenci, sevda, mektep, havlu, sınıf"
4. Metnin konusu nedir?
5. Metnin türü nedir? Neden?
6. Aşağıdaki cümleleri olumsuz hale getirerek yazınız.

" Gülümsemeyi aklı başında adamın ciddiliğini bozan bir hâl sayarlar."
"Kocasını ölen bir Japon kadın ziyaretçileri gülerken karşılamak zorundadır."

7. Aşağıdaki cümlelerde sebep-sonuç ilişkilerini bulunuz.

Yüzcü göz olmasınlar diye *Çocuklara gülme?ler.....*

Gerçekten insan soğuğu aradığı zaman, ne kadar şiddetli olursa olsun, *şuğuldan... etkilenmez*

8. Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mu? Neden?
9. Çevrenizdeki gülmeyen, sürekli somurtan insanları düşünün. Bu insanların davranışını doğru buluyor musunuz? Neden?
10. Bu metnin en çok hangi bölümünü beğendiniz? Neden?
11. Gülmeyen insanların yaşamlarını tahmin ederek bununla ilgili bir paragraf yazınız.
12. Metinden bir sorun belirleyin ve çözüm üretin.

Adım - 3: Gruplar Metni Tartışır, Soruları Bölüştürür.

Öğretmen öğrencilere soruları dağıtmadan önce, öğretmen ve öğrenciler tarafından metin birkaç kez okunur. Okumaların ardından öğretmen öğrencilerden resimlerle metinde işlenen temayı karşılaştırmalarını, metne ilişkin görüşleri tartışmalarını ister. Bu aşamada öğrenciler metni aşağıdaki açılardan tartışırlar:

- Metinle başlığın uyumu sağlanmış mı?

- Resimler, metinde verilmek istenenleri açıklıkla anlatabiliyor mu?
 - Resimlerden hareketle metnin içeriğini tahmin etmek mümkün müdür? Açıklayınız.
- Bu tartışmalardan sonra, öğretmen her bir gruba sorularını dağıtır.

Adım -4: Gruplar Tartışır, Soruları Cevaplar.

Öğretmen her grubun soruların üzerinde çalışmasını ister. Her grupta bir kişi cevapları yazması için görevlendirilir. Ama sorular topluca cevaplandırıldığından öğrencilerin not alması sağlanır. Öğrenciler, düşüncelerini ifade etmeye, tartışmaya ve soruları cevaplamaya teşvik edilir. Grup içi tartışmalarla sorular yazılı olarak cevaplandırılır.

Adım -5: Gruplar Cevaplarını Sunar, Yeni Sorular Ekler ve Tartışır.

Gruplardan, yeniden birleşip cevaplarını birbirlerine söylemeleri, anlatmaları istenir. Öğrencilerin farklı bakış açılarıyla alternatif yanıtlar vermeye teşvik edilmeleriyle her bir sorunun tartışılması gerçekleştirilir. Her gruba soru ekleyip eklemeyecekleri sorular. Eğer eklenecekse bunlar tartışılır. Öğretmen bu aşamada örnek tartışma düşünme pratiklerini modellemek için tartışmaya etkinlikle katılır. Tüm sorular cevaplandıktan ve tartışmanın her yönüne yeterli biçimde değinildikten sonra etkinlikler başarılı olmuş olarak kabul edilir.

1-1 Denemek ve gülmek

2-1 İnsanlara nasıl gülmeyi öğreten mektup anlatılır

6-1 Gözler yüzü olanın önemi,

5- Deneme, Çünkü birinci kişi ağızyla yazılmış yazar kendi düşüncelerini anlatmıştır

6-1 Gülmeyen aklı başında adamın cüdesi gibi bozmuş bir hal saymaktadır

* Kocasını ölen bir kadın eşyalarını gülmek zorunda olduğu

7-1 Yüzdüz olmasın diye acaublarını gülmekte

8-1 Eretki çünkü başlık "gözler yüzü". Yazar gözler yüzün önemi çok iyi bir şekilde anlatmıştır.

9-1 Bulmuyorum, çünkü somutlarla karşıdaki kışkırtıcı şey iletim kuvveti, Cevnesi, gerisi olmaz.

10-1 Bektaş'ın hikayesini çok beğendim. Çünkü orada her an gülmemiz, eğil gülmüşsek hayatımızı uzatmanın tek yolu gülmemiz olduğuna dikkat çekiyor.

11-1 Özetle somutun, hiç gülmeyen insanların acaubları gerisi olmaz. Kışkırtıcı kışkırtıcı has kışkırtıcı kışkırtıcı "kışkırtıcı hermen yanından ayılsam deyip dışlanırlar. Aste içinde kışkırtıcı bozuklukları yazarın

12-1 Şuaki somutun insanları nasıl gülmektedir? Çarpık Mahallelerde fiyatlar, gösteriler düzenleyip o mahallelerde bulunan somutun insanları baltalayıcı olarak gösteriler düzenleyip orada gülmeleri ne kadar önemli olduğu anlatılmaktadır. Buna ek olarak mahallede seminerler düzenleyip mahallelerde seminer düzenleyip mahallelerinden somutun insanları soru anca eğlenmiş hediyele vana bittirir. Burada ek olarak meydanlarda yurtdışı gülmeyen insanlara eğlenceli hediyeler ve eğlenceli sözler söyleyip onların gülmelerini sağlıyor.

Oku, Kodla, Açıklayıcı Notlar Al, Üzerine Düşün (REAP) Okuduğunu Anlama Stratejisi

1. AŞAMA: METNİ OKU Öğrenci yazarın ne söylediğine bakmak için metni okumaktadır.
2. AŞAMA: KODLA Yazarın mesajını kendi kelimeleriyle ifade etmektedir (kodlamaktadır).

Ne olursa olsun kibirlenmemelidir.

3. AŞAMA: AÇIKLAYICI NOTLAR AL Özetleme, soru sorma gibi herhangi bir biçimde mesaj ile ilgili notlar almaktadır.

İnsanlar hiçbir zaman kibirlenmemelidirler. Yalnız sonuçta mutlaka kibirlenmiş olan zarar görür.

4. AŞAMA: ÜZERİNE DÜŞÜN VE PAYLAŞ Yazarın söylemek istediği üzerine düşünmekte ve bu düşüncelerini diğerleri ile paylaşmaktadır.

Kibirli davranırsak mutlaka bize zararlı çıkarız.

SORULAR

1. Aslana neden "aslan kral" denir?
2. Okuduğunuz metinle ilgili unsurları belirleyip aşağıdaki boşluklara yazınız.
 - Olay : Sinek...aslana yardım ister ama aslan onu başından sever. Sinek de ona sınırlarını onu sınırlendirir ve kibirlenmeye başlar. Kibirinin sonucunda cezasını görür.
 - Olayın geçtiği zaman: Gölge...vakti
 - Olayın geçtiği yer: Orman...
 - Olayın şahıs ve varlık kadrosu: Aslan, sinek, ormandaki hayvanlar.
3. Metindeki yardımcı fikirleri yazınız.
4. Metindeki resmi yorumlayınız.
5. Metinde yer alan abartılı durumları yazınız.
6. Metnin türü nedir? Neden?
7. Metnin ana fikri nedir?
8. Aslan ile sineği kişilik yönünden karşılaştırınız.
9. Siz sineğin davranışını doğru buluyor musunuz? Neden?
10. Bu metnin en çok hangi yönünü beğendin? Neden?
11. Okuduğunuz metne farklı başlıklar bulunuz. (En az üç tane)
12. Çevrenizdeki kendini beğenen insanların bu durumlarını düzeltmeleri için bir çözüm yazınız.

CEVAPLAR

1-) Hayvanlar dünyasının en güçlü hayvanıdır. Uzun bacaklarıyla yürürken çok heybetli görünür. Başlığı yerde derin tırnak izleri bırakır. Bütün canlılar ondan korkar. Bu yüzden ona "aslan kral" denir.

3-) Köfkeyle kalkan zararlı oturur.

Eğer yönetme sorumluluğu varsa herkese yardım etmek zorundasın.

4-) Resimde sineğin aslanı sınırladığını görüyoruz. Bu resim de uygun ama bence resimde sineğin ağa yakalandığı yer olmalıydı.

5-) Sinek: Ben senden daha iyi hayvanları delirttim.

6-) Metnin türü fabeldir. Çünkü kişileştirme ve konuşturma yapılmıştır. Ve sonunda bir ders verilmiştir.

7-) Ne olursa olsun hayatta hiçbir zaman kibirlenmeyelimiz.

8-) Aslan i güçlü, heybetli, görevini yerine getirmeyen, bencil
Sinek! Kibirli, inatçı

9-) Aslanın karşısında kararlı olmasını beğendim ama daha sonradan kibirlenme-
sini beğenmedim. Çünkü, hakkımızı her zaman aramalıyız ama doğru yollarla.

10-) Sineğin ağız takılıp cezasını çektiği bölümü beğendim çünkü bu bölümden
kibirlenmenin sonucunun kötü olacağını anladım.

11-) Kibirlenmenin Cezası

- Sineğin Kibri ve Sonucu

- Kibrin Kötülüğü

12-) Bunun gibi bir hikâyenin insanlara uyarlanması ve bu tiyatroyun her ilde
ve ilçede oynanması.

BİR GÖL NASIL BİNGÖL OLDU? (ÇOKLU GEÇİŞ STRATEJİSİ)

GÖZLEM (TARAMA AŞAMASI)

Bu aşamada öğrenci, metnin ana düşüncesini ve yapısını belirlemek için başlıkları, giriş paragraflarını, görsel öğeleri okuyarak metni gözden geçirmek ister.

İNCELEME AŞAMASI

İkinci geçiş olan inceleme, öğrencinin okuma parçasını baştan sona kadar okuyarak, parçadan özel bilgiler edinmesine yardım eden dört adımı içerir. Adımlara başlamadan önce öğrenci, parçada hatırlamaya ilişkin en önemli gerçeklerin neler olabileceğini görmek için parça sonundaki kavrama sorularını okumaya teşvik edilir.

- Birinci adımda metinsel ipuçları aranır.
- İkinci adımda metinsel ipuçlarına sorular aracılığıyla dönülür.
- Üçüncü adımda önceden oluşturulmuş soruları yanıtlamak için metin okunur, gözden geçirilir.
- Dördüncü adımda metne geri dönmeksizin sorular yanıtlanır.

ÇÖZME AŞAMASI

Üçüncü ve son geçiş olan çözümlenme, kavramayı gözleme tekniği olarak düzenlenmiştir. Bu adımda öğrenci, okuma parçasının sonundaki tüm soruları yanıtlar.

SORULAR

- Okuduğunuz metinle ilgili unsurları belirleyip aşağıdaki boşluklara yazınız.
 - Olay: Gölün... bir parçaya bölünmesi ve bu parçaların farklı özelliklerini olması
 - Olayın geçtiği zaman: Herhangi... bir zaman
 - Olayın geçtiği yer: Göl.....
 - Olayın şahıs ve varlık kadrosu: Turan, Avcı, Evliya Çelebi
- Gölün suları hangi özelliklere sahiptir?
- Metnin konusu nedir?
- Aşağıda koyu yazılan kelimelerin anlamını cümlelerin bağlamından hareketle tahmin ediniz.

"Bu ıssız gölün kıyısında bir adam duruyordu."
"Turanın gümüş tüylerini bir bir yoldu."
- Metinle ilgili bir soru yazıp cevaplayınız.
- Metnin türü nedir? Neden?
- Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mu? Neden?
- Metnin ana fikri nedir?
- Avcının yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Neden?
- Metnin konusu nedir? Yazar bu konuyu nasıl açıklamıştır? Dil ve anlatım yönünden değerlendiriniz.
- Siz bu başlığa uygun içerik yazsaydınız neler yazardınız?
- Ölümsüzlüğü belirten kısa, etkileyici bir söz yazınız.

- 2) Gölün suları duru, ısıl ısıl parlaktır. Göl hayat verir.
- 3) Avcının bir turnayı vurması turnayı göle götürüp yıkaması, turnanın canlanıp uçup gitmesi, avcının bu suyu içmek istemesi ve gölün bir parçaya bölünmesi.
- 4) İssiz: Tenha yer. Yol: İnsanların kullanmaları için yapılan şey.
- 5) Turna nasıl canlanmıştır?
Ava göle batırılmış ve canlanmış.
- 6) Açıklayıcı metin.
- 7) Uyumlu. Çünkü Bir Gölün Bingöl'e nasıl dönüştüğünü anlatıyor.
- 8)
- 9) Ben gölün sularını içmedim. Çünkü hastalığım yok ise ölümsüz olmak istemedim.
- 10) Yazar konuyu güzel anlatmış. Bencetmekle önem vermiştir. Açıklayıcıdır ve süslüdür.
- 11)
- 12) İnsanlar ölümsüzlüğü aramamalıdır, her insan ölümsüzdür, bedenimiz toprağa girse bile ruhumuz dışarıdadır.

Oku ve Tekrar Oku, Betimle, Açıkla, Hızlan/Yavaşla/Yardım İste (RIPS) Okuduğunu Anlama Stratejisi

1. AŞAMA: OKU VE TEKRAR OKU

Okuma sırasında anlamada problem yaşanırsa, öğrenci durup baştan okumalıdır.

2. AŞAMA: BETİMLE

Öğrenci içerik ile ilgili bir gösterge bulmaktadır. Metnin içeriği ile uyumsuz bir tasvir, anlam güçlüğü için bir işaret olacaktır.

3. AŞAMA: AÇIKLA

Problemi kendi cümleleri ile açıklamaktadır.

4. AŞAMA: HIZLAN/YAVAŞLA

Bu aşama öğrenciye okuma veya yeniden okuma esnasında bazen hızlanması, bazen de yavaşlaması gerektiğini hatırlatmaktadır.

5. AŞAMA: YARDIM İSTE

Eğer okuma hızındaki değişiklikler de işe yaramıyorsa, öğrenci yardım istemelidir.

Metni anlayıp anlamadığını değerlendirmek için metinle ilgili anlama sorularına cevap verir:

SORULAR

1. Divlit Tepe'deki izlerin özellikleri nelerdir?
2. Kula'daki ayak izleri kim tarafından ne zaman bulunmuştur?
3. Aşağıda koyu yazılan kelimelerin anlamını cümlenin bağlamından hareketle tahmin ediniz.
Anadolu'daki ayak izlerinin öyküsü...
Bir süre sonra da yeniden suskunlaştı.
4. Anlatım kimin ağzından yapılmıştır?
5. Metinle ilgili görsel uyumlu mu? Neden?
6. Aşağıdaki cümleleri soru cümlesi halinde yeniden yazınız.
Yanardağın ilk patlaması, yaklaşık 1.1 milyon yıl önce oldu.
Bu ayak izleri, günümüz insanıninkilerden biraz farklı.
7. Metnin ana fikri nedir?
8. Metinden iki nesnel yargı bulunuz.
9. MTA'nın izleri koruma girişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? Siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Neden?
10. Yazarın dil ve anlatımını kısaca değerlendiriniz.
11. Metindeki ayak izlerinin sahiplerinin yaşamlarını tahmin ederek yazınız.
12. Tarihi eserlerin korunması için bir öneri yazınız.

1. Baş parmakları daha büyük ve diğer parmaklarla arasındaki mesafe de daha geniş.

2. 1960 yılında Mustafa Çelik tarafından bulunmuş.

3. Öyküsü: Geçmişte yaşanmış olan olay.

Suskunlaştı: Yani bir şey hakkında susmak.

4. Anlatım 3. tekil kişi olan o tarafından anlatılmış.
5. Evet uyumlu nedeni metinde çok eskiden günümüze kabın ayak izle-
rinden bahsedilmiş resimde de bir ayak izi var.
6. Yanardığın ilk patlaması, yakışıklı ne zaman önce oldu?
Bu ayak izleri, günümüz insanlarınınkinden farklı mı?
7. Geçmişten günümüze kalan herşey değerlidir. Bir ayak izi bile olsa.
8. Ayak izleri Mustafa Çelikk tarafından bulundu.
Ayak izleri Manisa'da bulundu.
9. Evet bu önemli nedeni ayak izleri o zamanın insanlarını bize anlatıyor.
Ben böyle ayak izleri bulsam ben de koruma altına alırdım nedeni
bu izler bize binlerce yıl öncesini anlatıyor.
10. Yazar metinde akıcı bir dil kullanmış metni anlayabileceğimiz şekilde
bilgiler vererek anlatmış.
11. O zaman teknoloji olmadığı için ayakbaşı yapamamışlardır. Sağlıklı
beslenmişlerdir.
12. Bence tarihi eserler ülkenin her tarafında aranmalı ve bulunduğün-
da müzelere alınmalı tarihi eser satıcılara da çok büyük ceza verilme-
li.

EK-32. Belirtke Tablosu**BELİRTKE TABLOSU**

KAZANIMLAR	DAVRANIŞ DÜZEYLERİ						Toplam	%
	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak*	Analiz etmek	Değerlendirmek	Yaratmak		
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		X					1	3,7
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.		X					1	3,7
3. Metnin konusunu belirler.		X					1	3,7
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.		X					1	3,7
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.		X					1	3,7
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.		X					1	3,7
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.		X					1	3,7
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.				X			1	3,7
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.				X			1	3,7
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	X						1	3,7
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.				X			1	3,7
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler	X						1	3,7
13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	X						1	3,7
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.						X	1	3,7

* Bu düzeye yönelik kazanım yer almadığından bu düzeydeki sorular uzman görüşü alınarak "anlamına göre cümleler ve düşüncenin yönünü değiştiren bağlaçlar" konularından hazırlanmıştır.

15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.	X						1	3,7
16. Metnin planını kavrar.	X						1	3,7
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.				X			1	3,7
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.				X			1	3,7
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	X						1	3,7
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	X						1	3,7
21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	X						1	3,7
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.						X	1	3,7
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	X						1	3,7
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.						X	1	3,7
25. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.					X		1	3,7
26. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.				X			1	3,7
27. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.						X	1	3,7

EK-33. Araştırmacı Gnlg rneği

21 Mayıs 2015 Perşembe

Bugün uygulamanın sekizinci haftasının son günü. Ara testlerden sonra çalışmalarıma testleri değerlendirme de eklendi. Her gün bir koşuşturma içerisindeyim. Bir sonraki dersin etkinlik hazırlıkları, etkinliklerin kayıt ve yedekleme işlemleri, etkinlik kâğıtlarını okuma, günlükleri okuma gibi birçok işle uğraşıyorum. Dn okul tatildi ve bu biriken işlerimi bitirmeme olanak sağladı.

Akşam ğrencilerim ve benim için etkinlik kâğıtlarını çoğalttım. Kameranın hafızasını boşalttım. Sabah okula biraz daha erken geldim. İlk dersim uygulama sınıfıma olduğundan sınıfa çıktım ve sıraları grup çalışması olacak şekilde ayarladım. Kamerayı kurdum ve kayda hazır hale getirdim.

Zil çalınca öğrenciler sınıfa geldiler. Kamerayı atımdı. Öğrenciler yerlerine oturunca öncelikle grupları belirledim. Grupları belirlerken grupların heterojen olmasına dikkat ettim. ITS'nin sağladığı iş birliğinden yararlanmalıydım. Onlara bugün neler işleyeceğimizi söyledim. Grup alışması olduğundan çok mutlulardı. Sadece samimi arkadaşları kendi grubunda olmayan öğrenciler biraz isyan ediyorlardı. Ders başlayınca bu durum hemen kayboldu yerini grup tartışmalarına bıraktı. Öğrenciler dağıttığım etkinlik kâğıtları üzerinde gruplar halinde çalışmaya başladılar. Herkes halinden memnun gibiydi. Zil çalınca derse ara verdim ancak öğrencilerim grup çalışmalarının olduğu günlerde sınıftan dışarıya çıkmıyorlardı, bugün de öyle oldu. Kamerayı kapatmadım ve öğrencilerle sınıfta kaldım. Gruplar soruları cevapladıktan sonra öğrencilerin belirledikleri grup adlarını tahtaya yazdım. Her grup artık kendi szcsn seçtiğinden gruplar soruları sözcüleri aracılığıyla benimle cevapladılar. Her grubun aldığı puanları sırayla tahtaya yazıp soruları öğrencilerimle cevapladık. Anlaşılmayan yerler varsa onları öğrencilerime anlattım. En başarılı grubu belirleyip grup üyelerini alkışladık. Bugünkü strateji etkinliğimiz bittikten sonra öğrencilerime her zamanki gibi günlük kâğıtlarını dağıttım. Öğrencilerim kâğıtları doldurduktan sonra bana teslim ettiler. Zil çaldı ve bugünkü uygulamam bitti. Eve gelince her zamanki yaptığım işlemleri yaptım. Bugünün etkinlik kâğıtlarını ve ğrenci günlüklerini okudum, kamerayı boşalttım.

EK-34. Video Kaydı İçindekiler Sayfası Örneği

Tarih: 13.05.2015 Gün: Çarşamba Saat: 08:20-09:50 Kayıt Süresi: 90 dakika
1. Ders: Gerçekleştirilen Etkinlikler
<ul style="list-style-type: none">➤ Uygulamanın 6. Dersinin Yapılması➤ TIÖD Stratejisinin Uygulanması➤ Öğrencilerin Metni Okumaları➤ Öğrencilerin Metni Tahmini ve İncelemeleri➤ Teneffüs
2. Ders: Gerçekleştirilen Etkinlikler
<ul style="list-style-type: none">➤ Metinle İlgili Okuduğunu Anlama Sorularının Öğrenciler Tarafından Cevaplandırılması➤ Öğrencilerin TIÖD Stratejisi Değerlendirme Aşamasını Yapmaları➤ Öğrenci Günlüklerinin Doldurulması➤ Dersin Bitirilmesi